

Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas vol. 2



Domingos Leite Lima Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Henrique Tahan Novaes
(Organizadores)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



LUTAS ANTICAPITAL

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL DO SÉCULO XXI:**
POLÍTICAS, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS
VOL. 2

DOMINGOS LEITE LIMA FILHO
JOSÉ DERIBALDO GOMES DOS SANTOS
HENRIQUE TAHAN NOVAES
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
BRASIL DO SÉCULO XXI:**
POLÍTICAS, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS
VOL. 2

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2023




LUTAS ANTICAPITAL

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Campus de Marília

Diretora

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Parecerista:

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Docente do Departamento de Ciências do Movimento

Humano (DMO) e do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) -

Campus Regional do Vale do Ivaí (CRV).



LUTAS ANTICAPITAL

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial:

Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Bruna Vasconcellos (UFABC)

Candido Giraldez Vieitez (UNESP)

Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos)

Édi Benini (UFT)

Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP)

Henrique Tahan Novaes (UNESP)

Julio Cesar Torres (UNESP)

Lais Fraga (UNICAMP)

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Maurício Sardá de Faria (UFRPE)

Neusa Maria Dal Ri (UNESP)

Paulo Alves de Lima Filho (FATEC)

Renato Dagnino (UNICAMP)

Rogério Fernandes Macedo (UFVJM)

Tania Brabo (UNESP)

Editora Lutas anticapital - Marília –SP

edlutasanticapital@gmail.com - www.lutasanticapital.com.br

Ficha catalográfica

E24 Educação profissional no Brasil do século XXI : políticas, críticas e perspectivas : vol. 2 / Domingos Leite Lima Filho, José Deribaldo Gomes dos Santos, Henrique Tahan Novaes (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.
376 p. : il.
Coeditora: Lutas Anticapital
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-343-4 (Impresso) (v. 2)
ISBN 978-65-5954-344-1 (Digital) (v. 2)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1>

1. Ensino profissional – Brasil – Séc. XXI. 2. Ensino técnico. 3. Educação e Estado. 4. Mercado de trabalho. 5. Capitalismo. I. Lima Filho, Domingos Leite. II. Santos, José Deribaldo Gomes dos. III. Novaes, Henrique Tahan.

CDD 373.240981

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

SUMÁRIO

Prefácio 9
Eneida Shiroma

Apresentação 19
Domingos Leite Lima Filho, José Deribaldo Gomes dos Santos e Henrique Tahan Novaes

PARTE I – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1. **As inter-relações trabalho, tecnologia e cultura: bases para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica** 25

Domingos Leite Lima Filho

2. **A política educacional para a promoção do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Centro Paula Souza: conquistas e contradições** 49

Henrique Tahan Novaes

3. **O caráter classista do ensino profissionalizante no Brasil: elementos históricos e sociais** 81
Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo e Francisca Maurilne do Carmo
4. **A pedagogia da alternância nas pesquisas de pós-graduação das universidades brasileiras** 109
Luciane Maria Serrer de Mattos e Domingos Leite Lima Filho

PARTE II – A EXPANSÃO DAS REDES ESTADUAIS E FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS

5. **Relação capital-estado e a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional** 139
Ana Paula Monteiro de Carvalho, Fabio Queiroz e José Deribaldo Gomes dos Santos
6. **Escolhas políticas privatizantes e o cenário de inviabilização da rede pública estadual de escolas profissionais no Espírito Santo** 161
Marcelo Lima, Michele Pazolini e Tatiana Gomes dos Santos Peterle
7. **Educação Profissional da Bahia: uma concepção emancipatória** 193
Ruy Braga Duarte

8.	Educação Profissional no Amazonas: contribuições do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM	219
	<i>Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e Nilton Paulo Ponciano</i>	
9.	Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/no IFRN	243
	<i>Dante Henrique Moura e Edilza Alves Damascena</i>	
10.	Dos limites do neodesenvolvimentismo à ortodoxia neoliberal: o impacto na luta por uma Educação Integral nos Institutos Federais	273
	<i>Manoel José Porto Júnior e Mário Augusto Correia San Segundo</i>	
11.	Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino	299
	<i>Lícia Cristina Araújo da Hora e Ana Paula Ribeiro de Sousa</i>	
12.	Os processos de intervenções na rede federal de educação ciência e tecnologia: descaracterização e desmantelamento	327
	<i>Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo</i>	
	Sobre os Autores	365

PREFÁCIO

*Eneida Shiroma*¹

Essa coletânea organizada por Domingos Leite Lima Filho, José Deribaldo Gomes dos Santos e Henrique Tahan Novaes vem a público em momento oportuno. Diante dos ataques sucessivos à classe trabalhadora, da galopante expropriação de direitos, do desmonte da ciência e tecnologia, das políticas sociais e, particularmente, da educação, o grupo de pesquisadores aqui reunidos resiste e nos oferece lentes para leitura crítica das políticas da Educação Profissional. Suas análises acuradas abordam as políticas de modo contextualizado e procurando indicar suas determinações. Fundamentados nos clássicos, utilizam as categorias da crítica da Economia Política para compreender as políticas públicas de corte ultra neoliberal implementadas pelo governo Bolsonaro que, desde o início do mandato, anunciara ao Império que não vinha para construir nada, vinha para destruir. Dito e feito.

O perverso conjunto de contrarreformas implantadas em prejuízo dos trabalhadores expressa as tentativas de o capital conter a queda tendencial da taxa de lucro almejando superar as crises que cria. Defendendo seus interesses, o grande capital ataca frontalmente o tripé da seguridade social – previdência, saúde e assistência social – modificando a legislação

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto/UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

maior para viabilizar o empresariamento e a gestão privada de instituições públicas, com consequências desastrosas sobre a saúde e educação já duramente golpeadas pela Emenda Constitucional n.95/2016 aprovada no ilegítimo governo Temer.

Sob hegemonia do capital financeiro, especialmente em países de capitalismo dependente como o Brasil, a economia ancorada em produtos primários deixa o país vulnerável diante da desaceleração de crescimento de parceiros comerciais importantes, ocasionando a queda de preços das *commodities*. Orientado por agências multilaterais, o governo implementa ajustes subsequentes, retalha a Constituição, implanta reformas administrativas transformando a educação em “serviço essencial”. Vimos proliferar Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, Fundações Privadas e Associações sem e com fins lucrativos, visando assegurar a sustentabilidade da finança mundializada.

A inserção da iniciativa privada no provimento da educação e, em particular, da educação profissional e tecnológica é expressão clara do punctionamento do fundo público pelo capital.

As formas da privatização da educação vêm sendo estudadas em diversas perspectivas. O chamado *Terceiro Setor* (MONTAÑO, 2014) ganha espaço no campo das políticas públicas, impactando a composição de conselhos e a correlação de forças na formulação de políticas públicas. Tentando diferenciar-se dessa perspectiva, Touraine propõe o *Setor dois e meio*, anunciando-o como uma alternativa entre a antiga social-democracia e a Terceira Via. Na análise de Rodrigo Castelo (2013, p.301), Touraine busca posicionar a proposta *dois e meio* como centro-esquerda e “teria como prioridade a inclusão social dos marginalizados por meio do crescimento econômico e das políticas sociais de promoção e geração de emprego e renda, enquanto a terceira via insiste nas políticas de capacitação e empoderamento dos indivíduos.” Outras variantes foram criadas nessa direção, anunciando um suposto “novo capitalismo”, um filantropocapitalismo, tentando combinar harmoniosamente mercado com justiça social, num discurso que busca a condescendência da sociedade para com o “lucro do bem”.

Neste livro, os autores abordam, por diferentes ângulos, a privatização da educação. Colocam em questão as iniciativas do chamado Terceiro Setor, o ímpeto do capital-educador evidenciado nos programas do Banco Mundial, do Sistema S e de institutos e fundações empresariais que patrocinam projetos voltados à formação para o trabalho simples.

Os textos aqui reunidos tecem críticas ao desmantelamento das instituições públicas, aos cortes orçamentários, às sofisticadas formas de controle, à implantação da gestão por resultados nas instituições de educação profissional que chega ao extremo da nomeação de interventores para a reitoria dessas instituições. É fundamental o alerta dos autores sobre a necessidade de se fazer a crítica ao negacionismo e autoritarismo que se avultaram no país no governo protofascista.

Não obstante essa difícil conjuntura, os pesquisadores analisam além das políticas, as experiências e as práticas construídas em suas instituições, indicando os Institutos Federais como um projeto em construção, inacabado, em movimento, em des-envolvimento. Fazem-me recordar o assertivo Thiago de Mello: - *Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar.*

Com incentivo dos versos do poeta, ao avançar nos capítulos, o leitor encontrará críticas ao existente e fundamentadas reflexões sobre a formação integral, a pedagogia da alternância, a perspectiva de formação omnilateral e o papel mediador da educação e do trabalho em direção à emancipação.

A presente coletânea nos brinda com doze capítulos organizados em duas partes: I – Educação profissional e políticas educacionais e II – A expansão das redes estaduais e federal de educação profissional: críticas e perspectivas.

A primeira parte aborda questões de natureza conceitual e sobre a conjuntura atual. Domingos Leite Lima Filho, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET/UTFPR), apresenta um denso estudo sobre as *As inter-relações trabalho, tecnologia e cultura: bases para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica*. Aborda as concepções de trabalho, técnica, ciência, tecnologia

e cultura organicamente articuladas na obra de Álvaro Vieira Pinto. Ao destacar “a importância de situar a tecnologia no plano das ações humanas concretas”, Lima Filho contribui para a desfeticização da tecnologia enfatizando que ela “participa e condiciona as mediações sociais, porém não determina por si só a realidade, não é autônoma, nem neutra e nem somente experimentos, técnicas, artefatos ou máquinas: é constituída por conjuntos de saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas”. A concepção de Vieira Pinto de trabalho como *ato humano de transformar a realidade orientado pelo processo de hominização* nos lembra da importância de não arredarmos da luta pela criação de novas relações sociais de produção.

Henrique Tahan Novaes, membro do *Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia* (Unesp-Marília), aborda as *Contrarreforma do Estado, Terceiro Setor e educação profissional*. Analisa as reconfigurações do Estado em perspectiva histórica. Novaes problematiza a hegemonia do capital financeiro e suas implicações em países de capitalismo subordinado. Dentre os desdobramentos desses fenômenos sobre a educação, o autor destaca o crescimento do Terceiro Setor e a mercantilização da saúde, da previdência e da educação. Ressalta que, além do interesse econômico, impera o político-ideológico de esvaziar a dimensão do direito universal do cidadão e criar uma cultura de auto culpa pelas mazelas sociais.

Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo e Francisca Maurilene do Carmo, pesquisadoras da UFC, fazem um resgate histórico para discutir *O caráter classista do ensino profissionalizante no Brasil: elementos históricos e sociais*. Retomando clássicos da história da educação profissional abordam as principais peças legislativas até a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Nº 13.415/2017, evidenciando as estratégias de reprodução da dualidade estrutural na educação.

Fechando a primeira parte do livro, Luciane Maria Serrer de Mattos e Domingos Leite Lima Filho, membros do GETET/UTFPR, apresentam um balanço da produção sobre *A pedagogia da alternância nas pesquisas de pós-graduação das universidades brasileiras*. Essa incursão por teses e dissertações produzidas de 1969 a 2006 recupera a gênese da pedagogia da alternância, seus fundamentos teórico-metodológicos e seus pilares

fundamentais: formação integral, desenvolvimento do meio, associação local e a alternância.

A segunda parte desta coletânea reúne estudos sobre a realidade da Educação Profissional em vários estados – Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Amazonas – realizadas por pesquisadores de Universidades e Institutos Federais.

Ana Paula Monteiro de Carvalho, Fabio Queiroz e José Deribaldo Gomes dos Santos, pesquisadores do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES/ UECE) problematizam a *Relação capital-estado e a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional*. Estudam as especificidades de monitoramento dos processos formativos das escolas estaduais de Educação Profissional do Ceará que oferecem Ensino Médio de tempo integral com currículos propedêutico e profissional concomitantes. A análise documental privilegia dois documentos principais: o Plano Plurianual e o Programa para Resultados do Banco Mundial. Para compreender a estrutura da política de formação profissional tendo em vista desvelar a relação de subordinação do Estado ao capital. Problematizam o ingresso meritocrático, o controle formativo profissionalizante, o *Program for Results* e o controle do financiador sobre a instituição educativa.

Aprofundando a reflexão sobre formas de privatização, Marcelo Lima, Michele Pazolini e Tatiana Gomes dos Santos Peterle (PPGE/ UFES) discutem *Escolhas políticas privatizantes e o cenário de inviabilização da rede pública estadual de escolas profissionais no Espírito Santo*. Analisam as políticas de educação no Espírito Santo, focando os programas *Brasil Profissionalizado*, *Escola Viva* e *Bolsa Sedu*. Desenvolvem a tese de que tais programas “operam de modo contraditório a interface ensino médio e educação profissional, afastando a possibilidade de uma oferta estadual de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Problematizam a oferta fragmentada do Ensino Médio e sua articulação com o setor privado. Apresentam evidências, num estudo com fotografias, que a oferta de ensino médio e Educação Profissional objeto de vários programas permitiu, ao longo de governos, a transferência de recursos públicos para iniciativa privada produzindo um saldo de obras inacabadas.

Indicam, dentre outras conclusões, a importância do controle social por parte dos munícipes.

Ruy José Braga Duarte (UNEB) apresenta parte de sua tese de doutoramento recém defendida, sobre a *Educação profissional da Bahia: uma concepção emancipatória*. Apresenta uma síntese da proposta curricular para a educação profissional da Bahia implantada entre 2008 e 2016. Trabalhando com as contradições, busca demonstrar que práticas educativas de cunho social são possibilidades concretas da relação trabalho-educação para a formação dos estudantes da rede pública estadual de Educação Profissional e na implementação de políticas públicas para além da hegemonia do capital.

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e Nilton Paulo Ponciano, professores do IFAM, analisam a *Educação Profissional no Amazonas: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM*. Pesquisam a Educação Profissional e Tecnológica no contexto amazônico abordando as contribuições e impactos da pós-graduação articulada à educação profissional. Dentre os resultados ressaltam a relevância social da educação profissional para o desenvolvimento local e regional, bem como um espaço estratégico na democratização da formação profissional e tecnológica.

Edilza Alves Damascena e Dante Henrique Moura (IFRN) abordam *Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/na IFRN*. Discutem a política formativa desenvolvida pelo Instituto aos próprios docentes, revelando importantes avanços como o reconhecimento institucional da necessidade de ações formativas específicas para os docentes da educação profissional. Problematizam o “notório saber” que se constitui em uma ferramenta legal que equipara qualquer profissional, com titulação acadêmica ou não, aos docentes. Paradoxalmente, a instituição formadora desvaloriza sua atividade fim, assumindo uma verdadeira *política de não formação*. Destacam dois grandes desafios que pairam sobre a formação de professores: “a ausência de uma política nacional sólida e a persistente negação da docência, sobretudo na educação profissional, como um campo próprio de conhecimento”.

Se não nascemos docentes, nos tornamos docentes, cabe indagar que ações estão sendo desenvolvidas no IF para formar seus professores? Os autores reportam a importância de ações formativas que discutam questões didático-político-pedagógicas e as especificidades da modalidade educação profissional. Procuram elucidar o lugar político-epistemológico da categoria *docência*, e a imprescindibilidade da formação continuada que possibilite, aos que atuam na EPT, a apropriação da base filosófica da educação profissional e tecnológica, os princípios e o projeto pedagógico da instituição.

O capítulo de Manoel José Porto Júnior e Mário Augusto Correia San Segundo professores do IFSul e IFRS respectivamente, nos conduz por um percurso *Dos limites do neodesenvolvimentismo à ortodoxia neoliberal: o impacto na luta por uma Educação Integral nos Institutos Federais*. Analisam as alterações no ambiente político e social no campo em disputas da Rede Federal de EPCT. Baseados no materialismo histórico e dialético, problematizam o contexto de criação dos Institutos Federais em meio às políticas compensatórias, sob ideário neodesenvolvimentista que, mesmo premido por políticas neoliberais, em sua heterodoxia, permitiu alguns avanços contra hegemônicos. A conjuntura pós golpe de 2016 e o avanço de um neoliberalismo ortodoxo, articulado com o neofascismo ascendente deu margem à retrocessos danosos à Rede Federal EPCT e as perspectivas de resistência. Os autores discutem esses dois primeiros pilares fundamentais da construção do Institutos Federais: o ideário neodesenvolvimentista – que busca conciliar neoliberalismo com justiça social limitada – e uma visão naturalizada de tecnologia, descolada da luta de classes.

Na contracorrente, o movimento interno aos Institutos Federais, dependendo da correlação de forças possibilita criar, aprovar e circular documentos estruturados a partir de conceitos relevantes que apontam para o trabalho como princípio educativo, a necessidade da educação integral, omnilateral, que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer, sem dicotomias entre conhecimentos gerais e específicos. Ou seja, os documentos institucionais do IFRS, em geral, no que se referem às relações entre trabalho e educação,

contém orientações contra hegemônicas muito nítidas. Na visão dos autores as ideias e propostas em torno da “educação politécnica possuíam maior aceitação, diante de uma perspectiva de sociedade que entendia o combate às desigualdades sociais como um horizonte a ser buscado, mesmo que de forma limitada, sob o ideário neodesenvolvimentista”.

Lícia Cristina Araújo da Hora e Ana Paula Ribeiro de Sousa, respectivamente professoras do IFMA e UFMA, pesquisaram a *Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino*. Analisam as expressões contraditórias do cenário de expansão do IFMA, abordando a exclusão econômica produzida nos territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral onde a Instituição se localiza. Desvelam a “economia invisibilizada dentro da concepção produtivista que reforça desigualdades entre homens e mulheres, desigualdades sociais, a exploração do trabalho, a dicotomia campo e cidade, a dicotomia entre a escola em seu território”. Prevalece o desenvolvimento excludente. Os Institutos Federais são chamados a engajarem-se com: integração social, empregabilidade e assistencialismo. As autoras trabalham com as categorias do método explicitando a contradição da política de coalizão de classes, de um governo federal que “expandiu a rede de instituições federais, possibilitando alternativas de formação da classe trabalhadora em consonância com as diretrizes do mercado e em nome da democratização do acesso à educação”. Alguns segmentos da classe subalterna se sentem contemplados com as políticas de “alívio por gotejamento” (FONTES, 2010), pelas políticas focais que trabalham para a obtenção do consenso dos dominados, de maneira subordinada aos interesses dominantes.

Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo, docente do IFMT, discute um fenômeno que ganha extensão no governo autoritário, *Os processos de intervenções na rede federal de educação ciência e tecnologia: descaracterização e desmantelamento*. As sucessivas tentativas de intervenção na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologias promovidas pelo Governo Federal entre 2019 e 2021. Os processos de intervenções buscam a retirada da autonomia destas instituições e a descaracterização ambas previstas em sua lei de criação, Lei n.11.892/2008. A pesquisa aborda diversas tentativas

intervencionistas na Rede Federal, especialmente o PL 11.279/2019, MP 914/2019, MP 979/2020, Indicações de Dirigentes Interventores, Proposta de Reordenamento da Rede Federal e a Portaria 733/2021. Todas estas medidas tomadas pelo executivo e direcionadas à Rede Federal buscam alterar o modo de organização das Instituições Federais no que tange sua autonomia, oferta e estrutura, aos moldes do contexto ultra neoliberal que orienta o Estado brasileiro.

Essa breve apresentação dos estudos reunidos nessa coletânea permite estimar sua grande contribuição para o avanço dos debates na área, anunciando possibilidades, resgatando perspectivas, indicando caminhos de superação, de organização escolar pensada em outras bases, de formação integral vinculada necessariamente a um outro projeto de escola e de sociedade.

Convido à leitura dessa importante coletânea, na expectativa de que, como eu, os leitores ouçam o canto que contém. Apesar do frio, do silêncio do outono, há cochicho de avermelhadas folhas secas, e sabemos: a primavera virá, outros outubros virão.

Eneida Shiroma
Florianópolis, outono/2022

Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.

Thiago de Mello (1965)

REFERÊNCIAS

CASTELO, R. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e história*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

MELLO, T. *Faz escuro mas eu canto*. São Paulo: Global, 2017.

MONTAÑO, C. (org.). *O canto da Sereia*. Crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo, Cortez, 2014.

APRESENTAÇÃO

*Menos de doar,
Mais de doar*

Carlos Careqa e Chico César

Diante do cenário nada animador do Brasil contemporâneo, ousamos entregar para leitura a coletânea **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas vol. 2**. O presente volume não difere essencialmente do primeiro, mas por ser uma segunda publicação, indica a necessidade social de seu nascimento. Haja vista que apenas um volume não foi suficiente para dar conta de toda a gama de questões que cercam a educação profissional no contexto de crise estrutural do capital.¹ Na moldura de crise crônica por que passa o capitalismo, o seguimento educacional voltado para a profissionalização da classe trabalhadora é eleito, de modo corriqueiro, como a menina dos olhos para a solução dos problemas da produção destrutiva capitalista.

¹ Seguramente dois volumes não são suficientes.

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p19-22>

As políticas estatais educativas, destacadamente a profissionalizante, encontram-se hoje fortemente associadas à venda do ensino. O grande capital incentiva, sem nenhum constrangimento, uma determinada especificidade educativa que forme as filhas e filhos da classe trabalhadora para o aprendizado precário e precoce de determinado ofício. A intenção dessa precariedade formativa é apresentar garantias aos empregadores, ao Estado e às agências internacionais de financiamento das reformulações escolares, que o ensino está adaptado a uma suposta era tecnológica. Ao fim e ao cabo, a força ideológica da burguesia decadente de início do século XXI trafega a necessidade de que esse recorte formativo, ainda que precário e carente de humanismo, seja apresentado como a saída para os problemas de desemprego, violência campesina e urbana, desordenamento ambiental, dentro inúmeros outros problemas criados pelo próprio capital. Assim, é comum ouvir de jornalistas, religiosos, políticos de direita, centro e esquerda, intelectuais diversos, artistas, desportistas, entre muitos outros representantes de distintos seguimentos da atrasada elite endógena, a defesa da educação especificamente profissionalizante como alternativa para os problemas da crise capitalista atual.

Para fazer valer o caráter contraditório do movimento social, a educação, no nosso caso a destinada a formação profissional de trabalhadoras e trabalhadores, não trafega em leito linear. São muitas e de diversas ordens as contradições moventes-motoras imanentes ao processo educacional. Mesmo que a escola especificamente profissionalizante entregue pelo capital aos jovens-trabalhadores-estudantes tenha como intenção, no limite de suas possibilidades, ensinar a escrever, contar e apertar botão macatrônico, a dialética inerente ao tecido social, apresenta muitas e incontáveis contradições.

Alguns arranjos educacionais espalhados pelo Brasil procuram se opor à lógica de um capitalismo periférico que, pela vontade de uma elite atrasada, apenas vê o que suas míopes lentes permitem. Essas propostas, quase sempre desenvolvidas em instituições públicas, procuram implementar projetos educacionais que se oponham ao desejo insano do capital em crise crônica.

O segundo volume de nossa coletânea, materializada na presente publicação, reúne um considerável conjunto de reflexões sobre o quadro sucintamente descrito acima. São professoras e professores que se arvoram a vencer o difícil obstáculo de investigar a educação profissional contemporânea. Diante da dificuldade imposta pelo próprio processo de avaliação da pós-graduação brasileira, fortemente inclinada às publicações de *Paperes*, as pesquisas aqui expostas procuram iluminar a problemática para além do que costumeiramente se encontra publicado nos veículos que tendem a alimentar a vaidade acadêmica.

Coube à articulação entre os seguintes veículos de pesquisa materializar a publicação ora exposta: Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista (FFC-UNESP), ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC-UECE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

É lamentável constatar, mas é impossível omitir, que o presente livro é desenvolvido e publicado durante a pandemia de COVID-19; imposta à sociedade, em última instância, pela insanidade do grande capital. No momento em que esta redação é concluída, somente no Brasil, as mortes contabilizadas pela pandemia já se aproximam de 650 mil. O cotidiano docente, inserido nesse cenário de terror, compôs o entorno em que as corajosas exposições que agora publicamos foram escritas.

O livro totaliza 12 comunicações que são divididas em dois eixos intercalados: **I – Educação profissional e políticas educacionais; e II – A expansão das redes estaduais e federal de educação profissional: críticas e perspectivas.** As exposições, sem abandonarem o caráter de totalidade exigido pela natureza da ciência, ao dialogarem com a problemática educativa brasileira, destacam recortes específicos existentes nos Estados do Amazonas, Ceará, Bahia, Espírito Santos, Maranhão, Rio Grande do Norte e São Paulo.

Decididamente, a publicação posta agora sobre os próprios pés, não espera de que a lê concordância irrestrita, elogios cosméticos, tampouco comentários acríticos. A honestidade da organização da coletânea, ao propor sua constituição, objetiva que o rebatimento das exposições aqui expressas sirva de reflexões críticas para a análise da educação profissional no Brasil contemporâneo.

Agradecemos, antecipadamente, a confiança da leitura!

Curitiba, Fortaleza e Marília.

26 de janeiro de 2022

Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)
José Derivaldo Gomes dos Santos (UECE)
Henrique Tahan Novaes (UNESP)
(Organizadores)

PARTE I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Capítulo 1

A INTER-RELAÇÃO TRABALHO, TECNOLOGIA, CIÊNCIA E CULTURA COMO BASE PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹

Domingos Leite Lima Filho

INTRODUÇÃO:

Este texto é produzido em um contexto de regressão social extrema. É um momento difícil em que vivenciamos a dor e manifestamos nosso sincero e profundo respeito solidário a todas as famílias que perderam entes queridos dentre os mais de 620 mil brasileiros e brasileiras já falecidos, até hoje, em decorrência da pandemia COVID-19. É a dura realidade que vivemos e para muitos de nós isso não é só uma terrível estatística, estes

¹ Versão ampliada do texto base para a Conferência de Abertura do II Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica: ciência, cultura e tecnologia, proferida em 03 de novembro de 2.021.

números tem identidade e nome e trazem a dor da perda de uma mãe, um pai, irmãos, parentes, amigos, colegas de trabalho, alunos ou ex-alunos.

Este contexto cruel da pandemia é, no caso brasileiro, precedido pela ruptura institucional desencadeada a partir do golpe de 2016, e dá continuidade ao avanço do neoliberalismo e a um conjunto de contrarreformas sociais, cujo objetivo é reconfigurar o Estado visando torna-lo ainda “mais mínimo” para a garantia de direitos sociais e “mais máximo” aos interesses do grande capital nacional e internacional. A ruptura, iniciada com o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, prosseguiu com o governo golpista de Temer, com o controle das eleições de 2.018 em que o arbítrio impediu a candidatura de Lula, e desembocou no desgoverno deshumanitário, genocida, autoritário e negacionista de Bolsonaro, provocando e amplificando continuamente a perda de direitos sociais, elevação das taxas de desemprego, inflação, crescimento da miséria e fome para parcelas significativas da população.

Neste transcurso, desde 2016 vêm sendo implementadas alterações constitucionais e programas governamentais regressivos de caráter neoliberal e neofacista, dentre os quais destacamos a reforma trabalhista, a reforma da previdência, a alteração do marco regulatório da exploração do petróleo do pré-sal (Lei n. 13.365/2016) e a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou os investimentos sociais por vinte anos. No campo da educação, além dos ataques do conservadorismo de direita, como o “escola sem partido”, a militarização de escolas públicas e a perseguição a professores, destacam-se os retrocessos provocados pela contrarreforma do ensino médio e pelos cortes orçamentários e intervenções nos institutos federais de educação, nas universidades públicas e nas instituições de fomento à pesquisa e pós-graduação com frequentes cerceios e ataques governamentais a atuação e desrespeito à autonomia e às decisões democráticas de suas comunidades.

Diante de tal problemática, o que temos vivenciado neste duro período é o autoritarismo acompanhado de negacionismo, escárnio, ironia, cinismo, manipulação da informação e não transparência e controle das ações governamentais. Nesse sentido, é possível considerar que o Brasil

vive um “estado de exceção”, na perspectiva defendida por Agamben (2015), em que dispositivos legais são manipulados pelo Estado com vistas a eximir os governos de limites à sua atuação, por exemplo com respeito aos direitos dos cidadãos, caracterizando uma indeterminação entre o legal (institucionalizado) e o ilegal (praticado pelo governo), entre a democracia (formal) e o arbítrio governamental.

Com efeito, vivemos tempos sombrios e nós que olhamos a realidade pela dimensão humanitária da justiça, da igualdade, da ética e da democracia, vemos a necessidade da resistência e da luta pela superação. Do contrário, há os que dizem “e daí”, há os veem o momento como uma “janela de oportunidades”, como os empresários da educação e de outros setores, ávidos pela privatização e pela apropriação dos recursos públicos. Ou, ainda aqueles que veem a oportunidade de passar a boiada, enquanto milhares morrem, milhões empobrecem, e o país literalmente pega fogo ou fica às escuras ou sem oxigênio.

Contudo, mesmo em tempos sombrios, nestes em que as piores pessoas perderam o medo de professar e praticar toda a sorte de discriminações e arbítrios (ARENDRT, 2010), há a possibilidade e mesmo a necessidade da ação coletiva com vistas à construção de um novo tempo, tempo de humanidade, de liberdade, de esperança.

É justamente nesta perspectiva que encaminhamos este texto, ou seja, na necessidade de nestes tempos sombrios não perdermos a esperança, mas a esperança da reflexão e ação coletiva e ativa. Neste centenário de nosso grande educador Paulo Freire vale relembra que

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Então, é neste quadro difícil de regressão social que produzimos esta análise e é na direção contrária aos desmontes de direitos, de

instituições e de políticas sociais que a seguir vamos discorrer sobre a temática da formação integral na educação profissional e tecnológica. O texto busca enfrentar duas questões centrais: 1. A questão da tecnologia e do trabalho e suas inter-relações com a ciência e a cultura: nisso, a necessidade de produzir uma crítica às abordagens reducionistas do determinismo tecnológico e da precarização do trabalho; 2. A concepção educacional da formação humana integral: suas bases conceituais e seus limites e possibilidades no capitalismo e na sociedade brasileira, em particular em relação ao ensino médio integrado e sua problemática face à atual contrarreforma do ensino médio.

Para a abordagem da primeira questão tomaremos como referência a obra de Álvaro Vieira Pinto. Ao estudar a obra deste autor constatamos que em seu arcabouço conceitual, tendo como ponto de partida o trabalho como dimensão central da sociabilidade, estão indissociavelmente inter-relacionados técnica, cultura, ciência e tecnologia, na constituição de todo um complexo que caracteriza a sociedade humana, naquilo que o autor denomina de produção social da existência. A partir desta perspectiva teórico-metodológica, abordaremos a segunda questão, tendo como referência elaborações do campo temático trabalho e educação brasileiro, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e a centralidade e experiência histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo na oferta do ensino médio integrado.

A INTER-RELAÇÃO TRABALHO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA PRODUÇÃO SOCIAL DA EXISTÊNCIA

Para embasar nossa reflexão sobre a formação humana integral tomaremos como referência a obra de Álvaro Vieira Pinto. Ao longo de seus diversos livros, o autor constrói o conceito de produção social da existência, tomando por base a inter-relação trabalho, cultura, ciência e tecnologia para a constituição da sociabilidade humana.

Álvaro Vieira Pinto (1909 – 1987) foi um dos importantes intelectuais brasileiros do século XX. Graduou-se em Medicina em 1932 e depois em

Matemática e Física. Profundo estudioso de filosofia, destacou-se por sua atuação na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e no Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. Exilado na ditadura militar, viveu inicialmente na então Iugoslávia (entre 1964 e 1965) e posteriormente no Chile (entre 1965 e 1968), onde travou convívio com Paulo Freire. Publicou obras de destaque como “Consciência e realidade nacional”, “Ciência e existência”, “*El conocimiento crítico en demografía*” e “Sete lições sobre a educação de adultos. Uma importante obra do autor, somente encontrada e publicada postumamente, é “O conceito de tecnologia”.

Em “Consciência e realidade nacional” (1960) o autor já destacava a centralidade do trabalho para a produção da sociabilidade humana: “a adequação do pensamento à realidade material se faz mediante o ato humano de transformar esta realidade, e a este ato chamaremos trabalho” (PINTO, 1960, p. 62).

Na citação anterior e noutras deste mesmo livro, como também em outras obras de Álvaro Vieira Pinto, nota-se forte influência das concepções de Marx. Nesse sentido, observamos que a afirmação “A humanidade não cria problemas que não esteja em condições de resolver” (PINTO, 1960, p. 246) é praticamente uma repetição de Marx.² O mesmo ocorre com o seguinte trecho: “O homem faz a História, mas não a faz por capricho ou ao sabor de suas disposições subjetivas. Faz porque está submetido a um mundo circundante, ... segundo relações inerentes ao processo geral ...” (PINTO, 1960, p. 345).³

Álvaro Vieira Pinto destacou-se por sua crítica ao imperialismo e pela defesa do nacionalismo e desenvolvimentismo, tendo educação, trabalho, cultura e consciência como temas centrais de sua abordagem a partir da defesa dos povos e nações do chamado Terceiro Mundo ou países em desenvolvimento. No contexto do início dos anos de 1960, sua atuação aproximou-se dos movimentos sociais em defesa das reformas de base (urbana, agrária, universitária etc) e de cultura popular e do Centro

² Ver Marx (2004).

³ “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas” (MARX, 1978, p. 17).

Popular de Cultura (CPC) da União nacional dos Estudantes (UNE), destacando-se, neste âmbito, as obras “A questão da universidade” e “Por que os ricos não fazem greve”.

“Em suas proposições para a realidade nacional colocava como necessidade a superação da consciência ingênua pela consciência crítica, que estaria assentada em dois complexos simbólicos fundamentais: a cultura, porque memória social do trabalhar”, e a educação porque acesso à possibilidade de trabalhar de forma cada vez mais elaborada”(FREITAS, 1998, p. 33).

Os livros “*El pensamiento crítico en demografía*” e “Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica” foram escritos quando de sua permanência no Chile como exilado. O primeiro foi publicado pelo Centro Latino-Americano de Demografia (CELADE) em 1966 e o segundo, pela Editora Paz e Terra, em 1969.

Em “Ciência e existência” Álvaro Vieira Pinto apresenta sistematicamente suas concepções sobre a construção da sociabilidade humana, isto é, sua ontologia, desenvolvendo articuladamente conceitos como trabalho, técnica, ciência, tecnologia e cultura, como dimensões da sociabilidade intrinsecamente inter-relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Ou seja, aqui encontramos a síntese do arcabouço conceitual do autor acerca da inter-relação do trabalho, técnica, cultura, ciência e tecnologia como base da produção social da existência humana, explicativas tanto da singularidade da espécie humana, como da contínua transformação das sociedades humanas. A citação a seguir, embora longa, é elucidativa deste complexo conceitual:

À medida que as relações do homem com o mundo deixam de ser as de um animal simplesmente adaptado ao mundo para se converterem, simultaneamente com isso, em relações de adaptação do mundo a ele, o que impõe a transformação deliberada e artificial da realidade exterior, aparece o **trabalho** como o modo pelo qual o homem começa a produzir para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir. A primeira coisa que o homem produz é o mundo, entendido não simplesmente como o ‘estar aí’ da existência inerte das coisas, mas o mundo tornado

humano pela presença do homem e pela organização social que, pelo trabalho, lhe impõe. E o faz para produzir-se a si mesmo nele, individualmente, e reproduzir-se, na espécie.... O homem passa a ser, em extensão cada vez mais ampla, o criador das condições que o criam. E isso se dá pela capacidade de intervir na natureza, ação esta que se denomina **trabalho**. Ao agir sobre os corpos circunstantes não apenas sua estrutura corpórea se vai modificando e ganhando habilidades operatórias traduzidas em **atos técnicos e comportamentos lógicos [técnica e tecnologia]** socialmente coordenados que se **acumulam e transmitem [educação]**, formando os primeiros elementos da **cultura**; igualmente vai criando a representação conceitual cada vez mais adequada e correta das propriedades das coisas, do significado dos fenômenos e, deste modo, se capacita a converter-se em produtor eficiente do ‘mundo’ onde se instala, e que reciprocamente o vai configurando fisicamente e intelectualmente, percebe-se, assim, que o processo de hominização, cujo termo cultural último é o surgimento da **ciência**, depende em todo o curso de um outro processo, o da **produção [social] da existência**, que o homem conduz mediante a prática do trabalho sobre a realidade física” (PINTO, 1969, p. 85, grifos nossos).

Poderíamos buscar outras passagens da produção de Álvaro Vieira Pinto, onde se aprofunda a concepção de cada um destes conceitos, porém o que veremos é que formam um complexo das múltiplas dimensões do processo de hominização e da contínua transformação (complexificação) da realidade circundante e do próprio ser. Mas, cada uma destas dimensões constitui em si um complexo, que só tem existência concreta interligada às demais dimensões do processo, de modo que, o homem pode ser definido como um **complexo de complexos**, como afirmou Lukács, em “Para uma Ontologia do Ser Social” (2012).

Ademais, da análise deste trecho podemos extrair a elaboração de duas categorias fundamentais que permeiam toda a produção de Álvaro Vieira Pinto: a **produção social da existência** é um **movimento** contínuo de **transformação** que só pode ser entendido se analisado sob o prisma da **contradição** entre a vida e o meio (realidade existente) que necessita

de respostas para a sua continuidade viva, processo que somente pode ser apreendido se considerarmos a **totalidade** e **historicidade** do agir e do pensar humanos em que o **trabalho**, a **técnica** e a **tecnologia**, a **cultura** e a **ciência** operam como **mediações** entre a **finalidade** para a qual os **sujeitos** operam sobre o **objeto** da realidade concreta.

- Nesse sentido, dentro do processo mais amplo de produção social da existência, o autor caracteriza a “ciência como atividade natural da razão humana ao cumprir a exigência interior de apoderar-se intelectualmente, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior” (PINTO, 1969, p. 63). Assim, a ciência faz parte do processo existencial do homem, pois “o que em cada momento [época histórica] se entendeu por ciência era a forma mais perfeita que podia assumir então a capacidade humana de compreensão e discernimento da realidade” (PINTO, 1969, p. 92).

E a reflexão subjetiva necessita ser analisada sob o prisma dialético da contradição:

Se por um lado a natureza domina a razão, pois a cria e lhe dá os conteúdos ideativos originais, os dados do saber e as categorias que os sistematizam, por outro lado deve dizer-se que a razão domina a natureza, porque se vale das ideias que representam adequadamente as propriedades das coisas para alterar os processos de interação entre estas, penetrar na profundidade dos fenômenos, produzir objetos e reações artificiais, e sobretudo para violar a dependência em que o pensamento de início se encontra de relação estrita de simples apreensão dos dados materiais imediatos, o que tem lugar mediante a criação de novas ideias a partir das já criadas. (PINTO, 1969, p. 69).

Álvaro Vieira Pinto considera o trabalho como a atividade transformadora do mundo, isto é, “a relação permanente do homem socialmente existente, com o mundo exterior, que deve transformar para nele subsistir” (PINTO, 2005, p. 414). Acerca da ação humana sobre a realidade, o autor chama a atenção para dois aspectos essenciais que devem ser considerados: “a) o de que nunca a ação do homem na natureza é individual, solitária e pessoal, mas sempre possui caráter social; b) o de que

não se trata de uma ação simplesmente localizada no tempo, mas de uma ocorrência histórica” (PINTO, 1969, p. 87).

Para Álvaro Vieira Pinto a técnica significa a acumulação qualitativa do trabalho, que se manifesta em duas dimensões: a) no conteúdo da técnica, que equivale ao fazer novo; b) na técnica como o novo criado a partir do antigo, logo o desenvolvimento. Ou seja, a técnica como progressiva racionalização da ação produtiva do homem sobre a natureza opera uma dupla transformação: a) de natureza em si, para natureza para si; b) de homem animal biológico para ser social.

No livro “Sete lições sobre educação de adultos”, Álvaro Vieira Pinto apresenta um conceito de educação em sentido amplo, que corresponde à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Assim, a) a educação é um processo, formação do ser no decurso do tempo, portanto, é um fato histórico; b) é um fato existencial, o modo como o homem se faz homem, constitutiva do ser humano; c) é um fato social, movida pelo interesse de integrar todos os seus membros (reprodução).

O texto original do livro “O Conceito de Tecnologia”, 1410 laudas preparadas em máquina de escrever e cuidadosamente revisadas à mão pelo próprio autor (última revisão em 1974), ficou durante longo tempo perdido no fundo de umas caixas guardadas por familiares e só foi descoberto recentemente, sendo finalmente publicado em 2005. Nele Álvaro Vieira Pinto aborda fundamentalmente o fenômeno da técnica e do progresso tecnológico, considerando que o pensar sistemático sobre a técnica constitui a tecnologia.

Álvaro Vieira Pinto é um crítico contundente das abordagens deterministas que atribuem à tecnologia a condição de “motor da história”, destacando o caráter ideológico e hierarquizador dessas concepções que funcionam como suporte das relações geopolíticas centro-periferia. Segundo o autor, não se trata de sacralizar ou demonizar uma suposta “era tecnológica”, mas sim de considerar os contextos históricos, culturais e sociais nos quais são produzidos e apropriados os conhecimentos científicos e tecnológicos, restituindo ao campo da ação humana e das relações sociais

a produção e apropriação das diversas técnicas e tecnologias, sob formas de artefatos, saberes e fazeres, práticas cotidianas e processos produtivos. Nesse processo contínuo de produção e reprodução do ser social em seu devir histórico, complexo de complexos de determinações e mediações que se dinamizam, a tecnologia é, conforme Álvaro Vieira Pinto, “memória social do fazer novo”, inerente ao ser social que se produz e produz o mundo ao seu entorno.

Em seu trabalho visando classificar as diversas acepções do termo tecnologia, Álvaro Vieira Pinto (2005), destaca quatro significados principais: a) o primeiro significado, etimológico, apresenta a tecnologia em seu sentido primordial central, isto é, a epistemologia da técnica, isto é, “a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (PINTO, 2005, p. 21); b) no segundo, em que a tecnologia aparece como sinônimo de técnica, temos a representação da linguagem de uso corrente, o senso comum onde não se exige rigor e em que as duas palavras, ou a sua variante *know how*, mostram-se intercambiáveis; c) a terceira acepção, relacionada à anterior, é usualmente empregada quando se deseja referir ou aferir comparativamente o grau de progresso das forças produtivas de determinada sociedade, em relação à outras ou à outros tempos históricos; dessa forma, tem-se “o conceito de tecnologia entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento” (PINTO, 2005, p. 22); d) por fim, o quarto significado, no qual a tecnologia é identificada como a “ideologia da técnica”.

Referindo-se criticamente a esta última acepção, porém mesclando elementos da segunda e terceira acepções, o autor destaca a importância de situar a tecnologia no plano das ações humanas concretas, orientadas ao processo de humanização do mundo, mediante sua ação como sujeito concreto da história, em contraposição às abstrações que acabam por situar a discussão no nível do senso comum e a conferir um fetiche à técnica e à tecnologia em si mesmas, do que resulta o processo de ideologização. Nesse sentido, destaca o papel central da materialidade da agência humana no processo:

O trabalhador sabe que a técnica da qual se utiliza tem por finalidade a produção de bens. Esta simples proposição pertence à consciência crítica, embora ainda extremamente elementar. Se fosse prosseguida, a linha de pensamento assim iniciada levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo. Mas o desvio idealista a que é submetido o pensamento por efeito da alienação enfeitiçadora conduz a outra direção, à sublimação, à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento de suas bases materiais. Desprendendo-se cada vez mais dos suportes, a técnica torna-se uma entidade suspensa no espaço, sem causa nem relações temporais. Esse estado de levitação demonstra-se muito apropriado para dar-lhe a aparência de divindade transcendente. (PINTO, 2005, p. 290).

Para Álvaro Vieira Pinto, a técnica e a tecnologia são coetâneas ao processo de hominização e estão presentes em todo ato humano, explicadas, praticadas e justificadas pela necessidade da produção social da existência. Assim, destaca “o caráter necessariamente técnico de toda criação humana, seja no campo da produção material, seja no campo da produção ideal, artística, filosófica ou mitopoiética” (PINTO, 2005, p. 63).

Em seu posicionamento crítico às concepções que atribuem um caráter excepcional e extraordinário à era atual, Álvaro Vieira Pinto, propondo raciocínio distinto, observa que “Outra maneira consiste em considerar extraordinário o tempo no qual vivemos não porque esteja excluído da história, enquanto terminação dela, mas exatamente porque o vê incluído no curso de uma história envolvente contínua, que confere intrínseca historicidade e originalidade a todas as criações de qualquer presente” (PINTO, 2005, p. 47).

Dessa forma, o autor conclui que, a rigor, “a expressão ‘era tecnológica’ refere-se a toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou ações que os concretizam” (63). Ou seja, o ponto de partida para a compreensão da técnica, da tecnologia e da sociedade que a elas produz e delas usufrui é o trabalho, como categoria ontogenética, e as formas sociais que assume

no devir do processo civilizatório, isto é, as relações sociais de produção em determinada época histórica. Sendo assim, “uma filosofia tecnológica [da tecnologia], para ser autêntica, tem que fundar-se na teoria das mudanças no modo de produção social” (PINTO, 2005, p. 49).

Tendo em vista o exposto, concluímos que conceber plena especificidade e autonomia à tecnologia, ou seja, desgarrá-la das bases do processo social produtivo, leva à produção de uma espécie de “coisificação” da tecnologia em si e contribui com formas de alienação do ser social que a produz. Ao contrário disso, nossa posição conceitual é a de afirmar a tecnologia como essencialmente relacional, isto é, adotamos uma perspectiva histórico-antropológica para a compreensão da tecnologia. Sob esta perspectiva, sua produção e sua apropriação [da tecnologia] constituem processos imersos em construções sociais complexas, como forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social. Como processo social, a tecnologia participa e condiciona as mediações sociais, porém não determina por si só a realidade, não é autônoma, nem neutra e nem somente experimentos, técnicas, artefatos ou máquinas: é constituída por conjuntos de saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas.

Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, como processo de intervenção do ser social, em sua ação com os demais e sobre o meio, indissociável das práticas sociais cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana. Esta compreensão da tecnologia e de suas inter-relações com as demais dimensões da sociabilidade humana, em uma perspectiva de totalidade e historicidade, é fundamental para nossa concepção educacional da formação humana integral.

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA EPT PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Nosso ponto de partida para entender a formação humana é considerar que os seres humanos se produzem historicamente e

socialmente, em relação com os demais e com o meio. Processualmente, ao longo da história, realizam sua produção, agem coletivamente buscando realizar as necessidades demandadas à vida, no sentido de uma totalidade que se assenta na unidade da produção da existência e da consciência. No processo, estabelecem relações sociais, que demarcam sua produção material e intelectual, nas quais o trabalho e a educação são mediações. Nesse sentido, podemos considerar que “pelo trabalho, o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (LUKACS, 1978). Como ato e experiência da realização que produz objetivamente a vida, o trabalho é base estruturante, princípio educativo, na medida em que o ser verifica o que é efetivo e útil para a produção de sua existência, isto é sua humanidade. Ao mesmo tempo, ao conservar e reproduzir estes atos eficazes à vida, desenvolve-se sua consciência. A necessidade de sua apreensão reflexiva e de sua transmissão para as gerações futuras é a tarefa originária da educação. Portanto, a formação humana é um processo que envolve a historicidade e a totalidade das relações sociais, numa indissociabilidade entre trabalho, técnica e tecnologia, cultura e educação, produção material e intelectual da vida. Nossas referências para esta síntese são Marx, Lukács, Pinto e Saviani, entre outros. Ao defender para os trabalhadores a unidade da instrução com o trabalho, composta pela educação intelectual, física e tecnológica, Marx, e os demais autores que se alinham à sua perspectiva, estão claramente sinalizando para a natureza integral do processo de constituição do ser, ou seja, para a formação integral do ser humano.

Em texto anterior (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015) fizemos uma discussão aprofundada da origem do conceito de educação tecnológica em Marx e sua aproximação aos conceitos de politecnia e formação humana integral. Com efeito, Marx, nas “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores”, de agosto de 1866, faz a defesa da união entre educação e trabalho produtivo, destacando que a educação da classe trabalhadora deve compreender:

Primeiramente: *Educação mental* [intelectual].

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982a, grifo do autor).

Esta mesma formulação é também apresentada por Marx em “O capital”, cujo volume I foi publicado em 1867, bem como em “A ideologia alemã”, de 1846, e na Crítica ao Programa de Gotha”, de 1875, e, ainda, no “Manifesto comunista”, de 1848, de Marx e Engels⁴. Portanto, concluímos que “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060).

Evidentemente, esta unidade e indissociabilidade ontológica originária, foi quebrada pelos sucessivos modos de produção ao longo da história, com a divisão social do trabalho, pela apropriação privada da produção material e intelectual, incluídas aí a ciência e a tecnologia, pelos processos de dominação econômica e subalternidade cultural, estabelecendo-se a dualidade do trabalho material e intelectual, que caracteriza as sociedades de classes, à qual corresponde uma dualidade educacional. Este percurso histórico do capitalismo, no qual se estabelece a dualidade do trabalho e da educação, torna-se ainda mais duro em sociedades de capitalismo dependente e subalterno, como a brasileira, provocando desigualdade e exclusão social extremas.

Ou seja, argumentamos que o enfrentamento da ruptura da totalidade social e da redução ontológica do ser social, provocadas pelo desenvolvimento das relações capitalistas de produção, constitui o processo mais geral de luta social da classe trabalhadora por novas relações sociais de produção. Entendemos que, como parte deste processo e inserida nas lutas

⁴ Ver Marx (1982b, 1996) e Marx e Engels (1997, 2007).

sociais, a educação pode contribuir para a superação das relações capitalistas de produção, mediante adoção de concepções e práticas educacionais orientadas para uma formação humana integral, ou, do contrário, a educação pode reiterar ou até mesmo aprofundar esta situação, mediante adoção de concepções e práticas orientadas pela e para a fragmentação do conhecimento e da formação. É, portanto, neste quadro que podemos situar as disputas entre classes/fragmentos de classes sociais e projetos societários que marcam, constituem e dividem a sociedade brasileira, por exemplo, quando tratam dos objetivos e finalidades atribuídos ao Ensino Médio – objeto da reforma atual e elemento central da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais - evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos trabalhadores.

Portanto, a concepção de formação humana integral está ancorada em um projeto social da classe trabalhadora. Nas bases conceituais e epistemológicas desse projeto educacional e social se defende a formação humana integral, no seu sentido pleno, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos-tecnológicos, artístico-culturais e sócio-históricos produzidos pela humanidade, que permitem compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

Nesta concepção educacional afirma-se a importância da totalidade, historicidade e integração dos conhecimentos, de sua compreensão como unidade, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, entre teoria e prática. É, portanto, um projeto educacional, mas também social, no sentido ético-político da democracia plena, um projeto educacional e societário efetivamente comprometido com a emancipação humana.

A concepção de formação humana integral, tendo por base o trabalho como fonte da produção material e intelectual da vida, é um projeto social e educacional, que considera a educação como um direito subjetivo e universal, nesse sentido, deve ser pública, gratuita e laica, em todos os níveis e modalidades educativas. Por um lado, tem realizações, ainda que

parciais, na experiência republicana de democracias representativas. Por outro lado, está ancorada em experiências históricas das lutas da classe trabalhadora, tendo como referência filosófica e política o materialismo histórico e dialético. É o caso das proposições da Escola Unitária fundada no trabalho como princípio educativo, com formulações originadas em Marx e Engels e posteriormente desenvolvidas por Gramsci e exemplos concretos, tais como a Educação Politécnica, nas realizações da pedagogia socialista, com referência nas obras de Pistrak e Shulgin, dentre outros.

Entendemos que mesmo nos marcos limitados da sociedade capitalista dependente e excludente que caracterizam o Brasil, mas considerando que a transformação social se faz junto com a transformação das próprias circunstâncias, os institutos federais se constituem num espaço de resistência e podem reunir as possibilidades para a construção de um ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica, que tenha como referência e perspectiva a formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, podendo contribuir como germe na construção de uma travessia para uma nova realidade educacional e social no país.

Constituídos a partir de 2008, os Institutos Federais emergem das centenárias escolas de aprendizes e artífices, que originalmente criadas em 1909 eram instituições da velha ordem, destinadas ao recorte educacional e social de “pobres e excluídos” trabalhadores, destinados a uma formação meramente operacional e prática. Ao longo da história educacional brasileira estas instituições foram construindo uma identidade e marca social, mas que também neste percurso era reconstruída e negada. Nesse percurso, estas instituições, quase como uma exceção ao quadro geral de desmonte e precarização que se abateu sobre as redes de educação básica do país, mantiveram e expandiram uma rede qualificada, por dispor de infraestruturas físicas adequadas e de quadro de professores e técnicos educacionais com condições de trabalho, carreira e salários dignos, o que lhes permite ser palco de possível realização de uma proposta educacional, como a experiência do ensino médio integrado, que seja:

- democrática, por seu caráter público e voltado para incluir social e educacionalmente as camadas tradicionalmente excluídas;
- capilar geograficamente, espalhando-se pelos rincões do país;
- científica e ético-política, que busca integrar formação técnica, científica e humanista;
- integral, na medida que concebe a unidade entre a formação intelectual e a produção material da vida, em que a pesquisa (produção do conhecimento) e o trabalho são categorias centrais.

Nesse sentido, consideramos que os Institutos Federais representam uma experiência das mais positivas na sociedade brasileira para a construção de uma educação democrática, científica, tecnológica, humanista, enfim, voltada ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, uma educação capaz de proporcionar aos estudantes o domínio dos processos complexos de organização do poder na sociedade e da produção material e intelectual da vida, egressos com plena capacidade de produzir e dirigir.

Como possibilidade de realização nos Institutos Federais aponto ainda perspectiva educacional que considere o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como meio de favorecer uma mudança de postura “através da qual o ensino de ciências e tecnologia deixa de ser focado em conteúdos distantes e fragmentados, baseados em conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passa a ser focado em situações vividas pelos educandos em seus contextos vivenciais cotidianos (LINSINGEN, 2007, p.13)”, prestando-se atenção às circunstâncias sociais do desenvolvimento, emprego e uso das tecnologias, às características dos objetos técnicos e ao significado de tais características assim como às forças sociais e econômicas que determinam seu uso. Na educação, de modo geral e na educação profissional e tecnológica, sobretudo no ensino médio integrado, este processo também pode ser materializado mediante o desenvolvimento da história social da produção dos conhecimentos e a sua integração na perspectiva das categorias historicidade e totalidade. E esta

é também uma forma promissora de enfrentar limitações metodológicas teóricas e práticas que a tradição disciplinar do conhecimento e das profissões impõe ao processo educacional escolar.

Evidentemente estamos em um momento muito complicado, porque todo o quadro de medidas que se abatem sobre a educação básica e a educação profissional e tecnológica é muito regressivo. A Resolução CNE/CP 001-2021, de 05/01/21, dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Estas diretrizes veem completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a contrarreforma do Ensino Médio, desencadeada a partir da MP nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017. Ainda integram essa contrarreforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020). Mas recente ainda, o Decreto 10.656/2021, de 22/03/21, que regulamenta o FUNDEB, busca definir o papel dos IFs na implementação do itinerário da formação técnica profissional (previsto na Lei 13.415) via modalidade concomitante, condicionando inclusive o acesso aos recursos do fundo.

De modo geral, estes instrumentos priorizam, claramente, a forma concomitante da Educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM), o que é forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa voltada para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Estas medidas reducionistas de conteúdos, de fragmentação curricular e de aligeiramento do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, instituídas no contexto de autoritarismo e de negacionismo da ciência, expressam a vinculação da política educacional a um modelo de inserção capitalista dependente e subalterno, de um país cuja economia cada vez mais se limita ao trabalho simples, com empregos e/ou ocupações de baixa qualificação e alto grau de informalização, flexibilização e perda de direitos sociais e redução do valor real dos salários, produzindo a elevada precarização do

trabalho que tem redefinido as bases sociais da classe trabalhadora brasileira, afetando de forma grave o futuro de amplos setores da juventude..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as perspectivas conceituais acima descritas acerca da inter-relação trabalho, tecnologia, ciência e cultura como base para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica e a experiência do ensino médio integrado em construção nos Institutos Federais, contudo diante dos ataques regressivos da conjuntura presente, impõe-se a pergunta: quais são os obstáculos e desafios que precisamos enfrentar para a defesa dos institutos federais e do ensino médio integrado neles praticado?

Destacamos a importância da crítica ao autoritarismo e ao negacionismo, pois de fato eles são obstáculos a uma educação que possa enfrentar os desafios do tempo presente na perspectiva de construção de uma nova sociedade: nesta, a educação terá necessariamente que ser direito de todos, científica e democrática.

Falamos em educação científica, não somente no plano das ciências naturais e tecnológicas, mas também no plano das ciências humanas e sociais. Não há disjunção, é uma educação na perspectiva da formação integral, humanista e tecnológica, tendo como foco a construção coletiva de sujeitos críticos, ativos, transformadores.

Falamos em educação democrática, porque tem que incluir o direito universal de todos(as) à educação em todos os níveis, aberta às diferentes perspectivas filosóficas e culturais, uma educação laica e ético-política.

A defesa dos Institutos Federais não supõe que a forma atual em que se encontram esteja já pronta e acabada, falta muita coisa a fazer. Nem tampouco, podemos cair na ilusão de que os Institutos teriam a capacidade de suprir as deficiências das redes estaduais e municipais de educação. Pelo, contrário, a plena recuperação destas é absolutamente necessária para garantir a universalidade do direito à educação pública e de qualidade socialmente referenciada a todos e em todos os rincões do país, para o

que condições de infraestrutura física e de provimento de profissionais da educação com salários, condições de trabalho e carreira similares às oferecidas aos Institutos é imprescindível. Contudo, entendemos que a proposta original dos Institutos Federais traz muitos elementos de positividade, como a capilaridade geográfica, interiorização, o foco nas tecnologias sociais, o diálogo com os arranjos produtivos e culturais locais, a prioridade ao ensino médio integrado, entre outras. É por isso mesmo que os Institutos Federais sofrem tantos ataques pela ordem presente, por isso mesmo que precisamos defendê-los, como realidade atual, ainda que incompleta, mas também como movimento de construção, na travessia para uma nova ordem social.

Então este é o dilema que temos que enfrentar: como construir uma educação científica, humanista, ético-política e democrática em uma sociedade atacada pela via do retrocesso autoritário e anticientífico?

A sociedade e a história se movem por contradições, ao lado da adesão, há a resistência; ao lado, da conformidade há a rebeldia; ao lado do obscurantismo, há o desejo e a necessidade do conhecimento e do novo conhecimento; ao lado do imobilismo, há o movimento. O movimento é a categoria principal da dialética. Como dizia Antônio Gramsci, o novo está aí, submerso na putrefação (ainda que não aparente) do velho, mas o novo, para emergir, precisa enfrentar e se sobrepor aos escombros da velha ordem.

Nesse sentido, para finalizar, e em homenagem ao centenário de Paulo Freire, gostaria de recordar aqui reflexões por ele trazidas, no texto “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, disponível no livro “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (2000, p. 99 a 118), escrito em 26/04/1996. No citado texto, Freire pergunta: de qual educação precisamos em tempo de tão rápidas e inesperadas mudanças científicas e tecnológicas?

Inicia a resposta destacando que compete “ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente” (FREIRE, 2000, p. 115).

Dirigindo suas reflexões ao tema da tecnologia e suas relações com o processo social, defende uma “Educação em cuja prática se perceba uma compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que a perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar” (FREIRE, 2000, p. 117).

Ante a complexificação e sofisticação do desenvolvimento tecnológico, Freire destaca a importância central da educação:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 117).

E nessa perspectiva, Freire acentua sua crítica ao aligeiramento de uma profissionalização estreita e meramente operacional, destituída dos fundamentos ético-políticos e de científicos-tecnológicos e histórico-sociais. Apresenta, dessa forma, uma concepção de educação profissional, na perspectiva da formação humana integral, pois sintetiza:

Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. (FREIRE, 2000, p. 118).

Enfim, a perspectiva de educação como processo de conhecimento do mundo e de si, de produção do mundo e de si e de transformação social:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 118).

Portanto, Freire destaca a importância fundamental da Ciência e da Tecnologia (C&T), mas não de uma ciência e tecnologia quaisquer, descompromissadas com a vida e servas do lucro, mas C&T, sim, comprometidas com valores sociais humanitários e de preservação da vida humana e do meio, enfim, C&T produzidas a partir de decisões democráticas da sociedade sobre sua concepção, produção e apropriação, acessível a todos. Ou seja, uma C&T que sejam socialmente inclusivas.

Por isso, consideramos que os desafios para realizar uma educação científica e tecnológica e de qualidade socialmente referenciada para a juventude brasileira é seguirmos na luta contra o reducionismo e a fragmentação da educação em todos os níveis e em todos os espaços, seguirmos na luta contra os pragmatismos das formações práticas e meramente utilitárias aos interesses do lucro e da exploração.

A tarefa da educação científica, tecnológica e profissional, comprometida com a formação humana integral, é formar sujeitos dotados de plenos conhecimentos da ciência, da tecnologia, da arte, com autonomia, capacidade de reflexão e com disposição para a crítica e transformação social. A meu ver, este é o desafio que os Institutos Federais devem incansavelmente perseguir e eles estão firmemente conectados com o combate à exclusão social e a produção de uma ciência e uma tecnologia socialmente inclusivas. Esta é a tarefa da escola pública: desenvolver uma concepção crítica da realidade e ativa ante ela, que permita a todos e a cada um, não somente sobreviver, mas viver, construir e transformar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**: [Homo Sacer, II, I]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, M. C. Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama. São Paulo: Cortez, 1998.
- LINSINGEN, I. V. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2007.
- LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Lisboa: Avante Edições, 1982b.
- MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante, 1982a.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2004.
- MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.
- PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Capítulo 2

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO CENTRO PAULA SOUZA: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Henrique Tahan Novaes

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de capitalismo dependente e associado. De acordo com Frigotto (2005) temos um capitalismo particular, *esquisito*, *ornitorrinco*, com um sistema educacional público frágil, desintegrado e relativamente pequeno, frente às imensas necessidades da população.

Para ele, as classes proprietárias brasileiras não quiseram ou não puderam (em função da sua inserção associada e dependente na divisão

internacional do trabalho) construir um sistema educacional público de qualidade, voltado para as maiorias.

Nosso país não fez reforma agrária e urbana. Boa parte dos nossos *cidadãos* moram em barracos, favelas, casebres e *puxadinhos* de baixa qualidade. Não conseguimos formar um sistema público de saúde de qualidade e transporte de qualidade. Cerca de metade da população em idade ativa não tem carteira assinada, vivendo de bicos, trabalhos temporários, na informalidade e mais recentemente em trabalhos terceirizados e uberizados (ANTUNES, 2019). Para piorar nossa tragédia, a mercantilização da educação e da saúde caminhou a passos largos nas últimas décadas de avanço do neoliberalismo. Diante disso, Frigotto (2005) observa que se a nossa república é frágil, nossa democracia também é frágil e restrita e supostamente a educação pública será frágil.

Uma rápida radiografia do Ensino médio nos mostra sua persistente crise e a baixa escolaridade do povo brasileiro. Há problemas crônicos, como subfinanciamento da educação pública, condições de trabalho docente inadequadas, falta de professores, plano de carreira insuficiente, não pagamento do piso salarial, formação inadequada dos mesmos para a disciplina, salas superlotadas, ausência de laboratórios, internet intermitente e computadores ruins (GERMANO, 2002; KUENZER, 2011; LEHER; LAMARÃO, 2020).

Inúmeras avaliações nacionais e internacionais têm mostrado que os alunos do 3º ano do Ensino médio não aprenderam os conteúdos deste ano. Eles adquiriram os conhecimentos do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental (SHIROMA et. al, 2002). Além disso, uma parcela é obrigada a abandonar os estudos para sustentar a família (KUENZER, 2012; VENCO; BRAZOROTTO, 2018). No PISA o Brasil está classificado na posição número 66, o que significa um péssimo desempenho.

Venco e Brazorotto (2018) e Brazorotto (2020) destacam que apenas 10% da população brasileira concluiu o Ensino médio enquanto que países centrais como a Alemanha tem cerca de 40% da população com o ensino médio completo. De acordo com Nelson Piletti (2016, p. 1):

As sucessivas crises do ensino médio – acho que não seria incorreto falar de uma única e persistente crise, prolongando-se ao longo de toda a nossa história, alimentada até mesmo pelas frequentes mudanças a que foi submetido esse grau de ensino – conferem certa razão a Darcy Ribeiro quando afirma que “a crise da educação brasileira não é um problema, é um programa”.

Este artigo pretende analisar a política do Centro Paula Souza para promoção do ensino técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Pretendemos verificar se há integração, como esta ocorre, as conquistas desta política educacional bem como suas contradições.

Nos apoiamos em parâmetros estipulados Gameleira e Moura (2018), bem como Ramos (2005) e Ciavatta (2005), para analisar se há integração no Centro Paula Souza e como esta se dá. Estes pesquisadores utilizaram os seguintes parâmetros : a) Conhecimento conceitual da proposta do Ensino Médio Integrado; b) Formação docente inicial e continuada; c) Existência de apoio pedagógico; d) Discussão sobre a integração curricular; e) Justaposição de disciplinas; f) sobrecarga de trabalho docente; g) Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas; h) Rotatividade de professores da área técnica; i) concurso público para contratação de professores, j) planejamento docente coletivo.

Também procuramos identificar as correntes teórico-pedagógicas que defendem a educação integral e qual a concepção predominante do Centro Paula Souza.

Observamos também a grande influência de Institutos, Fundações e ONGs na concepção da política de integração do Centro Paula Souza. Como os resultados desta pesquisa já foram expostos em Novaes e Okumura (2022), cabe neste artigo apenas destacar os aspectos principais.

Historicamente a Educação Profissional tendeu a especializar/ adestrar os trabalhadores tendo em vista a sua inserção, na melhor das hipóteses, no mercado de trabalho.

O decreto 5.154/2004 deu origem a inúmeras políticas educacionais por parte do Governo Federal e dos Governos Estaduais tendo em vista a implementação da integração, que pode ter resultado numa nova perspectiva de educação no Brasil ou a adaptação da educação profissional, sem grandes mudanças, tal como historicamente vem sendo feita no país.

Já existem estudos sobre a concepção da política educacional de integração, tanto por parte dos seus criadores e defensores, bem como dos seus críticos. Existem também alguns estudos principalmente sobre as políticas educacionais de integração nos Institutos Federais, escolas técnicas do Ceará, Paraná e Pernambuco, dentre outros, conforme destacamos nas páginas acima. No entanto, apesar de encontrar alguns estudos sobre o IFSP, não encontramos pesquisas sobre a política educacional de integração do Centro Paula Souza, muito menos para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Dada a enorme importância do Centro Paula Souza para a educação profissional no país e a *novidade* da integração, acreditamos que essa pesquisa é imprescindível. Além disso, cabe destacar que o Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio é realizado em 33 unidades do Centro Paula Souza, com cerca de 35 alunos em cada curso.

Sendo assim, em função a) da ausência de estudos sobre integração no Centro Paula Souza, b) da ausência de estudos sobre integração num curso bastante relevante para o interior paulista (agropecuária) e c) dada a quantidade de alunos formados no curso de agropecuária, é importante explorar este tema de pesquisa.

Adicionalmente, destacamos as nossas pesquisas realizadas nesta área, tendo em vista a compreensão da reestruturação do campo, impulsionada pelo avanço do agronegócio, sua incidência nos cursos técnicos, bem como as reações dos agricultores familiares, camponeses e movimentos sociais do campo tendo em vista a transição agroecológica e a criação de escolas técnicas de agroecologia (NOVAES; SANTOS, 2019; PIRES; NOVAES, 2016).

Cabe observar se a lei de 5.154/2004, mesmo com suas positivities, pode ter resultado em algumas contradições, isto é, em propostas de integração baixa ou nula no Centro Paula Souza e no aprofundamento da dualidade estrutural da educação brasileira, que pesquisas como esta poderão desvendar.

Numa perspectiva mais geral, cabe aprofundar os estudos que verificam se a Reforma do Ensino Médio atual e o decreto 5.154/2004 conceberam o ensino médio integrado dentro de uma nova relação entre escola e mundo do trabalho, no contexto da *sociedade do conhecimento* e das *inovações*.

A proposta de Gaudêncio Frigotto (2005), Marise Ramos (2005) e Maria Ciavatta (2005) de formação de um “cidadão integral”, que compreenda (e transforme) as “relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”, pode estar se transmutando, dentro dos marcos do paradigma da *sociedade do conhecimento*, na formação de *colaboradores* flexíveis, que *vistam a camisa*, adaptados a nova realidade da sociedade, mais líquida, instável, dinâmica e intensa, que requer *colaboradores* que criem inovações.

No que se refere à integração, esta pode estar se transformando em sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo do curso técnico em agropecuária do Centro Paula Souza, sem a construção da “relação entre conhecimentos gerais e específicos” de forma contínua “ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

O artigo foi estruturado da seguinte forma. A primeira seção retoma o decreto 5.154/2004. A segunda seção aborda as distintas matrizes teóricas que reivindicam a educação integral. A terceira seção analisa a política de integração do Centro Paula Souza, suas conquistas e contradições, a partir dos parâmetros estipulados pelo levantamento bibliográfico.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos 2 entrevistas com professores e obtivemos informações através de questionários com coordenadoras pedagógicas e orientadores educacionais nas ETECs de Garça, Presidente Prudente, Quatá e Paraguaçu Paulista.

O DECRETO 5.154/2004: A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO LULISMO

No governo Lula, o decreto 5.154/2004 resultou na criação dos cursos técnicos integrados ao médio, que se desdobraram em inúmeras políticas educacionais em todos os estados da federação. A mais importante certamente é a criação dos Institutos Federais.

Para os Estados da federação foram destinados fundos públicos significativos para expandir as escolas técnicas estaduais ou criar cursos de ensino médio integrado. Neles, foram criadas inúmeras escolas técnicas ou cursos integrais, subsequentes ou concomitantes ao médio nas escolas já existentes. Pereira (2020) e Belmino (2020) analisaram a política de integração no Ceará.

Brazorotto e Venco (2018) e Brazorotto (2019) estudaram o IFSP e o CEFET-MG. Ferreira e Garcia (2005) analisaram as experiências do Paraná e Espírito Santo e Garcia (2009) aprofundou a análise da experiência do Paraná.

Lima et al. (2022) estudaram a rede pública estadual de escolas profissionais no Espírito Santo. Duarte (2022) estudou a educação profissional na Bahia. Moura e Damascena (2022) analisaram os avanços e desafios na formação dos professores para a educação profissional: uma análise do IFRN. Hora e Sousa (2022) pesquisaram a educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino. Carvalho et. al (2022) pesquisaram a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará.

Acácia Kuenzer (2017), no artigo “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível” faz inúmeras ponderações sobre o regime de acumulação flexível e as incidências do *novo* mundo do trabalho na política educacional, e vice-versa.

No que se refere à quantidade de vagas de ensino integrado, é preciso destacar que a proposta da Reforma de Ensino Médio estipula somente 25%, o que pode ser interpretado como um baixo investimento em termos de promoção de escolas de qualidade (KUENZER, 2017).

No que se refere à qualidade da integração, Kuenzer (2017) observa que esta nova proposta está, na melhor das hipóteses, adequada a nova fase da *sociedade do conhecimento*, tendo em vista a formação de *colaboradores pró ativos* e que a proposta de integração não rompe com a dualidade estrutural da educação brasileira.

Na melhor das hipóteses forma de acordo com as competências e atitudes demandadas pelo mercado de trabalho, pois sabemos que historicamente o Brasil tende a *excluir* muito mais que *incluir*, tende a deixar de fora, muito mais do que *inserir* jovens no mercado de trabalho.

As empresas demandam da educação profissional as chamadas competências, atitudes e habilidades, tais como: flexibilidade, colaboração, cooperação, vestir a camisa, ser pró-ativo, trabalhar em equipe, integrar conhecimentos para inovar, etc.

Esta nova forma de inclusão é chamada pela autora de *inclusão excludente*. Ao que tudo indica, boa parte da população continuará vivendo no desemprego ou subemprego, sem carteira assinada, onde estas novas pedagogias não fazem muito sentido.

Outros autores acreditam que as escolas de ensino integral são de melhor qualidade, pois há seleção dos alunos, os alunos ficam o dia inteiro, os prédios são melhores, há algum tipo de integração entre a educação geral e a educação técnica, há laboratórios ou estes são melhores e os professores com concursos. São também vitrine política de uma educação pública de qualidade, que certamente rende muitos votos, pois muitos dos seus alunos passam nos vestibulares das universidades públicas ou encontram melhores oportunidades de emprego que os estudantes da escola pública em geral (BELMINO, 2019).

Nossas pesquisas mostraram que essa tendência também faz parte da realidade do Centro Paula Souza. Parcelas das camadas intermediárias veem no Paula Souza a oportunidade de colocar seus filhos numa escola melhor, tendo em vista a entrada no vestibular. De fato, as escolas técnicas do Paula Souza não se comparam com a média das escolas estaduais.

Kuenzer (2012, 2017) já observou que historicamente a educação profissional sempre foi direcionada para os filhos da classe trabalhadora. No entanto, com a queda da qualidade da escola pública em geral e a queda da renda das camadas intermediárias, parcelas destas classes e destas camadas têm colocado seus filhos nas escolas técnicas, por terem uma qualidade melhor.

INTEGRAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, SISTEMA DE COMPLEXOS E JORNADA DE DIA INTEIRO: AS DISTINTAS MATRIZES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Edgar Morin (2000) é um dos autores mais conhecidos no debate sobre as teorias da complexidade e da integração entre ensino geral e técnico. Seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” tem sido bastante utilizado pelos adeptos da integração.

Santomé (1998) é outro autor que tem grande influência no campo educacional. Seu livro “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado”. No Brasil, o livro de Ivani Fazenda (1979) “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?” e suas pesquisas mais recentes fizeram bastante sucesso nas últimas décadas.

No regime de acumulação flexível, fala-se em *colaborador* que saiba *ver o todo*, romper as *gavetinhas* do conhecimento, saber ligar *especialização* com uma *análise abrangente* - sempre tendo em vista a inovação/ soluções dos problemas da empresa capitalista.

Bemvindo (2016) e Vitor Bemvindo e Cosme Maciel (2020) identificaram três matrizes de educação integral: a) a das escolas politécnicas pensadas pelos revolucionários franceses, b) a matriz anarquista, c) a matriz marxista.

A matriz marxista no Brasil tem duas principais correntes: a pistrakiana, conforme veremos mais à frente, e gramsciana.

Poderíamos complementar a concepção de Bemvindo e Maciel (2020) com uma quarta matriz, a matriz de integração na perspectiva de uma jornada de dia inteiro. Se estivermos certos, a concepção de jornada de dia inteiro é a que *pegou* a partir de 2004 no Brasil e no Centro Paula Souza.

O estudo de Nívea Vieira (2020) mostra a grande influência das Fundações na determinação da concepção de jornada de dia inteiro, como parte das novas pedagogias do capital. Veremos na próxima seção – mas já cabe adiantar aqui - o papel decisivo do chamado Terceiro Setor na contrarreforma neoliberal da educação brasileira. Como parte dos Aparelhos Privados de Hegemonia, eles participaram na concepção, implementação e avaliação da educação brasileira.

Mas existem – ou ao menos existiam – outras concepções nesta disputa pela direção da educação brasileira. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2009), as pedagogas e pedagogos do Movimento Sem Terra têm dado sua contribuição prática e teórica para a questão da integração, com outra perspectiva epistemológica. Já existem no Brasil, principalmente no Sul e sob controle do Movimento Sem Terra (MST), escolas que implementaram parcialmente ou integralmente o sistema de complexos ou de educação integral. Ao que tudo indica a Pedagogia do MST tem uma certa influência da perspectiva marxista. Já a perspectiva de Morin e Santomé parecem derivar da concepção da Revolução Francesa.

A pedagogia do MST é herdeira dos pedagogos soviéticos dos anos 1910-1920, precursores da necessidade de integração e alteração substantiva dos objetivos da escola pública. Krupskaya (2017), Pistrak (2002), (2009) e (2013) e Shulgin (2013) deram suas contribuições para a teorização e materialização dos sistemas de complexos. Para desenvolver a teoria dos complexos, estes intelectuais fizeram uma crítica radical à escola estatal como simplificadora, anti-dialética, positivista, voltada para a dominação, naturalização e fragmentação da realidade, que é fundamentalmente complexa, dinâmica e contraditória. Nos termos de Gramsci (1982), a fragmentação da realidade e o obscurecimento da mesma são fundamentais para a manutenção da hegemonia do capital.

Ao que tudo indica, a escola pública tem que em alguma medida produzir alienação e obscurecimento dos principais determinantes dos fenômenos sociais. Nos dias de hoje, seu objetivo é manter as crianças e os jovens trabalhadores alienados dos grandes problemas da humanidade, mesmo sabendo que a escola tem que transmitir algum conhecimento específico e internalizar os valores hegemônicos para a classe trabalhadora.

Combatendo o *marxismo positivista*, Moisey Pistrak (2002) e Nadezdha Krupskaya (2017), dentre outros, defendiam a necessidade de construção de uma teoria que explicasse a realidade de forma dialética, dinâmica, contraditória, que ajudasse os trabalhadores a compreender os principais determinantes de um fenômeno socioambiental, para transformá-lo.

O *coração* do sistema de complexos, que une a teoria com a prática, é o trabalho. Diferente da ligação abstrata, meramente fenomenológica, idealista, da interdisciplinaridade, é no trabalho que se dá a ligação entre teoria e prática. É no trabalho, na luta concreta, *real*, que se dá a relação teoria e prática, e não na “interdisciplinaridade abstrata da academia” (FREITAS, 2009).

Sendo assim, a pedagogia do meio social, diferente de uma pedagogia única e exclusivamente centrada no conhecimento, considera a escola como parte de um sistema de agências formativas e o trabalho como o elo do materialismo.

O sistema de complexos temáticos pressupõe os professores como trabalhadores coletivos, pensando juntos, planejando juntos e avaliando juntos. Em muitas escolas experimentais da primeira fase da revolução russa, as professoras e professores viviam no mesmo espaço, moravam juntos, cultivavam a terra, debatiam textos, o que certamente facilitava a organização dos complexos temáticos. Se isso é verdade, o sistema de complexos pressupõe a retomada do controle dos sistemas escolares pelos professores, isto é, retomar o controle do processo produtivo da escola (o que ensinar, como ensinar, como avaliar, como dividir o trabalho educacional, os fins/sentido da escola e os métodos escolares, etc.)

Cabe lembrar que o sistema de complexos não extingue as disciplinas, ao contrário do que diz o senso comum. Krupskaya e Pistrak, dentre outros, diziam que o professor continua sendo fundamental para o ato educativo. Nos primeiros anos do que chamamos hoje ensino fundamental, tem apenas uma professora, “integrando” os conhecimentos de diferentes áreas. No que chamamos hoje ensino fundamental II, já temos um corpo de professores especializados, que planejam como *integrar* as diferentes áreas do conhecimento a partir de um complexo escolhido (NOVAES, 2022).

Outra corrente bastante influente – que chegou a estar presente no Ministério da Educação mas não teve força para ganhar a disputa hegemônica é a gramsciana, representada por Gaudência Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta.

Marise Ramos (2005) é enfática ao diferenciar sobreposição e adição de integração. Marise Ramos é uma das principais expoentes da perspectiva de integração gramsciana e participou – ainda que indiretamente – da concepção da política de integração do lulismo. Para ela:

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

E Maria Ciavatta (2005), que tem uma visão bastante alinhada com a Marise Ramos, afirma que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a

leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.23).

Já é possível ponderar que, a partir de Mészáros (2005), sem alterações concomitantes na forma como se organiza o trabalho e a sociedade em geral, a política educacional de integração, por mais bem intencionada que seja, tende a formar um *trabalhador de luxo* para o mercado de trabalho. Em última instância terá que vender sua força de trabalho, flexível, engajada e pró-ativa tendo em vista as inovações necessárias para a acumulação de capital.

Em outras palavras, se os partidos políticos ou os blocos no poder não tem uma proposta de alteração radical do trabalho e da educação, é muito provável que a formação de um “cidadão integral” (CIAVATTA, 2005) não se realize. Ela pode facilmente se transformar numa jornada de dia inteiro para atender as necessidades de reprodução do modo de produção capitalista.

PARTICULARIDADES DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

BREVE HISTÓRICO DO CENTRO PAULA SOUZA, DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E DA REESTRUTURAÇÃO DO CAMPO

O Centro Paula Souza foi criado em 1969 para atender as demandas de qualificação de mão de obra da indústria nos anos 1960-70. No contexto do avanço das políticas de geração de emprego e renda dos anos 2000, ele mais que duplicou suas vagas. Por sua vez, João Doria declarou num artigo da Folha de São Paulo de 2020 que pretendia aumentar em 25% o número de vagas (DORIA, 2020).

Voltando um pouco no tempo, Ianni (2019) nos mostra que nos anos 1960, especialmente após o golpe de 1964, há o início de uma grande

e longa reestruturação do campo e da cidade. Tudo leva a crer que a criação do Centro Paula Souza tem a ver com esta reestruturação e que os cursos de agropecuária são fruto da mesma.

Os militares chamaram o avanço destrutivo do capital de *nova fronteira agrícola* e, no caso da Amazônia, adotam o slogan *Integrar para não entregar*. Octavio Ianni (2019), no livro *A ditadura do grande capital*, nos mostra o avanço destrutivo do capital rumo a novas regiões e fronteiras. Mostra também o surgimento de novas corporações no Sul e Sudeste, dedicadas ao abate de porcos, frangos e bois, além da instalação de grandes corporações transnacionais produtoras de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores e implementos agrícolas — os pilares da chamada revolução verde. Novas rodovias são criadas, assim como portos, aeroportos e usinas hidrelétricas, tendo em vista a criação das condições de produção do grande capital. O autor mostra ainda a convivência de formas de trabalho arcaicas no campo (como o trabalho análogo ao escravo) e o surgimento de um novo proletariado rural.

Era para ter havido um salto industrializante no período ditatorial, mas os estudos de Ianni (2019), Prado Jr. (2014) e Campos (2012) nos mostram que os traços coloniais persistiram como marca do nosso capitalismo, algo que se acentuou especialmente nos anos 1990, a ponto de Sampaio Jr. afirmar que estamos vivendo uma reversão neocolonial (SAMPAIO JR, 2013).

Mesmo assim, é possível afirmar que o Estado de São Paulo foi o que mais se industrializou, criando necessidades educacionais e de qualificação que não se comparam com os demais estados da federação.

Em perspectiva histórica, o Estado de São Paulo sempre se colocou a frente dos demais Estados da federação, oferecendo *modelos* de como a educação do país deveria ser conduzida (SOUZA, 2008). O Centro Paula Souza é tributário desta *tradição*, se antecipando em relação ao resto dos centros de educação técnica e tecnológica do país, ao guiar o padrão de educação profissional e tentar difundir sua concepção de educação para o resto do país.

De acordo com informações oficiais obtidas no site do Centro Paula Souza,

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Presente em 365 municípios, a instituição administra 224 Escolas Técnicas (Etecs) e 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 323 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

Nas Etecs, mais de 226 mil estudantes estão matriculados nos Ensinos Médio, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 224 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados.

Já as Fatecs atendem mais de 96 mil alunos matriculados em 86 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras.

Além da graduação, o CPS oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

A instituição também é reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), uma organização sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas, que têm como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas. O reconhecimento se deu por unanimidade em reunião do Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo (Consip), realizada em 14 de setembro de 2021. (CENTRO PAULA SOUZA, 2022).

De fato, trata-se de uma das maiores redes de educação profissional e tecnológica da América Latina. Nenhuma rede estadual se compara com o Centro Paula Souza, muito provavelmente por ser o estado mais populoso e *industrializado* da federação.

A implantação do Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) de Agropecuária nas Escolas Técnicas Rurais do Centro Estadual de Educação

Tecnológica Paula Souza, por meio da Portaria nº 21 de 2009, durante a Gestão de José Serra (PSDB), buscava atender principalmente a uma demanda de alunos que cursavam o ensino médio concomitante ao técnico.

Com a aprovação do Decreto Federal 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997, percebeu-se a possibilidade de atender a demanda de alunos dos cursos agrícolas, principalmente os semi-internos e internos, que passam grande parte do dia ou todo o dia na mesma escola e fazem, concomitantemente, o Ensino Médio e o Ensino Técnico, com carga horária, duração e horários diferentes, quando não em escolas diferentes também. (CENTRO PAULA SOUZA, 2009, p. 4).

Hoje o Centro Paula Souza possui 33 unidades com cerca de 35 alunos cada, oferecendo o ensino médio integrado ao técnico em agropecuária. A adoção da modalidade integrada, de imediato resultou na redução de turmas na modalidade concomitante, acentuando o processo de exclusão ao acesso à educação profissional para o trabalhador do campo; além de reduzir custos da instituição, visto que as unidades ofereciam tanto o ensino médio quanto a habilitação profissional em Agropecuária, ambos com carga horária semanal de 25 horas aulas, totalizando 50 horas aulas semanais; ao unir Ensino Médio e Técnico em Agropecuária a carga horária é reduzida para 40 horas aulas semanais (MERCURIO, 2019).

O perfil do Curso oferecido no portal do Centro Paula Souza, oferece alguns dados importantes para orientar a análise a ser desenvolvida,

Forma o profissional que planeja, executa, acompanha e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, em suas diversas etapas e atividades, supervisionando a produção agropecuária. Administra empresas rurais e promove a industrialização e a comercialização de produtos. Experimenta, testa, desenvolve e melhora métodos e tecnologias de produção sustentável. Executa pesquisas e análises laboratoriais. Presta assistência e consultoria técnica, orientando sobre a produção, a comercialização e a biossegurança do setor. Promove diferentes formas de organização social, extensão e capacitação rural e o desenvolvimento da visão de sustentabilidade da produção agropecuária. (CENTRO PAULA SOUZA, 2017, p.19).

NEOLIBERALISMO, CONTRARREFORMA DO ESTADO, TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações desde os anos 1970. Trabalho precário, flexibilizado, uberizado, dentre tantas outras denominações estão sendo usadas para caracterizar as mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças no mundo do trabalho vão em grande medida determinar mudanças no complexo educacional. Se é verdade que determinação da política educacional não pode ser reduzida mecanicamente às necessidades do mundo do trabalho, também não é possível ignorar o imenso papel do mundo do trabalho nas concepções de educação de um país.

Em termos gerais, o regime de acumulação flexível pressionou os governantes para a realização de uma reforma do Estado. Com a ascensão de governos neoliberais, as empresas estatais passam a ser privatizadas e as funções do Estado que permanecem em suas mãos passam a ganhar um novo significado, cada vez menos público e cada vez mais mercantilizado. Políticas de privatização direta e indireta, multiplicação das parcerias público-privadas, políticas de contratação precária de servidores públicos fazem parte da contrarreforma do Estado.

O complexo educacional passa ao mesmo tempo a assimilar esta tendência geral de contrarreforma do Estado e impulsionar todas estas mudanças. Municipalização da educação, gestão privada de escolas públicas, vouchers, trabalho voluntário, empreendedorismo, ONGs assumindo a educação infantil, multiplicação de contratos precários nas escolas estatais e universidades, princípios da gestão privada na escola pública passam a fazer parte do cotidiano educacional.

Foi possível constatar um avanço da mercantilização da vida como resultado da contrarreforma do Estado. Serviços públicos e direitos públicos que de alguma forma funcionavam (ainda que com problemas típicos do Estado capitalista brasileiro) foram mercantilizados e agora se tornaram mercadorias (regidas pelo lucro, eficiência, etc.) da empresa capitalista.

Neste cenário de contrarreforma do Estado, a educação se tornou um grande negócio rentável. Em outras palavras, o Estado aperfeiçoou as condições gerais de produção e reprodução desta mercadoria especial chamada educação.

As consequências da mercantilização de serviços públicos educacionais são bastante conhecidas: aumento do número de empresas educacionais, municipalização da educação e desresponsabilização do Estado pela educação pública de qualidade, precarização dos serviços e do trabalho docente, encarecimento dos serviços privatizados, multiplicação de ONGs, pressão por cobrança de mensalidades, oportunidades de negócios para pequenas e médias empresas contratadas pelo Estado, dentre outras, conforme veremos nas páginas seguintes.

O Brasil sempre teve aparelhos privados de hegemonia (APHs), tais como a Sociedade Rural Brasileira (SRB), a Confederação Nacional de Agricultura (CNA), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), dentre tantas outras que poderíamos destacar (NOVAES; OKUMURA, 2021).

Porém, desde os anos 1980, como parte da contrarreforma do Estado, estamos assistindo a uma ascensão do chamado Terceiro Setor, como parte da contrarreforma do Estado. Nesse contexto, a esfera estatal passa a ser satanizada como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta para justamente ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente democrático e popular. Do nosso ponto de vista, novos personagens entram em cena na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais.

O primeiro ciclo de mercantilização de serviços estatais se deu com Collor e Fernando Henrique Cardoso, através de amplos processos de privatização, mercantilização e de uma nova concepção de Estado, especialmente do estatuto do servidor público. Lula da Silva e Dilma realizaram uma privatização mais complexa e difícil de entender, seja através do PROUNI, seja através da melhoria das condições de acumulação para as empresas educacionais. No entanto, a política educacional do lulismo

não é puramente neoliberal, ainda que reproduza contraditoriamente alguns dos seus traços. Os traços mais típicos do neoliberalismo voltam à cena nos governos Temer e Bolsonaro, agora com uma roupagem muito mais radical, a do ultraneoliberalismo, que deu origem a um novo ciclo de mercantilização da educação.

Ao que tudo indica, a ascensão das grandes corporações transnacionais e seus braços como Fundações, Institutos e ONGs estão nos levando a um controle cada vez maior da concepção, implementação e execução da política educacional por parte do capital.

No caso do Centro Paula Souza, é possível identificar o papel do chamado Terceiro Setor na concepção e implementação da política de integração do ensino técnico ao médio.

Estudos como o de Nívea Vieira (2020) observaram, da mesma forma que nós, que há um poder cada vez maior do chamado Terceiro Setor na determinação das políticas educacionais em geral e nas políticas de integração do ensino médio ao técnico, em particular.

Vieira (2020, p. 19) destaca o papel do Centro de Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) na formulação da política de educação integral no Brasil. O CENPEC foi criado em 1987 pelo Banco Itaú. O Cenpec vem inserindo seu projeto de políticas públicas tanto via assessoria às prefeituras quanto em políticas federais, como no programa “Mais educação”.

Vieira (2020, p. 21) observa que o número de projetos cujo “mote é a ampliação da jornada escolar cresceu no Brasil sob a hegemonia da concepção que vincula “educação integral” à “educação em tempo integral”.

Nívea Vieira (2020) dá um grande destaque às propostas de educação integral impulsionadas pelos sistemas estatais. Esse não é exatamente o caso estudado por nós, mas certamente é possível afirmar que a educação integral do Centro Paula Souza faz parte desta tendência geral de concepção e implementação de políticas de educação em tempo integral por parte dos Estados da federação.

De qualquer forma, inúmeros estudos têm mostrado que a tragédia educacional persiste no século XXI: esvaziamento do currículo, falta de professores nas escolas, professores sem formação adequada, ausência de laboratórios, quadras, banheiros, internet, etc. (NOVAES; OKUMURA, 2022).

Lamosa (2020) identificou que a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a educação (Reduca), lançada em 2011:

Tem tido grande relevância para a definição das diretrizes da reforma educacional, possuindo uma composição em que se destacam distintas frações do capital, com grande protagonismo da fração financeira e empresas de telecomunicação, e uma atuação que lhes confere o papel de partido, no sentido ampliado, conforme formulação gramsciana, sendo decisivo para a produção do consenso, passivo e ativo da sociedade. (LAMOSA, 2020, p. 8).

No bojo da contrarreforma do Estado, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) do Estado de São Paulo, dentre outras, firmam convênios com inúmeras entidades do chamado Terceiro Setor.

Gisele Dantas (2013) identificou a Mckinsey, o Instituto de Corresponsabilidade (ICE), o Todos pela Educação, como entidades *parceiras*. A Mckinsey chegou a ter uma secretaria especial na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sem que muitos funcionários soubessem disso.

Em nossa pesquisa identificamos o imenso papel do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na determinação das reformas da educação profissional no Brasil. O site do ICE menciona a parceria com 21 Estados da Federação, e o Estado de São Paulo é um deles.

No caso do Centro Paula Souza, foram feitos convênios com Instituto Ayton Senna, Fundação Bradesco, Itaú Social e Instituto Alair Martins, especialmente para a difusão do empreendedorismo e da pedagogia das competências.

INTEGRAÇÃO: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Vimos na Introdução que Gameleira e Moura (2018), bem como Ramos (2005) e Ciavatta (2005) estipularam alguns parâmetros para analisar a política de integração: a) Conhecimento conceitual da proposta do Ensino Médio Integrado; b) Formação docente inicial e continuada; c) Existência de apoio pedagógico; d) Discussão sobre a integração curricular; e) Justaposição de disciplinas; f) sobrecarga de trabalho docente; g) Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas; h) Rotatividade de professores da área técnica; i) concurso público para contratação de professores, j) planejamento docente coletivo.

Acreditamos que a política de integração do ensino médio ao técnico de alguma forma proporcionou uma escola *melhor* para uma parcela da classe trabalhadora e das camadas médias. A política de integração no Brasil reproduz uma tendência histórica do nosso país. A educação pública de melhor qualidade sempre é para poucos. Não assistimos no século XX e também não vimos nas duas décadas do século XXI uma proposta de educação de qualidade para as maiorias.

A educação integral veio acompanhada de inúmeras contradições, tais como aumento do apartheid social, falsa integração, ausência de uma intensa formação ou requalificação dos docentes, ausência de infraestrutura e recursos, conforme veremos nas páginas seguintes.

Neste momento, iremos analisar cada um dos parâmetros levantados por pesquisadores experientes da educação profissional integrada ao ensino médio e aplicá-los para o caso do Centro Paula Souza. Vejamos:

a) Conhecimento conceitual da proposta do Ensino Médio Integrado;

As entrevistas realizadas nos levam a crer que há baixo ou nulo conhecimento conceitual da proposta de integração por parte de diretores, coordenadores, orientadores e professores das escolas técnicas do oeste paulista.

Nossos informantes afirmaram que não houve uma política de formação dos supervisores, diretores e docentes por parte da administração

central que levasse ao estudo e pesquisa dos conceitos, princípios e métodos da proposta de integração.

Além disso, existem condições objetivas que pesam no desconhecimento da proposta, conforme veremos nos parâmetros seguintes: docentes super atarefados, contratos temporários levam a um baixo conhecimento da proposta de ensino médio integrado.

Alguns docentes relatam saber que a proposta de integração existe formalmente, outros chegam a citar o conhecimento da proposta, mas isso não significa que haja uma apropriação e aplicação sistemática da mesma no cotidiano da escola.

b) Formação docente inicial e continuada;

Não houve no Centro Paula Souza uma política de formação tendo em vista a atualização dos docentes na perspectiva da integração. Não encontramos cursos de formação de grande envergadura ou uma verdadeira *força-tarefa* para requalificar o seu corpo docente na perspectiva da integração. Ao contrário disso, os dirigentes tendem a ver os docentes com desconfiança.

Conforme relato dos nossos informantes, não estão sendo realizadas atividades de formação docente inicial ou continuada. Tudo indica que a política de integração foi mais uma das tantas que chegaram na escola, sem provocar transformações na sala de aula. Pedagogia do empreendedorismo, pedagogia do amor, pedagogia das competências, pedagogias disso e daquilo, tal como a moda, ou o modismo educacional, chegam e rapidamente somem como fumaça no ar.

c) Existência de apoio pedagógico;

O Centro Paula Souza conta com coordenadores pedagógicos. Mas estes não foram formados na perspectiva da integração.

Diante da avalanche de problemas estruturais que as escolas enfrentam, a integração é geralmente deixada de lado ou ganha pouca importância. Entrevistamos dois coordenadores pedagógicos e um deles foi meu orientando. Ele nos informou que a integração não é prioridade do Centro Paula Souza e muito menos dos diretores.

d) Discussão sobre a integração curricular;

Não há discussão no chão da escola sobre a integração curricular. Ela não faz parte da rotina de docentes – em geral com vínculo bastante baixo ou baixo – com as escolas onde atuam. A necessidade de se reproduzir – em troca de um salário para sobreviver – em geral acumulando outros trabalhos em outras ETECs, escolas particulares, etc. impedem uma discussão sobre a integração curricular.

e) Justaposição de disciplinas;

Essa é a tendência mais geral observada pelos docentes e coordenadores entrevistados por nós. No Centro Paula Souza a justaposição de disciplinas é chamada de “sombreamento” ou “repetição”. Os conteúdos aparecem de forma repetida na disciplina geral e na disciplina técnica, sem a devida integração. Há um baixo diálogo ou nulo entre os docentes na perspectiva da integração.

f) *Sobrecarga de trabalho docente;*

Este parâmetro foi o mais destacado por todas as informantes e informantes. Tudo indica que a precarização do trabalho docente no sistema educacional estatal faz parte da estratégia neoliberal. Quanto maior a precarização, mais degradada a oferta de educação pública, induzindo a ida de parte da clientela para escolas privadas ou universidades privadas. Em outras palavras, o sucateamento da educação estatal é fundamental para a indução de parte da clientela para a educação privada.

As entrevistas realizadas com docentes e coordenadores do Centro Paula Souza confirmam a existência de novas modalidades de precarização do trabalho como parte da política neoliberal no Centro Paula Souza.

Temos cada vez menos docentes com “carga completa” nas ETECs, alta rotatividade de docentes, uma vez que os contratos agora são para apenas 2 anos.

Em outras palavras, a ausência de vínculo empregatício duradouro, a ausência de salários decentes ou remuneração inadequada, plano de carreira inadequado e ausência de vínculos exclusivos com as ETECs bloqueiam o florescimento da integração curricular

No nosso entendimento, certamente a precarização do trabalho docente impossibilita ou dificulta a integração entre o ensino médio e técnico. Afinal, como ela poderia existir se as docentes e os docentes têm relação com a escola? Se eles não têm tempo disponível para planejar coletivamente, como poderá haver integração

Ainda que haja uma tendência geral de precarização do trabalho docente no mundo, no Brasil, no Estado de São Paulo – como parte das políticas educacionais neoliberais - a precarização do trabalho docente nas ETECs do Centro Paula Souza é mais acentuada que nas universidades públicas. Evidentemente que ela não pode ser comparada à degradação estrutural da escola estatal, mas as escolas técnicas sofrem de problemas parecidos, numa menor intensidade.

Se pudéssemos estabelecer uma gradação, é muito provável que as condições de trabalho nas ETECs são inferiores às dos Institutos Federais mas levemente superiores às condições de trabalho da escola estatal.

Nas ETECs, em média 10% dos docentes têm “carga completa”, o que lhes permite fazer projetos com as alunas e alunos. Nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) cerca de 20% dos docentes têm dedicação integral, nas ETECs este número não chega a 10%. Na USP, UNESP e UNICAMP, cerca de 70% dos docentes têm Dedicção Exclusiva.

Na USP, UNESP e UNICAMP é notável a precarização do trabalho docente (NOVAES, 2022b). Há uma segmentação cada vez maior da comunidade científica das três universidades públicas paulistas, como resultado das políticas educacionais neoliberais. No topo dessa pirâmide, docentes que não estão muito preocupados com a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Precisam do selo da Universidade Pública, que lhes dá prestígio, mas não irão se engajar na defesa das mesmas. Ganham rios de dinheiro em consultorias, consultórios, cursos de especialização pagos etc. Uma camada intermediária quer que a Universidade Pública lhes dê as condições de desenvolvimento de pesquisa e de ensino (laboratórios, fundos de pesquisa, bolsas etc.) como nos países centrais. Percebem que isso não está acontecendo, mas não conseguem ligar essa demanda à necessidade de uma luta mais profunda pela defesa da universidade pública e seu sentido social.

Lá embaixo, professores com jornadas de trabalho cada vez mais extensas, com uma vida precarizada (sem reposição salarial, plano de carreira, dando cada vez mais aulas, assumindo inúmeras tarefas de gestão etc.). Os últimos estão acompanhados de uma nova tendência – os professores substitutos e, no caso da UNESP, bolsistas.

Cálculos da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília indicam que estamos com metade dos servidores-técnico administrativos necessários para o bom funcionamento das seções, e as contratações iniciadas em 2022 não serão suficientes. De acordo com informações obtidas na reitoria, teremos a contratação de 350 docentes e 350 servidores técnico-administrativos, mas estas contratações não conseguem suprir um longo período de congelamento de contratações (2014) e uma grande quantidade de docentes em processo de aposentadoria.

g) Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas;

As entrevistas realizadas nos levam a crer que as práticas integradoras são realizadas por iniciativas pontuais de docentes, mas não fazem parte de uma política da instituição ou dos diretores das ETECs, conforme vimos

nas páginas anteriores. Nossos informantes relataram que nas suas escolas existem práticas pontuais de integração. Elas dependem da motivação individual de cerca de um ou dois professores, mas não há algo além disso.

h) Rotatividade de professores da área técnica;

Os docentes observaram que há alta rotatividade da área técnica, especialmente em função do tipo de contrário com tempo determinado. Uma das coordenadoras observou que “Com certeza [a rotatividade] contribui para o impedimento de ações integradoras, visto que a rotatividade não possibilita o professor a melhorar a cada ano sua prática com base nas experiências anteriores. Com a rotatividade os professores têm que se preparar constantemente para assimilar o conteúdo do componente.

i) *Concurso público para contratação de professores,*

Abordamos este ponto nas páginas anteriores. Cabe destacar aqui que não foram contratadas docentes e contratados docentes na perspectiva da integração. Ver parâmetro f.

j) Planejamento docente coletivo.

A maior parte dos docentes destacou a existência de planejamento coletivo, mas para pensar questões mais gerais, sem destaque para a questão da integração.

k) Formação integrada ou acesso ao ensino superior via ETECs?

Este parâmetro apareceu especialmente nos estudos de Kuenzer (2012) e (2017). Não é possível afirmar categoricamente nem comprovar quantitativamente, mas as ETECs têm sido apropriadas por uma parcela

das classes trabalhadoras e das camadas médias que vislumbram para seus filhos o Ensino Superior, ao contrário do que ocorreu até os anos 1970.

As entrevistas realizadas nos mostram a tendência observada por Kuenzer (2012) e (2017). No caso do Centro Paula Souza da região oeste paulista, mais da metade das estudantes e dos estudantes entram no médio integrado tendo em vista a entrada no ensino superior.

Há algum problema nisso? Em grande medida não, mas se o objetivo principal da clientela das escolas é passar no vestibular, é possível supor que pode predominar nestas escolas uma formação voltada para a entrada no ensino superior, em detrimento da formação técnica ou técnica integrada ao ensino médio.

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA: INTEGRAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO E FORMAÇÃO PARA O VESTIBULAR?

A publicação do Decreto nº 5.154/2004 em substituição ao Decreto nº 2.208/97, iniciou um novo ciclo na Educação Profissional de nível médio no Brasil, reestabelecendo o oferecimento da formação profissional técnica integrada ao ensino médio, produzindo um vasto campo de debates, projetos políticos em nível estadual e políticas educacionais para a implementação do ensino médio integrado.

Enquanto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Lei 11.892/2008) adota o modelo de Ensino Técnico integrado ao Médio, o Centro Paula Souza inicialmente resistiu à adoção dessa nova modalidade, optando por oferecer o ensino médio e técnico concomitantes, passando a adotar as primeiras habilitações profissionais sob a modalidade integrada a partir de 2009, com cursos piloto oferecidos em algumas unidades.

Retomando aqui a citação de Ciavatta (2005) de que a

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.23).

Em nossa pesquisa, não encontramos grandes indícios de uma formação integral do ser humano no Centro Paula Souza. Os parâmetros abordados nas páginas anteriores indicam que a política de integração do Centro Paula Souza não permite uma formação completa. A política de integração do ensino técnico ao médio pode ter resultado em algumas conquistas, mas sugere também que esta veio acompanhada de inúmeras contradições em relação à concepção original dos intelectuais orgânicos que formularam esta política.

Pesquisas futuras poderão nos permitir comparações com outras realidades do Centro Paula Souza, com outras Escolas Estaduais de Educação Profissional e especialmente com a Rede de Educação do Instituto Federal.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BELMINO, W. G. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará**. 2020. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2020.
- BEMVINDO, V. **Contraescola**: apontamentos introdutórios. *In*: BEMVINDO, V.; MACIEL, C. **Contraescola**: a experiência do Instituto Politécnico de Cabo Frio (org.). Marília: Lutas Anticapital, 2020. p.15-30.

BEMVINDO, V. **Por uma história da Educação Politécnica**: concepções, experiência e perspectivas. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BRASIL. 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, 24 jul. 2004.

BRAZOROTTO, C. **Origem e destino**: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. 2020. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

CAMPOS, F. **A arte da conquista**: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992). Tese (Doutorado) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, A.; QUEIROZ, F. SANTOS, J. Relação capital-estado e a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v.2. [no prelo].

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Perfil dos Cursos 2017 Etec e Fatec**. 2017. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-etecs-fatecs/2017/2017-perfil-cursos-cps.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza**. 2022. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, R.; PAREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular-Fiocruz, 2012.

DANTAS, G. **Política Educacional paulista (1995-2012)**: dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial. 2013. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2013.

DORIA, J. São Paulo e a agenda necessária para o Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jan. 2020.

DUARTE, R. Educação Profissional da Bahia: uma concepção emancipatória. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v.2. [no prelo].

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, E.; GARCIA, S. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148 – 174.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 8-100.

FREITAS, L. C. Escola única do trabalho. *In*: CALDART, R.; PAREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular-Fiocruz, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57- 82.

GAMELEIRA, E. F. A.; MOURA, D. H. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educ. Anál.**, Londrina, v.3, n.1, p.7-26, jan./jun. 2018.

GARCIA, S. R. O. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

HORA, L.; SOUSA, A. Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v. 22. [no prelo].

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

KRUPSKAYA, N. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

- KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.
- KUENZER, A. Ensino Médio e Educação Profissional na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, 2012.
- KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p.331-354, 2017.
- KUENZER, A.; MOURA, D. *et. al.* **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.
- LAMOSA, R. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. *In*: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 7-18.
- LEHER, R.; LAMARÃO, M. A disputa pelos recursos educacionais e o movimento Todos pela Educação: antigas e novas formas de privatização. *In*: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 129-146.
- LIMA, M.; PAZOLINI, M.; PETERLE, T. Escolhas políticas privatizantes e o cenário de inviabilização da rede pública estadual de escolas profissionais no Espírito Santo. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v. 2. [no prelo].
- MERCURIO, B. **A política educacional de integração do ensino técnico e médio na habilitação profissional em agropecuária do Centro Paula Souza**. 120f. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2020.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; Unesco, 2000.
- MOURA, D.; DAMASCENA, E. Avanços e desafios na formação dos professores para a educação profissional: uma análise do IFRN. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v. 2. [no prelo].
- NOVAES, H. T. **Da universidade necessária à universidade para além do capital**. Marília: Oficina Universitária-Cultura Acadêmica, 2022. [no prelo].

NOVAES, H. T. Las Contribuciones de Krupskaya, Pistrak y Mészáros para la construcción de la Educación para más allá del capital en el Siglo XXI. *In: SEGUNDO, M. D.; MORAES, B.; CARMO, F. (org.). Fundamentos onto-históricos, educación y emancipación humana en discusión.* Marília: Lutas anticapital, 2021. v. 1. p. 277-298.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie.** Marília: Oficina Universitária-Cultura Acadêmica, 2021.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. O papel das Fundações, ONGs e Institutos na destruição da educação pública na América Latina. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2021. *In: NOVAES, H. T. (org.). Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina.* Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. p. 33-60.

NOVAES, H. T.; SANTOS, L. As Escolas de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *In: DAL RI, N. et al. Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).* São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, Lutas Anticapital, 2019. v. 1. p. 213-240.

PEREIRA, G. **A Educação Profissional e o Ensino Médio no Brasil:** meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2020.

PILETTI, N. Reforma do ensino médio: lições da História. **Blog da Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, 4 nov. 2016.

PIRES, J. H. S.; NOVAES, H. T. Estudo, Trabalho e Agroecologia: a proposta política pedagógica dos cursos de Agroecologia do MST no Paraná. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 110-124, dez. 2016.

PISTRAK, M. (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. **Ensaios sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PRADO JR, C. **A revolução brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAMPAIO JR, P. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. *In: STEDILE, J. P. (org.). Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000.* São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 189-240.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária seriada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

VENCO, S. B.; MATTOS, R. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, p. 381, 2019.

VENCO, S.; BORGHI, R.; BRAZOROTTO, C. A quem se destina a política de educação profissional nos Institutos Federais? *In*: VENCO, S; ASSIS, A. E. (org.). **Brasil e Alemanha**: diálogos sobre educação. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. p. 69-84.

VIEIRA, N. A ampliação da jornada escolar no Brasil sob a hegemonia do capital: o voluntariado e a intensificação do trabalho precário. *In*: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 19-38.

Capítulo 3

O CARÁTER CLASSISTA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Josefa Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

Francisca Maurilene do Carmo

RESUMO: O objetivo deste artigo é tematizar a chamada educação profissionalizante no Brasil em seus elementos históricos e sociais. Prioriza-se um estudo teórico-bibliográfico que se debruça sobre período que vai da colonização à promulgação da LDB N° 9394/96. Desse modo, realizamos uma revisão dos autores Manfredi (2002), Almeida (2000), Garcia (2000), Cunha (2000), Romanelli (1984), Santos (2012, 2015, 2017), dentre outros, quando apontam que a formação profissional surgiu articulada ao processo da chegada dos europeus ao Brasil. Examinaremos ainda, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória a 746/2016, em que articula as demandas do capitalismo em crise. Por fim, concluímos que o ensino médio e sua modalidade profissionalizante, reconfigurados pelas sucessivas reformas, sempre foi direcionada aos filhos da classe trabalhadora, expressando um caráter classista, aprofundando a desigualdade educacional entre ricos e pobres.

INTRODUÇÃO: DEBATE CLASSISTA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

O objetivo principal deste artigo é tematizar a chamada educação profissionalizante no Brasil em seus elementos históricos e sociais. Prioriza-se um estudo teórico e bibliográfico que se debruce sobre o período que vai da colonização à promulgação da LDB N° 9394/96. Examinaremos ainda, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória n° 746, de 2016, apresentada como inovadora para solucionar o modelo atual de ensino médio, em que articula, sobremaneira, as demandas do capitalismo em crise e expressa um caráter classista, aprofundando a desigualdade educacional entre ricos e pobres

No Brasil, recorrendo aos registros históricos, a educação em geral e, especificamente, a profissionalizante começam marcadas pela subordinação dos povos originários aos europeus. Esse tipo de recorte formativo estava ligado a uma severa e sistemática expropriação dos indígenas e africanos, alçados, no plano do discurso, à condição de aprendizes dos ofícios no período colonial, produzindo, desde já, o processo de subserviência dos colonos frente ao poder dos dominadores. No presente estudo, realizaremos uma revisão teórica das reflexões dos autores Manfredi (2002), Almeida (2000), Garcia (2000), Cunha (2000), Romanelli (1984), Santos (2017), dentre outros, quando apontam que a formação profissional surgiu articulada ao processo da chegada dos europeus colonizadores ao território brasileiro.

Em uma investigação realizada por José Ricardo Pires de Almeida, publicada inicialmente em francês, no ano de 1889, no livro *L`Instruction Publique au Brésil – Histoire – Legislation*,¹ registra-se os acontecimentos em torno da instrução pública no Brasil entre 1500 e 1889, em que se confirma o papel dos jesuítas como os pioneiros na educação. Nas palavras de Almeida (2000):

¹ Cem anos depois, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (1989) tornou pública a tradução do livro e, a partir dela, surgiram muitas reflexões sobre a origem da legislação de nossa educação. O livro de Almeida foi dedicado ao genro do Imperador, o conde Luís Filipe Maria Fernando Gastão, ou conde d'Eu Louis Philippe Marie Ferdinand Gaston, neto do rei Luís Felipe I da França. O conde renunciou à sucessão ao trono francês para se casar com a princesa Isabel Cristina Leopoldina de Bragança – filha de Dom Pedro II –, tornando-se príncipe imperial do Brasil (SANTOS, 2017).

No Brasil, quase dois séculos consagradas às conquistas materiais, o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições: manter a fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e humanidade. (ALMEIDA, 2000, p. 25).

Sob orientação jesuítica, como se observa, foram introduzidos os primeiros aprendizados, o que se convencionou chamar de ensino profissionalizante. Esse tipo de instrução baseava-se em trabalhos pesados, afazeres precários, profissões manuais, executados pelos índios. Esse fato caracteriza a educação reservada, desse pioneirismo religioso em diante, aos assim denominados ‘órfãos de Deus’, povos inocentes de fácil conversão, desvalidos da riqueza ou qualquer outra expressão material e cultural, em atendimento aos interesses dos colonizadores.

Podemos considerar que até a chegada da família real (1808), ocorreram poucas mudanças nesse quadro. Como documenta Almeida (2000, p. 50), ao utilizar declaração de Francisco de Paula Menezes, proclamada em 1848, a instalação da corte ao Brasil criou um grande entusiasmo “pelas artes e ciências, protegeu a indústria com abertura de nossos portos ao comércio estrangeiro, acelerou nossa cidade e os talentos, de toda espécie, começaram a se revelar com ousadia.” O autor, em sua narrativa, avalia que tal motivação foi influenciada pela ideologia dominante, interessada por um cabedal retórico que reforçava a condição de classe.

Santos (2017), recuperando Almeida (2000) registra ainda, a criação do Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, entre 1725 e 1740, tinha como fim instruir um determinado número de órfãos. O Seminário, ao longo de seu desenvolvimento histórico, assumiu o modelo de escola profissional na perspectiva de preparar “os alunos para as diferentes profissões, tais como as de alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro.” (ALMEIDA, 2000, p. 65-66). Conforme relata o Almeida (2000) esta instituição de formação profissionalizante se manteve em condições decadentes, sendo, portanto, transformada em 02 de dezembro de 1837

no Colégio Pedro II, passando a funcionar como Faculdade de Letras. As matérias de ensino, conforme destaca, assim eram distribuídas: latim, grego, francês, inglês, retórica e poética, geografia, história, fisiologia, mineralogia, botânica, física, álgebra, geometria e astronomia.

Cunha (2000) lembra, que no intervalo de 1840 a 1856 foram criadas, em dez governos provinciais as ‘Casas de Educandos’. Na ocasião, adotaram o que existia como modelo de aprendizagem nos ofícios militares, incluindo a hierarquia e a disciplina, com o objetivo de atender às camadas mais pobres da sociedade, ou seja, o que se entendia como excluídos, órfãos, abandonados, desvalidos, desafortunados, etc.

Essa especificidade da educação, em sua gênese ser voltada estritamente para atender indígenas, escravos e ex-escravos, apresenta na análise de Cunha (2000) as seguintes explicações:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. (CUNHA, 2000, p. 90).

Os historiadores supracitados Cunha (2000) e Almeida (2000), compreendiam que a articulação da divisão social do trabalho com educação, situa-se como profundamente estratificada e dualista, cuja gênese perpassa pelo Brasil colônia, império e chega à república, com certa predominância numa sociedade extremamente desigual, de base escravocrata, em que afastou os trabalhadores livres das atividades de artesanato e manufatura.

Nestes termos, pode-se afirmar que o desenvolvimento da divisão social do trabalho no Brasil em relação à Europa Ocidental e aos Estados Unidos foi diferenciado, tendo em vista que a utilização de mão de obra escrava, a exemplo das atividades dos “carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.,” (CUNHA, 2000, p. 90) não atraía os trabalhadores livres,

uma vez que essas ocupações se aproximavam das elaboradas pelos escravos. Este fato, acrescenta Cunha

Era da maior importância diante de senhores/empregadores, [brasileiros]”, pois eles viam todos os trabalhadores como uma propriedade senhorial. Esse, entre outros motivos, segundo conclui o pesquisador, fez com que ‘as corporações de ofícios (irmandades) não tivessem, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países.’ (CUNHA, 2000, p. 90).

A esse respeito é válido recorrer a análise de Karl Marx quando apontava na sua obra principal, *O Capital* (1867), que no período de consolidação do capitalismo industrial ocorre a grande divisão do trabalho com a materialização do processo de funcionamento das corporações de ofício. Este exame está presente na transcrição de Marx dos relatórios dos inspetores de fábrica, que expressam a condição brutal a qual as famílias dos trabalhadores estavam submetidas. Nessa direção de crítica à sociedade burguesa e, por desdobramento, ao ensino burguês, Marx apresenta, como base do indivíduo desenvolvido para este sistema - pautado no trabalho assalariado e explorado - o ensino prático, ministrado pelos modelos das escolas politécnicas e agronômicas e **Écoles D’enseignement Professionnel**, marcos da passagem da manufatura para a grande indústria na Inglaterra.

Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agronômicas, outro são as **écoles d’enseignement professionnel**, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (MARX, 1988, p. 88).

Recuperando ainda a crítica às leis do movimento ao capital, Marx expõe o severo processo de mutilação do trabalhador individual e de gradação hierárquica entre os próprios trabalhadores no contexto da divisão manufatureira e da consequente passagem à grande indústria:

A manufatura produz, de fato, a virtuosidade do trabalhador detalhista, ao reproduzir, dentro da oficina, a diferenciação naturalmente desenvolvida dos ofícios, que já encontrou na sociedade, e ao impulsioná-la sistematicamente ao extremo. Por outro lado, a transformação do trabalho parcial na profissão por toda vida de um ser humano corresponde à tendência de sociedades anteriores de tornar hereditários os ofícios, de petrificá-los em castas ou, caso determinadas condições históricas produzissem no indivíduo uma variabilidade que contradissesse o sistema de castas, de ossificá-los em corporações. (MARX, 1996, p. 456).

Na análise da situação e exploração da classe trabalhadora, nas formações sociais capitalistas, em O Capital de Marx, encontra-se os desdobramentos concretos e históricos, através da divisão internacional do trabalho, expressos nos seguintes aspectos: ocorre a transformação do trabalho parcial na profissão por toda vida de um ser humano; as profissões são separadas e a virtuosidade do trabalhador detalhista é articulada ao aperfeiçoamento de suas ferramentas para fins diferentes; os ofícios são classificados como ‘truques’ **técnicos que** se consolidam, se acumulam e se transmite rapidamente; o trabalhador é capacitado a aperfeiçoar-se pela prática, com ênfase na habilidade manual, mediante uma formação restrita ao processo de qualificação da força de trabalho. (MARX, 1996).

Ao operacionalizar e desenvolver a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, o capital, em seu processo de acumulação ampliada, conforme denuncia Marx, citando em nota Ferguson (1996, p.475-476), indica que “[...] as manufaturas prosperam mais onde mais se prescinde do espírito, de modo que a oficina pode ser considerada uma máquina cujas partes são homens”.

Ainda na esteira das reflexões de Marx sobre a formação da força de trabalho por meio do artifício da qualificação limitada às atividades manuais

e, guardadas as devidas proporções, o Brasil passou por esse processo dualista de educação, com particularidades próprias de um país colonial, acentuando a oferta do ensino com caráter de instrução para os povos colonizados e escravizados. Esta realidade atravessa o império e se estende pela república, sempre na direção de, para usar os termos de Cunha (2000, p. 90): “ensinar ofícios a crianças e jovens que não tinham escolhas”.

Comparando os registros históricos relatados por Almeida (2000) e Cunha (2000), em relação a importância do ensino profissional, destinado aos jovens pobres com caráter de compulsoriedade mediado antes pelo Estado imperial e depois repassado ao estado república, ambos os autores percebem que esta modalidade de ensino profissionalizante, além de se apresentar como uma ‘necessidade pública’ de minimamente qualificar a força de trabalho, em prol do desenvolvimento econômico industrial nascente, expressa, ademais, forte influência ideológica e moral na formação de um trabalhador submisso, ordeiro e integrado ao progresso social e econômico da época.

Independentemente, portanto, ao fato de a oferta do ensino profissionalizante ser iniciativa estatal, religiosa ou comercial, seu objetivo era legitimar e garantir o dualismo educacional, mormente, em consonância com os interesses das classes dominantes do período colonial, império e república.

Aportando nos importantes acontecimentos políticos da segunda metade do século XIX como, por exemplo, a chamada abolição tardia da escravatura, a Proclamação da República, entre outros fatores, solidificou o alinhamento da educação profissional às exigências do desenvolvimento capitalista.

O processo de formação anacrônica da elite brasileira, para usarmos os termos de Ianni (1992), cria intransponíveis obstáculos para que os avanços da modernidade possam entrar em contato com as contradições do desenvolvimento capitalista local, o que desemboca, como comentou Azevedo em citação de Romanelli (1984), em uma revolução abortada. Em sua reflexão, a pesquisadora indica uma articulação estreita entre o modelo

de desenvolvimento capitalista brasileiro, baseado no padrão de produção escravocrata e as exigências educacionais que demandavam recursos humanos distantes do chão produtivo. Em contraposição a esse contexto, a herança cultural europeia produzia, a necessidade de uma educação que garantisse, para a elite, por meio da oratória, uma determinada similaridade com o modelo educativo importado da Europa. No contexto do desenvolvimento social atrelado aos fatos políticos que levaram o país de colônia à condição de república (1889), a educação, nestes termos, passou a legitimar e conservar o *status quo*, reproduzindo e ampliando as desigualdades entre as classes, com a garantia da preservação do poder político da elite mandatária da época, afastando, conseqüentemente, os povos dominados de uma educação clássica e científica.

Romanelli (1984) indica a existência cristalizada da desvalorização entre o trabalho manual, ou seja, qualquer atividade que não fosse destacada como intelectual. Quando “todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo.” (1984, p. 45). Esse conjunto de fatores, no plano do discurso, demandava da escola brasileira a função social de fornecimento de recursos humanos que pudessem atender os ideais do regime, enquanto aparato público, favorecendo, por sua vez, o costumeiro dualismo sócio-educacional. Como atesta Romanelli (1984, p. 46), nessa época é possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, com uma conseqüente defasagem entre os serviços acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação.

Santos (2017) consoante com Romanelli (1984), avalia que, no território brasileiro, mesmo subordinado aos países centrais, paradoxalmente, em meados dos anos 1920, devido à grande escassez das importações em decorrência a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), o mercado interno começa a crescer, com precárias condições do desenvolvimento tecnológico e científico, atendendo os interesses da elite conservadora. Face a este contexto, a formação e qualificação da força de trabalho vai ser impactada pela relação contraditória entre capital e

trabalho, assumindo formas problemáticas de oferta deste nível de ensino destinado à classe trabalhadora.

As reflexões expostas até o momento demonstram a existência no Brasil de uma relação dialética entre o desenvolvimento econômico e a implementação das propostas educacionais, particularmente, as voltadas para a formação profissionalizante. Neste sentido, Santos (2017) afirma

Ao que se refere às especificidades da formação do trabalhador, conforme atesta a publicação oficial dos Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (2001), várias outras experiências foram tentadas até o início do século XX, mas foi a partir de 1909 que o ensino profissionalizante passou a ser de responsabilidade do governo. Tal fato não se dá por mera coincidência. O início de século XX testemunha, como registrado, o quadro da incipiente industrialização brasileira, que carrega consigo as contradições de uma sociedade de capitalismo atrasado que precisa se desenvolver em articulação com os países de capitalismo avançado. No cenário dessas contradições, com inspiração nas correntes anarco-sindicalistas europeias, as greves de operários brasileiros se proliferam. Na interpretação de Cunha (2000), esse é o contexto em que a retrógrada elite dirigente do país aposta no ensino profissionalizante como um antídoto para combater os ideais anarquistas, apresentados pelos imigrantes europeus aos operários locais, o que influencia decisivamente os trabalhadores brasileiros. (SANTOS, 2017, p. 270).

Nesta direção é estruturado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que atende particularidades advindas do império, vinculadas às necessidades de um capitalismo com raízes na escravatura, que se sustentava sobre uma economia agroexportadora e assume a função de coordenar as atribuições do nível de ensino que se destina a formação da classe trabalhadora.

De acordo com Santos (2017), no intuito de responder as demandas de formação da força de trabalho após vinte anos que marca a data oficial da abolição da escravatura no Brasil (1888), o presidente da república Nilo Peçanha cria em 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices,

para o desenvolvimento do ensino profissionalizante gratuito² e curso primário. Nesta perspectiva, o texto do Decreto Nº 7.566/09 apresenta o seu objetivo principal: [...] “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p. 1).

Dentro das ações do MAIC registra a criação dessas escolas industriais, comerciais e agrícolas, articuladas ao ensino popular, destinadas à classe trabalhadora brasileira, confirmava, portanto, os interesses ideológicos da nascente elite industrial, que embora aparentasse progressista, convergia com os ideais conservadores dos agroexportadores, que se viram obrigados, dadas as crises econômicas, deslocarem as suas expectativas de lucros para o desenvolvimento industrial, que, supostamente, estabilizaria a economia, e poderia elevar o Brasil a posição próxima dos países da Europa e dos Estados Unidos.

Cunha (2000) destaca que a formação dos professores para atuar no ensino profissionalizante se deu, inicialmente, com a incorporação em 1919 da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, estimulada, posteriormente, com a criação, em 1920, da Comissão de Serviços de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico³, cuja finalidade é avaliar e acompanhar o funcionamento das escolas profissionais, propondo estratégias que tornassem mais eficientes e atraentes, tais como: construção de prédios e padronização dos currículos na perspectiva do ensino técnico e da industrialização das escolas.

Soma-se a esse panorama, o fato de que o governo Getúlio Vargas, no contexto da chamada revolução de 1930 e da organização da economia

² Esclarece Cunha (2000) que, no Rio de Janeiro, a escola foi inaugurada na cidade de Campos – cidade natal de Nilo Peçanha – visto que na capital da república já existia o Instituto Profissional Masculino. Já o Rio Grande do Sul dispunha, por seu turno, do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre.

³ De acordo com Queluz (2010, p. 77) “Dentro do contexto de dificuldades das Escolas de Aprendizes Artífices, do entusiasmo reformista educacional dos anos de 1920, e da maior disposição do governo federal para intervenção na questão social, o novo Ministro da Agricultura Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, com o intento de reformar o ensino técnico profissional, criou, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 em Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, justificando essa criação dentro do espírito reformista”.

nos moldes urbano-industrial, no processo de substituição ao modelo agrário-exportador, registra medidas e estratégias no campo da educação direcionadas aos(as) trabalhadores(as). De acordo com Santos (2017),

Entre tais medidas, interessam-nos mais especificamente:

* A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio.

* Funcionamento do Conselho Nacional de Educação.

* Funcionamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

* A reforma da educação de 1931: conhecida como reforma ministro Francisco Campos.

* A criação, em 25 de janeiro de 1934, da Universidade de São Paulo (USP), que inaugura a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de formar quadros para ensinar no magistério secundário. Somam-se a esse conjunto de medidas os debates em torno das propostas da Escola Nova. (SANTOS, 2017, p. 174).

Neste cenário, o debate entre o público e o privado vem à tona, com apoio da emergente burguesia industrial brasileira, em defesa do processo de racionalização do serviço público e da dissolução das velhas oligarquias. Paradoxalmente, o Governo de Vargas, oportunizou “concessões complexas [e perigosas] para os setores ligados à agricultura.” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 193).

Diante desse cenário do primeiro governo de Getúlio Vargas, marcado por muitas tensões, greves e conflitos entre as classes sociais da época, sobretudo, os industriais emergentes com trabalhadores, tornou-se necessário executar um conjunto de reformas e mudanças para manter o poder conservador da elite brasileira. Estas reformas reverberam no campo da política educacional, imprimindo e aprofundando a dicotomia histórica que acompanha a educação profissional no Brasil.

Kuenzer (2000) relembra que até 1932, após o curso primário, as alternativas existentes aos cursos rural e profissionalizante com quatro anos de duração, destinavam-se exclusivamente a formação para o mundo

do trabalho. Essa organização do sistema educacional implementada por Capanema, anula o que havia feito Anísio Teixeira, antigo titular da pasta. A reforma Capanema, em 1942, implantada no contexto ditatorial do ‘Estado Novo’, tinha a clara intenção de proporcionar um ensino elitista para os filhos da classe dominante em que a oferta do ensino científico possibilitava a continuidade da formação; e uma educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, significava o término dos estudos, sem acesso ao ensino superior.

Perante as influências da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e as dificuldades de importações, o Estado Novo transforma, assim, as escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais. Registra-se, do mesmo modo, a demanda, mesmo que embrionariamente, da montagem de um parque industrial, que exige o aumento da oferta de escolas profissionalizantes.

Para um conjunto de pesquisadores, a exemplo de Cunha (1973), Kuenzer (2000), Quixadá Viana (2001), Romanelli (1984), Santos (2017) entre outros, o resultado dessas medidas é a distinção entre estudantes ricos e pobres, ou seja, a classe trabalhadora ficaria impedida de dar continuidade aos estudos no nível superior. A única e limitada alternativa dos egressos do ensino profissionalizante era a inserção em cursos diretamente relacionados à formação do ensino médio-técnico, na mesma área de sua profissionalização.

Santos (2017) observa que, não obstante, o saldo da chamada reforma Capanema não foi apenas o aprofundamento dessa cisão. Os empresários exaltaram a criação do hoje chamado Sistema S⁴, o que se configura, nos apontamentos de Kuenzer (2000), na operacionalização do quadro

⁴ As entidades que compõem o Sistema S, além do SENAI, são: Serviço Social do Comércio (SESC), criado pelo Decreto-Lei N° 9.853, de 13 de setembro de 1946; Serviço Social da Indústria (SESI), criado pelo Decreto-Lei N° 9.403, de 25 de junho de 1946; Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto-Lei N° 8.621, de 10 de janeiro de 1946; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que inicialmente foi denominado de Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), criado em 1972, por iniciativa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e do Ministério do Planejamento. Em 1990, através da Lei N° 8.029, de 12 de abril de 1990, foi transformado em um serviço social autônomo, vinculado à iniciativa privada, denominado então de SEBRAE; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991, pela Lei N° 8.315, de 23 de dezembro de 1991; Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte (SENAT) e Serviço Social dos Transportes (SEST), criados pela Lei N° 8706, de 14 de setembro de 1993; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Corporativismo (SESCOOP), criado pela Medida Provisória N° 1.781-7, de 11 de março de 1999, mas que teve regimento aprovado através do Decreto N° 3.017, de 6 de abril de 1999.

da divisão social técnica do trabalho com parcerias entre a esfera privada com instituições públicas, orientadas pelo modelo taylorista-fordista que procurava responder ao processo de desenvolvimento industrial e exigia, uma força de trabalho com qualificação suficiente para dar conta desse novo modelo produtivo.

Entre 1942 e 1999, além do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – normalizado pelo Decreto-Lei N. 4.048 em 22 de janeiro de 1942 –, foram criadas as instituições que compõem o referido sistema.

Na tentativa de apresentar uma resposta ao que estaria por trás disso, Cunha explica que

O primeiro projeto foi enviado, ainda em 1938, à Confederação Nacional da Indústria e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, presididas, respectivamente, por Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen. Eles se manifestaram contrários, devido às despesas que as empresas teriam de arcar com o pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres, com os gastos de instalação e de operação das oficinas.⁵ (CUNHA, 2000, p. 99).

Diante da recusa dos empresários de arcar com custeio das estruturas físicas das oficinas e pagamento dos salários dos aprendizes e instrutores (mestres), a ditadura Vargas, por meio do Decreto-Lei N° 1.238, de 2 de maio de 1939, “que dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores,” obriga a reacionária elite empresarial a criar e manter os cursos de aperfeiçoamento profissional “nos estabelecimentos em que trabalhem mais de quinhentos empregados.” Conforme normatiza o decreto, os empregadores deverão manter, “cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde” (sic) (BRASIL, 1939).

⁵ O autor compõe a seguinte problemática para tentar explicar a “resistência passiva” dos líderes industriais: “É provável que a formação recente do capital industrial ainda não tivesse propiciado aos industriais uma visão dos seus interesses coletivos um pouco além do curto prazo. Por outro lado, a situação dos industriais de crescente dependência diante dos favores governamentais, em termos fiscais, alfandegários e creditícios, não encorajava uma resistência ativa ao projeto.” (CUNHA, 2000, p. 99).

Em suas conclusões sobre a criação do SENAI e seu desdobramento no Sistema S, Cunha (2005) aponta o papel do movimento da classe empresarial:

[...] os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiram perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta”. (CUNHA, 2005, p. 34).

Como aspectos gerais desse período em relação à formação da força de trabalho, recorreremos às formulações de Garcia (2000, p. 84), segundo as quais, a partir dos anos de 1940, a educação dos trabalhadores “ficou sob o controle único dos empresários.” Sob a organização pedagógica do Sistema S, pelas mãos do mercado, autores como Frigotto (1998), dentro outros, assumem a tese de que o ensino profissionalizante encontra-se, nesse processo, submetido a uma gestão empresarial.

ASPECTOS GERAIS DAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A indústria mundial, sobretudo, a automobilística, afama o êxito da produção capitaneada pelo binômio taylorista-fordista que, articulado ao intervencionismo keynesiano⁶, mais uma vez, exige modificações na educação dos trabalhadores. Isto é, o chamado período glorioso do capitalismo com os resultados do pós-guerra reclama outro do tipo de formação para a força de trabalho. As modificações no mundo produtivo impõem que se retome a discussão do sistema de ensino brasileiro. Essas alterações na produção influencia a retomada do debate sobre a LDB nº

⁶ As teorias de John Maynard Keynes propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Chamado pensamento econômico Keynesianismo argumenta que o setor privado não é capaz por si só de garantir a estabilidade da economia. Não é capaz de evitar as crises profundas, tais como recessão, depressão que provoca desemprego, inflação e desestabilização da economia. O Estado tinha que se fazer presente na Economia.

4.024/61, que vem a ser promulgada depois de mais de uma década de engavetamento, em 1961. Nela, o ramo de ensino profissionalizante é reconhecido como equivalente ao ramo propedêutico, o que garante aos egressos daquela ramificação a condição de prosseguimento irrestrito no ensino superior. Ao SENAI e ao SENAC, de acordo com as exigências legais, caberia a organização das formações para absorver a correspondência entre as etapas do ensino fundamental e do médio.

O conjunto dos estudos de Santos (2012, 2015, 2017), quando tematiza a história da educação profissionalizante do Brasil, recupera que a primeira LDB brasileira e sua revisão em 1971, consagrada na Lei Nº 5.692/71, conhecida como reforma Jarbas Passarinho, o golpe empresarial-civil-militar de 1964 procurou garantir para o país determinado crescimento da economia em um panorama de expectativa na evolução do parque industrial interno. Esse quadro denuncia, segundo entendia o governo ditatorial e seus adeptos, a necessidade por formar um trabalhador com qualificação específica para conhecimentos técnicos em atendimento a tal parque industrial. O que os defensores do regime não contavam era com a enorme resistência ao governo que se estabeleceu por intermédio de intensa mobilização popular-estudantil. O que se chamou de conturbação política por setores orgânicos ao Estado autoritário, foi combatido com a arbitrariedade do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), de 3 de dezembro de 1968. O “golpe dentro do golpe”, como ficou conhecido esse Ato, ordenou o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE), expulsou, torturou, exilou e matou várias personalidades de setores distintos da sociedade, opositores ao sistema.

No contexto do AI-5, a ditadura decretou algumas medidas unilaterais específicas ao campo educativo. Entre elas está a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e o Decreto Nº 464, de 11 de fevereiro do ano seguinte, que configuram, entre outros pontos, a autoritária reforma universitária. Logo em seguida, em 11 de agosto de 1971, o governo baixa a Lei Nº 5.692/71. Em um momento de mobilização política e intensificação das atividades de rua dos estudantes universitários em oposição ao regime, esse conjunto de medidas editado pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, embora não tenha sido apresentado desse

modo, visava conter a entrada de jovens egressos de escolas públicas no ensino superior, assegurado pela LDB nº 4.024/61

A Lei Nº 5.692/71 estabelece que o ensino profissionalizante, obrigatoriamente, vincule-se ao segundo grau, ou seja, o chamado ensino técnico, em qualquer escola, seja ela pública ou privada, passaria a ser ensinado compulsoriamente com o secundário. Para Passarinho e seus aliados, como a lei unia o propedêutico com o profissionalizante, acabava com o sistema dualista na educação, pois, de agora em diante, apenas existiria uma única trajetória para os estudantes, independentemente se iriam ingressar no mercado de trabalho ou na universidade. Isto é, para o governo, o então segundo grau deixava de apresentar terminalidade para os egressos do ramo profissionalizante, uma vez que agora todos teriam que se formar perante a junção de disciplinas gerais e específicas profissionais (SANTOS, 2017).

Conforme ainda Santos (2017), essa compulsoriedade atendia a duas intenções: uma que poderia ser claramente assumida pelo ministro e outra que era sofismada. Se, por um lado, pretendia-se adequar o sistema de ensino às novas transformações da produção capitalista, por outro, objetivava-se dificultar o acesso ao ensino superior dos jovens-trabalhadores-estudantes. Este contingente era egresso, principalmente, das escolas públicas e, mesmo que timidamente, em virtude da possibilidade aberta com a LDB nº 4.024/61, passaram a contrariar a tendência estatística de ingresso ao ensino superior. Não é oneroso repetir o que a elite brasileira espera dos filhos dos trabalhadores: a entrada precoce no mercado de trabalho capitalista.

A Lei Nº 5.692/71, gestada no período do regime ditatorial, tornando compulsório o ensino profissionalizante, foi, na concepção de alguns pesquisadores da educação, a exemplo de Cunha (2005), Kuenzer (2000), Quixadá Viana (2001), entre outros, um fracasso, quando a obrigatoriedade não veio a ser efetivada no dia a dia das escolas como previam os militares.

Santos (2017) destaca que muitos outros fatores acabam levando, em menos de cinco anos, o mesmo governo a assumir sua falha baixando

o Parecer Nº 76/75, que reestabelece a modalidade do ensino geral para o segundo grau, resguardando a opção de a formação profissionalizante ser separada ou unida ao seguimento secundário. Essa legislação, ao retomar como opcional o ensino profissionalizante, apenas oficializa o que nunca foi efetivado no chão da prática das escolas, sobretudo, as que abrigavam os filhos da elite e dos estratos intermediários da sociedade a estudarem precocemente disciplinas profissionais. Isso reafirma uma concepção de ensino médio negado aos filhos dos trabalhadores excluídos dos benefícios da produção de bens materiais e culturais, bem como do acesso à universidade, reservando para os filhos da burguesia brasileira e estratos intermediários, o acesso ao ensino superior.

Depois que a Lei n.5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer n.76/75, que mudou radicalmente o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto. Com efeito, a maioria dos membros do Conselho Federal de Educação era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha aquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação unificada, proveniente do Ministério da Educação, como a que prevaleceu no início da década. (CUNHA, 2005, p. 203-204).

A dualidade educacional se estrutura melhor, pois contabiliza um distanciamento ainda maior entre o que se oferta aos filhos dos trabalhadores e o que se entrega à elite e aos estratos intermediários da sociedade. É evidente que a escola, por abrigar a educação sistematizada e que, por ser um dos complexos que mantém uma relação de autonomia relativa e reciprocidade dialética com a base econômica, tem influência nas transformações da sociedade, não pode, por esses motivos, ficar de fora da discussão sobre a emancipação humana (LIMA; JIMENEZ, 2011). Entretanto, não se pode colocá-la como epicentro da solução desta questão, assim como o fez a ditadura empresarial-civil-militar, que tratou uma problemática originada na estrutura de classes com soluções exclusivas da gestão pedagógica.

Menos de dez anos após a compulsoriedade ser legalizada pela Lei Nº 5.692/71, outra normatividade oficial, desta feita a Lei Nº 7.044/82, volta a tornar opcional a oferta de ensino profissionalizante. Na década seguinte, já sob o chamado período de redemocratização, uma nova lei modifica mais uma vez as relações da educação propedêutica com a profissionalizante. A LDB Nº 9.693/96, de 20 de dezembro de 1996, possibilita o segmento profissionalizante ser normatizado por decreto.

A década de 1970 termina expondo os limites dos governos autoritários e antidemocráticos encabeçado pelos militares; por toda a década seguinte o mundo se movimenta em meio a muitos acontecimentos importantes. Dois deles merecem maior atenção do presente texto, dado que se cruzam diretamente com a nova tomada de rumo do capital nos países periféricos, o que os tornam exigências do objetivo de tematizar adequadamente a chamada educação profissional e tecnológica no Brasil. No plano de política estratégica, conforme Santos (2012), o Consenso de Washington (1989) reuniu representantes dos organismos internacionais, com a intenção de propor reformulações econômicas na América Latina e no mundo. No campo educativo, a Conferência Mundial de Jomtien (1990) realizada um ano depois, reuniu representantes de 155 países e 120 organizações não-governamentais para a produção da conhecida Declaração Mundial sobre Educação para Todos e um Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem. De acordo com Mendes Segundo (2005), a Declaração de Jomtien, assinada por todos os participantes, deveria adaptar todos as metas estabelecidas para assegurar a educação básica de qualidade. Na ocasião, foram definidas seis metas⁷, revisadas dez anos depois no Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos, em 2000 no Senegal e, atualmente reeditada pela Declaração de Incheon, Coreia do Sul, 2015, que postergou o prazo do cumprimento das 'novas' metas de educação para 2030. Ainda conforme Mendes Segundo (2005, p. 74)

⁷ Conferir as metas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO (1998).

A Conferência de Jomtien torna-se um marco nas determinações sobre educação em todo o mundo, principalmente nos países pobres. Repentinamente antigas aspirações sobre a abrangência da educação deveriam ser cumpridas em escala mundial. Como princípio, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária e a sustentabilidade econômica deveriam ter como preocupação a agenda da educação para todos. A partir daí, a educação passaria a ser monitorada nos países envolvidos sob pena de causar ingovernabilidade ou instabilidade social.

Como enumera Oliveira (1995), o Brasil experimenta mudanças intensas e extensas com significativa reorganização das instituições civis. O sindicalismo reacende as lutas populares com greves – sobretudo no ABC paulista – e ações nas ruas.

A ocupação maciça das ruas do país pela Campanha ‘Diretas Já’ (1983-1985) mesmo derrotada em seu propósito principal (o voto direto para presidente), não pode deixar de ser registrada como um evento que marcou o chamado processo redemocratização do país. Somam-se a isso, em 1984, as eleições para escolher os deputados constituintes, aqueles que organizariam a Constituição Federal (CF) de 1988; as eleições para as prefeituras das capitais e áreas consideradas pelos militares como de segurança nacional em 1985; a eleição direta para presidente em 1989, entre muitos outros acontecimentos importantes para o campo da política.

Como resultado desse momento de aspiração progressista, a década seguinte nasce com a eleição do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), que organizou o aparato estatal para implementar a ordem neoliberal.

Enquanto no plano da totalidade, a exemplo do que orientam os eventos de Washington e Jomtien, a educação, como denunciam as pesquisadoras Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 6), “passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a

redução da pobreza.”, visando adequar a formação profissionalizante da força de trabalho ajustada aos imperativos do mercado capitalista.

Esse é o tecido contraditório que marca a elaboração do Projeto de Lei (PL) Nº 1.258-A/88, que, apresentado à câmara dos deputados em 28 de novembro de 1988, pouco mais de um mês após a promulgação da CF de 1988, seria a base da futura LDB. O PL, de iniciativa do deputado Octávio Elíseo, por ter concentrado reflexões de diversos setores ligados ao debate educativo, em que colheu opiniões, críticas e sugestões em congressos, seminários entre outros eventos organizados pela chamada sociedade civil para tematizar a educação brasileira, deveria resultar na LDB Nº 9.394/96.

Santos (2017) adverte que isso não aconteceu. Por meio de alianças aparentemente improváveis, a reacionária elite brasileira compõe um acordo entre o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizola e, com a intermediação do senador Darcy Ribeiro, atravessa a prioridade do projeto que tinha a preferência dos educadores, o que resulta na LDB Nº 9.394/96. Para Martins (2000, p. 77), a proposta do senado foi elaborada sem levar em consideração as contribuições concentradas no PL Nº 1.258-A/88, que continha as reflexões das entidades que representavam os educadores, bem como “de eminentes figuras da área, que estavam profundamente comprometidas com o processo de estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional [...]”.

Não há dúvidas, para a presente exposição, que, caso a LDB Nº 9.394/96 incorporasse o que sintetizou o PL Nº 1.258-A/88 do deputado Octávio Elíseo, substituído depois pelo PL Nº 101/93 do deputado Jorge Hage, não seriam solucionados todos os problemas da educação brasileira. No entanto, o processo de aprovação da LDB resguardou os interesses da elite local em detrimento de um projeto que tinha proximidade aos anseios dos educadores brasileiros organizados em associações e comitês. (SANTOS, 2017).

É importante ressaltar que o conjunto dessas medidas, legislações e políticas educacionais se desenvolveram no contexto da crise estrutural do capital, que a partir da década de 1970 inicia um quadro crítico que pode

ser evidenciado de acordo com Antunes (2001, p. 30), através da “queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais; crise do ‘Estado do bem-estar social’ e incremento acentuado das privatizações”.

Os elementos constitutivos de análise desse cenário são de grande complexidade, fazendo com que alguns se detenham somente na sua dimensão fenomênica, não compreendendo conforme Mészáros (2002), que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo, mas a uma crise estrutural do próprio sistema do capital, que, pela primeira vez em toda a história, atinge todo o conjunto da humanidade. Nessa direção, capital na busca de recuperação do seu ciclo reprodutivo implementou um amplo processo de reestruturação produtivo com sérios desdobramentos na dualidade histórica que atravessa o complexo educacional.

A crise estrutural do capital impõe um reordenamento da educação, levado a cabo pelos organismos internacionais, mormente, o Banco Mundial, que se interpõe como instituição responsável de encaminhar as políticas e programas educacionais para os países da periferia do capitalismo. Nesse sentido, observa-se, nos últimos anos, um consistente ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, objetivado, principalmente, através de um amplo processo de reformas na educação.

Como ilustração desse processo, no ano de 2017, implantada no Brasil a reforma do ensino médio⁸, encaminhada pelo Governo de Michel Temer, que versa sobre a flexibilização do conteúdo a ser ensinado a estes estudantes, reestruturando o currículo das 13 disciplinas tradicionais, com maior centralidade no ensino técnico e instrumental. O pano de fundo desta reforma, seria proposta da ampliação da rede de oferta das escolas de tempo integral.

⁸ Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Sob as amarras desta reforma do ensino médio (Lei N° 13.415/2017), com ofertas e itinerários formativos para escolha dos estudantes, distribuídas nas cinco áreas de conhecimento a saber: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas e 5) formação técnica e profissional. Definindo ainda a possibilidade de “formação técnica profissional ajustada as demandas do mundo do trabalho e da sociedade. Esta nova organização curricular, segundo o MEC⁹, contemplaria, de forma flexível, as habilidades e aprendizagens presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Vale destacar a organização da carga horária: - 60% disciplinas obrigatórias ocupadas por conteúdos comuns da BNCC; 40% estudos optativos, de acordo com a realidade de oferta da escola e o interesse dos alunos.

Outro objetivo da reforma apresentado trata do aumento da carga horária para cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰, que prevê, até 2024, que 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral. A pretensão do ensino médio é que a carga horária deva ser ampliada progressivamente até atingir 1,4 mil horas anuais. Atualmente, o total é de 800 horas por ano, de acordo com o MEC¹¹. A grande crítica que está sendo feita, diz respeito às disciplinas obrigatórias no texto da presente reforma (2017), se retira a obrigatoriedade das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia, restringindo somente à matemática e português e o ensino de inglês, como língua estrangeira. Estas assumem, portanto, o posto das disciplinas obrigatórias, no decorrer do ensino médio.

Destacamos como aspecto polêmico desta Lei (13.415/2017)¹², a permissão do exercício da docência para os cursos de formação técnica

⁹ Conferir em: (BRASIL, 2020).

¹⁰ De acordo com Paiva (2016, p. 102), o “Plano Nacional de Educação – PNE elaborado para o decênio 2014-2024 com o intuito de dar continuidade às políticas educacionais que vem sendo gestadas no seio de uma crise estrutural que exige a adoção de medidas as mais variadas para incorporar a educação como uma área de investimento para o capital.”

¹¹ Conferir em: (BRASIL, 2020).

¹² Conferir em: (BRASIL, 2017).

aos profissionais de reconhecido “notório saber”, sem “diploma específico”, desde que vinculados às suas áreas de atuação. Esse fato, aprofunda o processo de desvalorização e precarização da profissão do docente.

Para Amorim e Santos (2016), a reforma do ensino médio, situada em uma crise mundial do capital, está alinhada aos interesses das classes dominantes que “empreende todos os esforços para não perderem seus privilégios”, articulando ao Estado, mediante leis e emendas constitucionais que reduzem direitos trabalhistas e recursos para áreas sociais, no intuito de garantir o processo de acumulação ampliada do capital. Assevera as referidas autoras, que a reforma do ensino médio não deixa dúvida quanto ao seu caráter de classe, enraizando o abismo que separa a educação de ricos e pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao resgarmos a história e o contexto da educação profissionalizante no Brasil, fica evidente a centralidade de uma educação especificamente voltada para atender ao mercado capitalista, seja ele incipiente ou em crise aguda. Apesar disso e não poderia ser diferente, visto que o problema não pode ser equacionado somente na esfera educacional, mas configura-se na precária inserção do Brasil à divisão social internacional do trabalho, que garante à elite privilégios, enquanto, para os jovens filhos da classe trabalhadora, uma situação de carência, configurada em: alta taxa de desemprego; ofertas de ocupações precarizadas e oscilantes; elevadas estatísticas de violência urbana e assassinatos entre os jovens pobres e pretos; ausência de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

A educação profissionalizante – média e superior – torna-se sedutora, uma vez que garantiria um emprego na conclusão do curso. Isto é, uma educação que criaria um atalho para o mercado de trabalho capitalista. Ressaltamos que, as recorrentes reformas do Ensino Médio no Brasil são articuladas à proposta para a educação profissionalizante e ancora-se nas determinações dos organismos internacionais para a educação da classe trabalhadora, sobretudo, dos países periféricos, que naturaliza, outrossim,

a ausência da oferta universal de Ensino Médio público, laico, gratuito e de qualidade, e de uma universidade pública de excelência que prepare o estudante para a humanidade plena do ser social.

No contexto histórico atual, é importante destacar que, mesmo as parcelas escolarizadas da classe trabalhadora amargam a tragédia do desemprego crônico, que atingiu níveis alarmantes, não mais se constitui como um “exército de reservas” à procura de colocação no mercado e nem atinge somente ramos periféricos da produção, mas abrange setores mais modernizados como a tecnologia espacial e as indústrias naval, aeronáutica, eletrônica e mecânica, como esclarece Mészáros (2004), esse limite absoluto do capital é apresentado, de forma mistificada, como consequência inevitável do progresso tecnológico – o ilusoriamente chamado desemprego tecnológico. Reiteramos que o desemprego, na atual sociabilidade, atinge trabalhadores altamente qualificados e agrava assustadoramente as condições de existência da humanidade e do planeta, pois, conforme denuncia Mészáros, traz consigo o espectro da barbárie.

Face ao exposto, constatamos que o ensino médio e sua modalidade profissionalizante, reconfigurados pelas sucessivas reformas, em qualquer de suas variações, sempre foi direcionada aos filhos da classe trabalhadora, expressando um caráter classista, aprofundando, nestes termos, o abismo que separa a educação de ricos e pobres.

Por fim, compreendemos que em benefício da reprodução ampliada do capital, a formação dos trabalhadores deve ser mínima, fragmentada, superficial e aligeirada, ancorada no cotidiano mais empobrecido. A tônica dessa formação é a de que os conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo do tempo devem ser negados para esse segmento da humanidade. Dizendo de outro modo, a classe trabalhadora deve ser alijada de uma formação sólida que lhe possibilite apropriar-se dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos para que seja impedida de transformar tais conhecimentos em órgãos de sua individualidade. Para as pessoas pobres, uma formação pobre: é assim que o mercado determina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC/Inep, 2000.
- AMORIM, G.; SANTOS, E. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ceará, n. 7, p. 128-141, dez. 2016. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/7-%20o%20carater%20de%20classe%20da%20reforma%20do%20ensino%20medio.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939**. Presidência da República. Rio de Janeiro, de 23 de setembro de 1939. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/525096>. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Presidência da República. Rio de Janeiro, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2020. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 89-107, abr./jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2021.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: EdUNESP; Brasília: FLACSO, 2005.
- CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- FRIGOTTO, G. **Cidadania e formação técnica profissional**. Rio de Janeiro, 1998. (mimeo).
- GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: MACHADO, L.; FIDALGO, F. (org.). **Trabalho & Crítica**: NETE, Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set. 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

IANNI, O. **A idéia de Brasil moderno**: São Paulo: Brasiliense, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica [de 2001 a 2015]**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1793/1675>. Acesso em: 01 set. 2021.

KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73- 94, ago. 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Os Economistas. Cap. XIII – Maquinaria e Grande Indústria. Nova Cultural: São Paulo, 1988. Livro 1. v. 2.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 1996.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural [Os economistas], 1988.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA -Unesco. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 ago. 2021.

PAIVA, A. N. O viés mercadológico do programa de Educação para Todos e seus **desdobramentos na política educacional brasileira**: uma análise onto-crítica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_aline_nunes_paiva.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

QUELUZ, G. L. Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, p. 40-113, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6258/3909>. Acesso em: 29 jul. 2016.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. **O ensino médio noturno sob o signo da reforma**: implicações na formação do trabalhador. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, D.; SILVA, G. C. P. da. **Graduação tecnológica no Brasil**: crítica à Expansão do Ensino Superior Não Universitário. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS, D.; SILVA, G. C. P. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3875/2028>. Acesso em: 01 set. 2021.

Capítulo 4

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

*Luciane Maria Serrer de Mattos
Domingos Leite Lima Filho*

RESUMO: O objetivo deste estudo é apresentar a produção acadêmica acerca da Pedagogia da Alternância nos cursos de pós graduação partindo de um estudo já realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Buscando complementar o mapeamento realizado por estes autores, o presente estudo apresenta o levantamento das teses e dissertações defendidas no período de 2007 a 2018 nos ou sobre os Centros Familiares de Formação por Alternância. Tal levantamento apresenta o número de trabalhos produzidos no período, a distribuição da produção por ano de publicação, por região do país e instituição de ensino superior. Após apresentação desses dados, caracterizou-se as temáticas de estudo mais recorrentes nessas produções. A análise aponta que, embora haja um expressivo aumento nas produções acadêmicas sobre Pedagogia da Alternância no período pesquisado, ainda existem aspectos que merecem estudos mais aprofundados, sobretudo no que se refere à temática Associação Local.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância se insere no campo das experiências da Educação Profissional, pois a maioria das Casas Familiares Rurais e Escolas Família Agrícolas ofertam esta modalidade de ensino. A ideia de se trabalhar em regime de alternância surgiu em 1935 numa comunidade francesa chamada Sérignac-Péroudou, a aproximadamente 9 quilômetros de Lauzun, onde mais tarde seria implantada a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR).

De acordo com Marirrodriaga e Calvó (2010), a ideia nasce de um diálogo entre Jean Peyrat, um agricultor e Granereau, o pároco local. Peyrat tinha um filho de 12 anos que não se sentia motivado para continuar seus estudos; sua vontade era prosseguir na profissão de agricultor. Como o desejo de Peyrat era que seu filho fosse mais instruído foi procurar o pároco local para pedir seu apoio. Diante da problemática apresentada por Peyrat, o padre Granereau sugeriu realizar um trabalho com jovens na casa paroquial, pois essa angústia era também de outras famílias.

Em conversas com a comunidade, o padre Granereau reuniu quatro meninos de três famílias que acreditaram na proposta e iniciaram sua concretização. Definiram que o programa de formação dos jovens deveria contemplar três aspectos: formação técnica, formação geral e formação humana. O padre foi encarregado de trabalhar educação cidadã, moral e religiosa e ainda monitorar as atividades dos jovens que foram matriculados num curso por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan.

O padre propôs, então, que os jovens permanecessem uma semana em regime de internato na casa paroquial e três semanas em suas propriedades. Durante a semana de internato os jovens recebiam os ensinamentos do padre e estudavam os conteúdos do curso por correspondência. No período que passavam na propriedade a aprendizagem era com a família, realizando práticas agrícolas e estudos dirigidos.

Quanto à manutenção da “escola”, Marirrodriaga e Calvó (2010) esclarecem que ficou definido que cada família forneceria os produtos

necessários e, ainda, contribuiria com 300 francos por jovem. A contribuição das famílias, desde o início não se restringia ao aspecto financeiro; eram também responsáveis pela formação dos jovens, acompanhando as práticas e os estudos realizados nas semanas que permaneciam na propriedade.

Dessa forma, foram sendo criadas as bases fundamentais do projeto pedagógico, com responsabilidade e envolvimento das famílias e alternância entre trabalho prático na propriedade e formação geral e técnica na “escola”.

Devido aos resultados positivos do primeiro ano de funcionamento, houve interesse de várias outras famílias em matricular seus filhos nesta “escola”. O segundo ano contou com aproximadamente 20 alunos matriculados. Houve, assim, de acordo com Marirrodiga e Calvo (2010), a necessidade de contratar um monitor em tempo integral para acompanhar o desenvolvimento dos jovens. Jean Cambon foi o escolhido pela comunidade, pois era filho de agricultor e graduado na Escola de Purpan.

Ainda de acordo com os autores, outra decisão importante para o segundo ano de funcionamento foi o estatuto jurídico, o reconhecimento da iniciativa como escolaridade obrigatória e o abandono dos cursos por correspondência.

O ano de 1937 também foi marcado por encaminhamentos importantes: decidiu-se mudar as aulas de Sérignac-Péroudou para Lauzun e criar uma escola agrícola para as meninas¹. A *Maison Familiale Rurale* em Lauzun exigiu a compra de um imóvel e equipamentos para seu funcionamento. Os familiares dos jovens criaram uma Associação com todos os poderes jurídicos para manter a Maison. A educação estava, portanto, sob responsabilidade das famílias que respondiam por todo o funcionamento, incluindo os aspectos relacionados à prática pedagógica. Em outras palavras, o ponto forte da Maison foi o envolvimento e a participação das famílias no processo de formação dos jovens. Os jovens aprendiam na prática com a família em suas propriedades, ajudando nas tarefas diárias, ao passo em que a formação teórica geral era adquirida na

¹ Inicialmente as meninas frequentavam um dia por mês a *Maison Familiale Rurale* de Lauzun; a partir de 1938 começaram a frequentar dois dias por mês e, em 1940, uma MFR foi criada especificamente para atendê-las (MARIRRODRIGA; CALVO, 2010).

Maison, contando com o auxílio de um monitor, ajuda de lideranças e também da própria família.

Esta experiência acabou se consolidando na França e se expandindo para todos os continentes levando consigo suas características irrenunciáveis: o objetivo de formar integralmente o jovem e desenvolver o meio local por meio da Alternância e da Associação das famílias e sujeitos locais.

As primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil deram-se no final dos anos 1960, no Estado do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas (Efas). As Efas são oriundas da Itália e, portanto, possuem características diferentes da experiência francesa.

Mais tarde foram implantadas as Casas Familiares Rurais (CFRs), estas oriundas diretamente da França, nos Estados de Alagoas e Pernambuco, em 1981 e 1984, respectivamente. Estas duas experiências no nordeste tiveram curta duração, mas se constituíram como base de inspiração para a implantação, no final dos anos 1980, das CFRs no sul do Brasil.

As Efas e CFRs são Centros Familiares de Formação por Alternância – Ceffas que podem ser definidos como casas-escolas, nas quais os estudantes possuem acesso ao conhecimento escolar a partir da sua própria realidade por meio da alternância do tempo e do espaço. Em geral, o estudante passa uma semana no Ceffa em regime de internato e uma semana no seu meio sócio familiar, possuindo assim dois espaços/tempos de formação.

As Efas e CFRs possuem características diferentes, mas têm em comum a prática da Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia não se resume a alternância do tempo/espaço; possui uma organização própria composta por diversos instrumentos pedagógicos que fazem dela uma metodologia diferenciada, considerada por diversos estudiosos como Gnoatto *et al* (2006), Silva (2008), Begnami (2011), Estevam (2012), muito oportuna e adequada para a Educação do Campo.

Calvó e Gimonet (2013, p. 9), ao escreverem sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância na França, em 1935, em uma *Maison Familiale Rurale*, ressaltam que esse sistema se elaborou em um contexto de uma

quase homogeneidade. Mas, progressivamente, esta se fissurou e, se não tivesse sido assim, as CFRs não teriam passado de uma experiência pontual ou teriam desaparecido. Abriram-se portanto a um espaço mais amplo, com todas as adaptações que precisaram fazer.

Esta pedagogia se consolidou no Brasil e, atualmente, muitas são as instituições que desenvolvem experiências que adotam-na como princípio orientador dos seus projetos educativos. A organização das experiências dos Ceffas, no Brasil, pode ser melhor compreendida a partir do quadro abaixo:

Quadro 1 - Organização das experiências dos Ceffas

ORGANIZAÇÃO	ABRANGÊNCIA
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural	Mundial – com sede em Paris
Unefab - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil	Nacional – com sede em Brasília
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícola da Bahia UAEFAMA – União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola REFAISA – Regional das Escolas Família Agrícola do Semi-árido AEFAPI – Associação das Escolas Família Agrícola do Piauí RAEFAP – Regional das Associações das Escolas Família Agrícola do Amapá RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância IBELGA – Instituto Belga AGEFA – Associação Gaúcha Pró-Escolas Família Agrícola ARCAFAR Associação Regional das Casas Familiares Rurais	Regional

Fonte: Adaptado de UNEFAB (2009)

As Escolas Família Agrícola estão ligadas a uma rede que organiza e representa este movimento. Em nível mundial, há a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR). No Brasil a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) é filiada à AIMFR e possui como objetivo desenvolver a articulação do movimento

nacional, bem como apoiar as questões de formação e capacitação, com o intuito de fortalecer os Ceffas a ela associados (UNEFAB, 2013).

A Unefab congrega organizações regionais que representam as Efas. Há, ainda, no Brasil duas associações regionais que representam as CFRs: Arcafar Norte e Nordeste e Arcafar Sul. A Arcafar Norte e Nordeste apoia o funcionamento e desenvolvimento das CFRs do Maranhão, Pará e Amazonas.

Da mesma forma, a Arcafar Sul está instituída como uma associação que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de oportunizar aos jovens agricultores a permanência no meio em que vivem proporcionando uma formação integrada com a sua realidade (ARCAFAR SUL, [2022]).

Além destes Ceffas, outras instituições inspiraram-se na Pedagogia da Alternância para organizar seu ensino e/ou oferta de cursos, a exemplo das Escolas Comunitárias Rurais, as Escolas de Assentamentos, as Escolas Técnicas Estaduais.

Contudo, muitas destas experiências utilizam-se apenas da Alternância enquanto metodologia para organizar seus tempos educativos. Ou seja, não se apropriam dos fundamentos teóricos-metodológicos da Pedagogia da Alternância que possui sua origem na França em 1935 e se assenta em quatro pilares fundamentais: formação integral, desenvolvimento do meio, associação local e alternância.

Entendendo que a Alternância se expandiu para além das Efas e CFRs, a intenção deste estudo é refletir sobre a produção acadêmica a respeito da Pedagogia da Alternância nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nestes e sobre estes Ceffas.

Para tanto, parte-se de um estudo já realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Estes pesquisadores realizaram um levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a Pedagogia da Alternância defendidas no Brasil no período de 1969 a 2006, com o objetivo de “mapear e discutir a produção acadêmica, visando estabelecer

um primeiro esboço do estado da arte nesse campo de investigação” (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 229).

Buscando complementar este mapeamento, o presente estudo apresenta o levantamento das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a temática em questão no período de 2007 a 2018. São apresentados os seguintes dados: número de trabalhos produzidos no período, distribuição da produção por ano de publicação, distribuição da produção por região do país e instituição de ensino superior.

Partindo da compreensão de que as práticas em Alternância colocam vários desafios para a continuidade dos estudos e pesquisas, após apresentação dos dados citados, procura-se caracterizar as temáticas de estudo mais recorrentes nessas produções, classificando-as de acordo com os pilares que sustentam a Pedagogia da Alternância.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: OBJETIVOS E MEIOS

A Pedagogia da Alternância se assenta em dois grandes objetivos (formação integral e desenvolvimento do meio) e dois meios para concretizá-los (alternância e associação local). Estas características fundamentais ficaram conhecidas como os quatro pilares dos Ceffas.

- FORMAÇÃO INTEGRAL:

Sobre a formação integral Calvó e Gimonet (2013) afirmam que não se trata simplesmente de oferecer cursos profissionais, mas, sim, de uma visão integral em que a pessoa se forma em todos os aspectos: técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual, como ser humano único, com seus projetos e sonhos.

Completando essa definição de formação integral, Marirrodriga e Calvó (2010) afirmam que se pretendem os seguintes resultados: a) oportunizar um nível mais elevado de estudo, de modo que os jovens tenham acesso a um diploma oficial; b) qualificar os jovens para o ingresso no

mercado do trabalho, seja na própria propriedade com um empreendimento familiar ou como assalariado; c) promover o desenvolvimento pessoal e coletivo, capacitando os jovens para que tenham compromisso social com o meio onde se encontram.

A formação integral, no contexto da Pedagogia da Alternância, diz respeito à valorização de aspectos humanos e espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, a superação do individualismo e a garantia de uma formação global (física, social, mental) pelas reflexões e análises da realidade. E, além disso, busca a integração do jovem ao mercado de trabalho por meio de uma qualificação técnica específica.

- *DESENVOLVIMENTO DO MEIO*

Indissociável da formação integral está o desenvolvimento do meio local, outro objetivo dos Ceffas. Ao abordar esta questão, Calvó (2002) afirma que desenvolvimento do meio é um conceito difuso e que não possui uma definição universalmente aceita. Contudo, afirma que existem alguns termos-chaves que permitem delimitar melhor o que representa este desenvolvimento: territorial, endógeno, integrado, ascendente, cooperativo, subsidiário e sustentável.

O aspecto territorial, de acordo com o autor, permite mobilizar uma população que se identifica com um local geograficamente situado e usar sua história como alavanca para o desenvolvimento. O aspecto endógeno refere-se ao aproveitamento dos recursos de cada local para a criação de atividades que criem emprego e renda.

A integração implica compreender que o desenvolvimento do meio local deve criar sinergias que permitam a efetivação de novas atividades. A característica ascendente pressupõe um processo participativo em que as necessidades são determinadas pelos atores locais. A cooperação diz respeito à responsabilidade que cada ator local deve assumir para o processo de desenvolvimento. Já o princípio da subsidiariedade se refere à importância da ampla participação da comunidade que deve priorizar a dimensão local.

Finalmente, o desenvolvimento deve ser sustentável para garantir a continuidade das atividades e a proteção dos recursos naturais.

O desenvolvimento no contexto da Pedagogia da Alternância é concebido tanto como processo econômico quanto humano. Nas palavras de Calvó (2002, p. 140), “o desenvolvimento supõe realizações e aquisições econômicas, mas seu objetivo principal permanece intacto: a promoção e o progresso das pessoas, das famílias, dos povos, das regiões”.

Entende-se que o desenvolvimento do meio local é visto a partir do desenvolvimento de cada sujeito, em outras palavras, o desenvolvimento de cada um levará ao desenvolvimento do meio local.

- *ALTERNÂNCIA*

Para alcançar a formação integral e o desenvolvimento do meio, os Ceffas se utilizam da alternância. A alternância é definida por Calvó e Gimonet (2013) como uma metodologia pedagógica pertinente porque responde à necessidade de adequação aos desafios da sociedade, das famílias e dos jovens. Trata-se de uma alternância entre escola e meio sócio profissional, com períodos em ambos os contextos, tendo por primazia a experiência e por compromisso o envolvimento de todos os sujeitos da formação.

Marirrodriga e Calvó (2010) lembram que a formação por Alternância não pode nem deve reduzir-se a simples relações binárias do tipo: teoria e prática, escola e trabalho. Por isso falam em Alternância Integrativa. Nesta alternância, o jovem se envolve com a realidade familiar, ligada ao trabalho produtivo, e relaciona suas ações com nesta realidade com a reflexão proporcionada pela formação teórica. Há, neste sentido, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, o que não significa mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos.

Esta concepción “integradora” de la alternancia a la que se llegó rápidamente, no consiste en dispensar una enseñanza en la escuela para que los alumnos después la apliquen en la finca. Por el contrario, el proceso de aprendizaje del joven pasa primero por descubrir situaciones en su medio de vida que son origen de interrogantes.

Después, en el centro educativo se le ayuda a encontrar respuestas. Primero hay, pues, una toma de conciencia; después se resuelven los problemas. (MARIRRODRIGA, 2002, p. 59).

A alternância confirma que não somente se educa no período escolar, senão também pela experiência e no contato com o meio. E ambos os elementos de formação são instrumentos complementares da aprendizagem dos jovens.

- ASSOCIAÇÃO RESPONSÁVEL

Ao lado da alternância, os Ceffas possuem a associação responsável como meio para cumprir seus objetivos. Esta associação é constituída pelas famílias dos jovens que frequentam o Ceffa e por demais pessoas que são favoráveis aos seus princípios. Ela tem como objetivo, entre outros, representar os reais interesses da comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino, visando a formação integral dos jovens.

Possui importante papel na formação, por dois principais motivos. Primeiro porque seus membros contribuem por meio de palestras, aulas de campo e acompanhamento do tempo que os jovens passam no meio sócio profissional. E depois porque possui o poder de debater e de elaborar projetos e orientações pedagógicas em cooperação com a equipe educativa do Ceffa.

A Associação também possui um caráter jurídico; é responsável pela implantação e manutenção do Ceffa nos aspectos legais e financeiros. Possui um estatuto próprio e nele são designadas as funções dos membros da Associação ou a forma de atuação de Conselhos de Administração. Seu trabalho é feito em parceria com organizações públicas e privadas, além de receber apoio de outras entidades não governamentais que se preocupam com as questões que envolvem o meio onde o Ceffa está inserido.

A Associação busca envolver toda a comunidade nas mais diversas atividades (reuniões, animações, comissões, manifestações, entre outras), convertendo-se em uma instância de distribuição do poder e de regulação. Nas palavras de Gimonet (2007, p. 96)

A associação é a expressão superior da democracia. Ela é, ao mesmo tempo, efeito e causa da liberdade e da democracia. A associação é o lugar de expressão da liberdade, o lugar onde se busca encontrar um complemento para sua própria pessoa e realizar um projeto social. Em outros termos, a associação é o quadro insubstituível da participação. Ela contribui para a partilha do poder, desenvolvendo o poder de cada um, sua capacidade de cidadão.

Quanto ao aspecto de regulatório, Gimonet (2007) afirma que os Ceffas colocam em contato forças institucionais diversas (famílias, meio profissional, instituição educativa). Estas podem, algumas vezes, se confrontar. Então, entra o papel da Associação de agrupar essas diferenças e se constituir numa instância responsável, de expressão, de concertação e de regulação.

Estes pilares estão presentes desde o início da experiência dos Ceffas na França e, a partir deles, foi-se construindo uma metodologia que possui instrumentos e características próprias que atendam aos seus objetivos e meios.

METODOLOGIA

Para realização do levantamento das pesquisas realizadas na pós-graduação sobre a Pedagogia da Alternância foram utilizados três sítios: Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

No sítio da Capes foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações em que foram encontrados, no mês de abril de 2016, depositados apenas os trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012. Com a implantação do Sistema de Disseminação de Informações, em junho de

2016, houve a atualização do Banco de Teses e Dissertações da Capes. A partir de então, a ferramenta tornou disponíveis somente as informações de 2013 a 2016. A busca no sítio da Capes se deu, portanto, em duas etapas e, como não foi possível o acesso aos trabalhos de 2007 a 2010 neste banco de dados, outros dois sítios foram utilizados.

No sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses, que foi desenvolvido pelo IBICT, foi possível encontrar trabalhos desenvolvidos no período de 1997 a 2016. Em sua última coleta, realizada em junho de 2016, 114 instituições depositaram trabalhos nesta. E, finalmente, no sítio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi possível acessar 61 repositórios digitais das universidades brasileiras e, assim, ter acesso aos dados cadastrados por cada instituição.

Para realizar a busca nestes sítios foram utilizadas as seguintes expressões: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Centro Familiar de Formação por Alternância. Essas expressões foram selecionadas porque a intenção era selecionar trabalhos realizados nestas ou sobre estas instituições. Foram selecionados todos os trabalhos que traziam em seu título, resumo ou palavras-chave uma destas expressões, produzidos no período de 2007 a 2018.

Após leitura do resumo de cada um dos 154 trabalhos selecionados, os mesmos foram organizados por temática. Procurou-se identificar em cada trabalho qual o aspecto enfatizado na pesquisa, demonstrado, sobretudo, pelo seu objetivo geral. Na sequência, os trabalhos foram agrupados considerando os pilares que sustentam os CeFFas, vistos anteriormente. Assim, foram formados 4 grupos: 1- Desenvolvimento do Meio, 2- Formação Integral, 3- Alternância e 4- Associação Local.

No primeiro foram agrupados os trabalhos que versavam, sobretudo, sobre desenvolvimento local, agricultura familiar, reprodução e sucessão familiar, sustentabilidade, práticas agroecológicas. No segundo ficaram os trabalhos que enfatizaram questões a respeito de ensino médio integrado, educação profissional, educação do campo, formação dos jovens, protagonismo juvenil, projeto profissional de vida dos jovens,

educação e trabalho. O terceiro agrupou os trabalhos que enfatizaram as práticas pedagógicas, instrumentos pedagógicos, atuação dos monitores, pressupostos teóricos-metodológicos, histórico/projetos das instituições, histórico e expansão da alternância. E, finalmente, o quarto grupo ficou composto pelos trabalhos que abordaram, sobretudo, a gestão das instituições, a participação da família no processo educativo, os agentes formativos, as políticas públicas e a participação social.

Além disso, 3 trabalhos não puderam ser identificados porque não foi possível acessar os seus resumos. Mesmo fazendo uma busca separadamente na internet pelo título e autores destes trabalhos não foi possível acessar nada além do que título, autor, instituição, orientador, programa, nível, local e data da publicação.

É importante destacar que os quatro pilares da Pedagogia da Alternância são indissociáveis e que há o reconhecimento de que uma classificação dos trabalhos por temática, à primeira vista, tende a reduzi-los. Contudo, esta classificação é necessária como forma de organizar os dados e para futuras análises qualitativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O quadro abaixo apresenta o número de trabalhos selecionados:

Quadro 2 - Trabalhos produzidos sobre Pedagogia da Alternância no período de 2007 a 2018

TRABALHOS PRODUZIDOS NO PERÍODO DE 2007 A 2018	
TESES	25
DISSERTAÇÕES	129
TOTAL	154

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

O quadro 2 mostra que em nove anos foram produzidos 154 trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância, sendo 25 teses e 129 dissertações. É

um número bastante significativo, pois no período de 1977 a 2006 foram produzidos 46 trabalhos, sendo 7 teses e 39 dissertações, conforme apresenta o estudo realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

Vários fatores podem ter contribuído para o crescimento de estudos realizados sobre a Pedagogia da Alternância, dentre os quais pode-se destacar a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, como mostra o Quadro abaixo.

Quadro 3 - Quantidade e distribuição de programas de pós-graduação no Brasil – comparativo 2006-2018

REGIÃO	CURSOS EM 2006	CURSOS EM 2018	CRESCIMENTO MÉDIO (%)
Norte	93	237	154,8
Nordeste	386	863	123,5
Centro-Oeste	156	350	124,3
Sudeste	1181	1915	62,1
Sul	449	926	106,2
TOTAL	2265	4291	89,4

Fonte: CAPES (2006, 2018)

O Quadro 3 indica que houve um crescimento de aproximadamente 89,4% no número de programas de pós-graduação no período entre 2006 e 2018 no país. O crescimento se deu em todas as regiões do Brasil, com destaque às regiões norte, nordeste e centro-oeste que em 2018 oferecem um pouco mais que o dobro do número de programas oferecidos em 2006.

A região Sul também apresentou grande crescimento, pois neste período dobrou o número de programas oferecidos. Embora não tenha dobrado o número de programas, as regiões sudeste também teve um significativo aumento de oferta. Houve um aumento de aproximadamente 652,1%, fazendo com que permaneça as regiões do país que mais possui programas de pós-graduação.

Quanto ao ano de publicação dos 154 trabalhos analisados neste estudo, pode-se afirmar que a produção acadêmica sobre Pedagogia da Alternância não possui uma continuidade linear, como se observa no Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição dos trabalhos sobre Pedagogia da Alternância por ano de defesa

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2007	1	2	3
2008	2	8	10
2009	1	3	4
2010	3	9	12
2011	2	6	8
2012	-	9	9
2013	2	15	17
2014	4	21	25
2015	2	16	18
2016	1	10	11
2017	4	13	17
2018	3	17	20
TOTAL	25	129	154

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

O Quadro 4 mostra que a produção de teses sobre a temática variou entre 1 e 3 trabalhos no período de 2007 a 2011. Em 2012 percebe-se uma lacuna e partir de 2013 a produção de teses cresce expressivamente. O ano de 2014 e 2017 foram o que mais apresentou publicações de teses sobre Pedagogia da Alternância.

A produção de dissertações não segue o mesmo padrão das teses. Em 2007 há a publicação de 2 dissertações e no ano seguinte este número passa para 8, e já em 2009 cai para 3. Em 2010 há novamente um aumento (9 dissertações) e em 2011 um recuo (6 dissertações). A partir de 2012 percebe-se um aumento gradativo das produções de dissertações. O ano de 2014 foi o que mais apresentou publicações de dissertações sobre Pedagogia da Alternância.

É importante destacar que dentre os 4291 programas de pós-graduação existentes no país, 2187 oferecem mestrado e doutorado, 1281 oferecem apenas mestrado, 741 mestrado profissional e 82 apenas doutorado. Portanto, são 2269 programas que ofertam doutorado e 4209 que ofertam mestrado. Pode-se inferir que essa diferença está relacionada com o número de teses e dissertações produzidas, ou seja, no período analisado foram produzidas mais dissertações do que teses sobre a Pedagogia da Alternância.

Quanto às regiões do país e instituições de ensino superior em que os trabalhos foram publicados, os seguintes dados foram sistematizados:

Quadro 5 - Instituições de Ensino Superior (por região) em que os trabalhos sobre Pedagogia da Alternância foram produzidos

REGIÃO	ESTADO/IES	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
NORTE	AM Universidade da Amazônia	-	1	1
	AM Universidade Federal do Amazonas	1	1	2
	PA Universidade Federal do Pará	-	6	6
	PA Universidade Federal do Amapá	-	2	2
	PA Instituto Federal do Pará	-	4	4
	PA Universidade do Estado do Pará	-	1	1
	PA Universidade Federal do Oeste do Pará	-	1	1
	PA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	-	1	1
	RO Universidade Federal de Rondônia	-	2	2
	TO Universidade Federal de Tocantins	1	6	7
TOTAL		2	25	27

NORDESTE	BA Universidade Federal da Bahia	1	2	3
	BA Universidade Estadual de Feira de Santana	-	2	2
	BA Universidade do Estado da Bahia	1	1	2
	BA Universidade Federal do Recôncavo Baiano	-	2	2
	CE Universidade Federal do Ceará	1	2	3
	MA Universidade Estadual do Maranhão	-	3	3
	PE Universidade de Pernambuco	-	1	1
	PE Universidade Federal do Vale do São Francisco	-	1	1
	SE Universidade Federal de Sergipe	-	1	1
TOTAL		3	15	18

CENTRO OESTE	DF Pontifícia Universidade Católica de Brasília	-	1	1
	DF Universidade de Brasília	1	-	1
	GO Universidade Federal de Goiás	-	2	2
	GO Universidade Estadual de Goiás	-	1	1
	GO Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1	-	1
	MT Universidade do Estado do Mato Grosso	-	1	1
	MT Universidade Federal do Mato Grosso	1	-	1
	MS Universidade Católica Dom Bosco	1	-	1
TOTAL		4	5	9
SUDESTE	ES Universidade Federal do Espírito Santo	3	7	10
	ES Faculdade Vale do Cricaré	-	2	2
	MG Universidade Federal de Viçosa	-	8	8
	MG CEFET- Minas Gerais	-	2	2
	MG Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	-	1	1
	MG Universidade Federal de Minas Gerais	2	5	7
	MG Universidade Vale do Rio Doce	-	1	1
	MG Universidade Federal de Ouro Preto	-	1	1
	RJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	4	13	17
	RJ Universidade Federal Fluminense	-	1	1
	RJ Fundação Oswaldo Cruz	1	-	1
	SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	-	1	1
	SP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	-	2	2
	SP Universidade Metodista de Piracicaba	1	-	1
TOTAL		11	44	55
SUL	PR Universidade Estadual de Maringá	-	2	2
	PR Universidade Estadual de Ponta Grossa	-	1	1
	PR Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1	-	1
	PR Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	9	10
	PR Universidade Federal do Paraná	-	1	1
	PR Centro Universitário Franciscano do Paraná	-	1	1
	PR Universidade Estadual do Oeste do Paraná	-	8	8
	RS Universidade de Santa Cruz do Sul	-	3	3
	RS Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	-	2	2
	RS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	3	3
	RS Universidade Federal de Santa Maria	-	3	3
	RS Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	-	1
	RS Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	-	1	1
	SC Universidade Federal de Santa Catarina	2	2	4
	SC Universidade Comunitária da Região de Chapecó	-	3	3
	SC Universidade Federal da Fronteira Sul	-	1	1
	TOTAL		5	40

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

O Quadro 5 mostra que as pesquisas sobre Pedagogia da Alternância foram realizadas em todas as regiões do país, sobretudo, nas Universidades públicas. Na região norte foram produzidos 27 trabalhos, sendo 2 teses e 25 dissertações. A Universidade Federal de Tocantins e a Universidade Federal do Pará se destacam nesta região, com 7 e 6 trabalhos desenvolvidos respectivamente. Nos Estados do Acre e Roraima não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Na região nordeste foram produzidos 18 trabalhos, sendo 3 teses e 15 dissertações. Esta produção está distribuída de maneira equilibrada entre Instituições de Ensino Superior dos estados de Pernambuco, Ceará, Sergipe e Maranhão. Há um destaque para o Estado do Bahia, onde há 9 trabalhos publicados.

A região centro-oeste apresenta 9 trabalhos produzidos e divididos de forma equilibrada entre Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Na região sudeste foram produzidos 55 trabalhos, sendo 11 teses e 44 dissertações. Nesta região três instituições de ensino superior se destacam: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com 17 trabalhos produzidos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com 10 trabalhos, Universidade Federal de Viçosa (UFV) com 8 trabalhos e Universidade Federal de Minas Gerais com 7 trabalhos.

O grande número de trabalhos produzidos no Rio de Janeiro se deve principalmente ao fato de ter na UFRRJ um grupo de pesquisa já consolidado que trabalha com a temática. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia, coordenado pelas professoras Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Lopes de Campos,

[...] é fruto de saberes e práticas de docentes, estudantes de graduação e pós graduação da UFRRJ e docentes da Rede Estadual de Educação do Rio do Janeiro que a partir de suas pesquisas acadêmicas e experiências se organizam no sentido de aprofundar conhecimentos e diálogos sobre cotidianos na e com a Pedagogia da Alternância, como práxis condizente à diversidade em Educação do Campo e Agroecologia. (CNPQ, 2016).

No Estado do Espírito Santo, o primeiro a efetivar a experiência da Pedagogia da Alternância, no Brasil, também há dois grupos de pesquisa que se destacam no estudo da temática. O grupo “Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária”, da UFV, é coordenado pelas professoras Lourdes Helena da Silva e Vânia Aparecida Costa. O “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo - GEPECES”, da UFES, é coordenado pelas professoras Dulcinéa Campos Silva e Renata Duarte Simões.

Minas Gerais também é um estado que possui uma grande produção sobre a temática, totalizando 20 trabalhos no período. São Paulo possui apenas 4 trabalhos produzidos sobre a temática no período.

A região Sul é a segunda região com o maior número de programas de pós-graduação, assim como a segunda região que mais possui publicações sobre a Pedagogia da Alternância: 45 trabalhos, sendo 5 teses e 40 dissertações. As instituições que se destacam na produção de pesquisas sobre a temática são: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 10 trabalhos, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná com 8 trabalhos e Universidade Federal de Santa Catarina com 4 trabalhos.

Nesta região se destaca o grupo de pesquisa “Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional”, da UTFPR, coordenado pela professora Hieda Maria Pagliosa Corona. Este grupo se estrutura em três linhas de pesquisa, dentre as quais se destaca “Educação e Desenvolvimento” que enfatiza estudos sobre: a) as políticas públicas de educação; b) relações entre educação, trabalho e desenvolvimento; c) ensino superior nos contextos regional, nacional e internacional; d) educação do campo; e) práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem (CNPq, 1999). Foi nesta linha de pesquisa que as dissertações foram defendidas na UTFPR, em sua maioria sob orientação da professora Maria de Lourdes Bernartt e Edival Sebastião Teixeira.

Quanto às temáticas que foram identificadas nos trabalhos desenvolvidos no período de 2007 a 2018, as mesmas foram agrupadas conforme segue.

Quadro 6 - Trabalhos com a temática “Desenvolvimento do Meio”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2008	WALTER	Centro Universitário Franciscano do Paraná	Dissertação
2008	FONSECA	Pontifícia Universidade Católica de Brasília	Dissertação
2008	SANTOS	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
2008	ALEXANDRE	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação
2009	VALADÃO	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação
2010	MOTA	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
2010	JESUS	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
2010	CARMO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2010	MELO	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação
2010	ESTEVAM	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
2010	BEGNAMI	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2010	MENESES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2010	PACHECO	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação
2012	FRITZ	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação
2012	COSTA	Universidade de Santa Cruz do Sul	Dissertação
2012	WERKAUSER	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	MELO	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
2013	SANTOS	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Dissertação
2013	FERREIRA	Universidade Federal do Amapá	Dissertação
2014	ZORTEA	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação
2014	OLIVEIRA	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2014	PINTO	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
2014	OITAVEN	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2014	KUHN	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação
2014	CRUZ	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
2015	FRAZÃO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2015	LOURENZI	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2015	POZZEBON	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
2015	MORO	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2015	SINHORATTI	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2015	ZANONI	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2015	SOUZA	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
2016	COSTA	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
2016	ANDRADE	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação

2016	PACHECO	Universidade Federal de Viçosa	Tese
2017	LIMA	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
2017	SANTOS	Universidade Estadual do Maranhão	Dissertação
2017	MONTEIRO	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2017	CHAVES	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2017	SILVA	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação
2017	CARDOSO	Universidade Federal do Amapá	Dissertação
2017	GUIMARÃES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2018	LOBO	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Dissertação
2018	MULLER	Universidade Federal da Fronteira Sul	Dissertação
2018	PEREIRA	Universidade Vale do Rio Doce	Dissertação
2018	ARAÚJO	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação
2018	OLIVEIRA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2018	COSTA	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Dissertação
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			43
TOTAL DE TESES			05
TOTAL GERAL			48

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 6 mostra que, dos 154 trabalhos encontrados, 48 tratam da temática Desenvolvimento do Meio. No geral, estes trabalhos relacionam positivamente a Pedagogia da Alternância ao desenvolvimento local, afirmando que a formação do jovem pode contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar e de práticas agroecológicas em suas propriedades. Afirmam que a pedagogia da alternância também possui potencial para contribuir para a reprodução e sucessão familiar.

Quadro 7 - Trabalhos com a temática “Formação Integral”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2007	FANCK	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
2008	CAVALCANTE	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2010	TRINDADE	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
2010	FREITAS	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2010	NAWROSKI	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
2011	VALADÃO	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação

2011	BARBOSA FILHO	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2012	PALARO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2012	GONÇALVES	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Dissertação
2013	LIMA	Universidade Federal do Paraná	Dissertação
2013	PLEIN	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2013	LINS	Universidade Estadual de Feira de Santana	Dissertação
2013	AMARAL	Universidade do Estado de Mato Grosso	Dissertação
2014	BORDIN	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2014	ALBINO	Universidade Estadual de Goiás	Dissertação
2014	OSÓRIO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2014	ZONTA	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação
2014	MINERVINO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2014	COSTA	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2015	AIRES	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2016	CORREA	Universidade de Santa Cruz do Sul	Dissertação
2017	ANDRADE	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
2017	DETOGNI	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2017	SCHMITT	Universidade Metodista de Piracicaba	Tese
2017	SILVA	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
2018	ÂNGELO	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			24
TOTAL DE TESES			02
TOTAL GERAL			26

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 7 mostra que 26 trabalhos abordam questões relacionadas a Formação Integral do jovem. Tais trabalhos enfatizam, sobretudo, a questão do ensino médio integrado à educação profissional, considerando que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa pertinente para essa oferta no campo. Também abarca trabalhos que enfatizam o protagonismo juvenil e a implementação dos projetos profissionais de vida dos jovens que são desenvolvidos nos Ceffas durante o período de formação e aplicados em seus meios sócio familiares. Além disso, há trabalhos que discutem a relação trabalho e educação e como esta se apresenta no contexto da Alternância.

Quadro 8 - Trabalhos com a temática “Alternância”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2007	CAVALCANTE	Universidade Federal da Bahia	Tese
2007	FRANCO	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação
2008	RODRIGUES	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2008	CORRÊA	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
2008	SILVA	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2008	PORTILHO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2009	LOBO	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2009	MOREIRA	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2010	MATTOS	Universidade Federal do Ceará	Tese
2011	DALIA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2011	BATISTELA	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Tese
2011	SILVA	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2011	ALVES	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2011	FERREIRA	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
2011	SOUZA	Universidade de Brasília	Tese
2012	BARDUNI FILHO	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2012	LIMA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2012	ASSUNÇÃO	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2013	MELO	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2013	SOBREIRA	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2013	MELLO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2013	GOMES	Universidade Estadual do Maranhão	Dissertação
2013	VERGUTZ	Universidade de Santa Cruz do Sul	Dissertação
2013	ARAÚJO	Universidade do Estado da Bahia	Tese
2014	PEZARICO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Tese
2014	ZIMMERMANN	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2014	CARVALHO	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2014	MATTOS	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2014	FADINI	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação
2014	MACHADO	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2014	FERREIRA	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
2014	ANISZEWSKI	Faculdade Vale do Cricaré	Dissertação
2014	ALVES	Universidade Federal do Piauí	Dissertação
2014	SANTOS	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2014	LOPES	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação

2015	SANTIN	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação
2015	PELINSON	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação
2015	PEREIRA	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2015	FREITAS	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Dissertação
2015	BREDA	Faculdade Vale do Cricaré	Dissertação
2015	SILVA	Universidade Estadual do Maranhão	Dissertação
2015	SILVA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2015	COUTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Dissertação
2015	TELAU	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2016	OLIVEIRA	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2016	BENTES	Universidade Federal do Oeste do Pará	Dissertação
2016	MASSUCATO	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2016	ANTUNES	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2016	LOPES	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação
2016	OLIVEIRA	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação
2016	DIORIO	Fundação Oswaldo Cruz	Tese
2017	RIBEIRO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Tese
2017	HOSDA	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
2017	SOUSA	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2017	BEZERRA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2018	CARVALHO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Dissertação
2018	HERINGER	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2018	SOUSA	Universidade do Estado do Pará	Dissertação
2018	VALADÃO	Universidade Católica Dom Bosco	Tese
2018	SILVA	Universidade Federal do Tocantins	Tese
2018	ALMEIDA	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2018	LIMA	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2018	SIQUEIRA	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese
2018	MARTINS	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
2018	CARRIJO	Universidade Federal do Tocantins	Dissertação
2018	VIEIRA	Universidade Federal de Ouro Preto	Dissertação
2018	BARBOSA	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			53
TOTAL DE TESES			14
TOTAL GERAL			67

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 8 mostra que a maioria dos trabalhos produzidos no período pesquisados, ou seja, 67 trabalhos, tem como temática central a Alternância. Estes trabalhos tratam dos pressupostos teóricos-metodológicos, dos fundamentos filosóficos da Pedagogia da Alternância, das diversas práticas pedagógicas realizadas neste contexto nas variadas áreas do conhecimento. Além disso, alguns trabalhos tratam da concepção, formação e atuação dos monitores nos Ceffas e outros, ainda, tratam do histórico e projeto das instituições que trabalham por alternância e os significado deste para as comunidades em que estão inseridas.

Quadro 9 - Trabalhos com a temática “Associação Local”

ANO	AUTOR	IES	TRABALHO
2008	PRAZERES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2009	MAGALHÃES	Universidade Federal do Pará	Dissertação
2012	BORGES	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	MAYER	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	SANTOS	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
2013	CALIARI	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2014	FROSSARD	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2015	FERREIRA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese
2017	PAMPLONA	Universidade da Amazônia	Dissertação
2017	MELO	Universidade Federal do Amazonas	Tese
TOTAL DE DISSERTAÇÕES			06
TOTAL DE TESES			04
TOTAL GERAL			10

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

O Quadro 9 mostra que a temática que menos agrega trabalhos, apenas 10, refere-se a Associação Local. Estes trabalhos enfatizam a formação, a função e a atuação da Associação Local, as parcerias realizadas para manutenção dos Ceffas, assim como os processos de gestão e decisão. Também há trabalhos que abordam a participação das famílias no processo educativo, assim como dos demais agentes formativos. Ainda há trabalhos que apontam a contribuição da Pedagogia da Alternância na formação dos jovens de modo que estes passam ter maior participação social em seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que teve a pretensão de complementar um levantamento já realizado a respeito das pesquisas feitas sobre a Pedagogia da Alternância no meio acadêmico, indicou que as temáticas estudadas no período de 1969 a 2006 seguem fazendo parte da agenda de estudos. São elas: Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento, Processos de Implantação de Ceffas no Brasil, Relação entre Ceffas e Famílias.

Embora no presente estudo se tenha optado por outro tipo de classificação das temáticas, tomando como referência os pilares que sustentam o trabalho realizado no contexto da Pedagogia da Alternância, percebeu-se que as temáticas elencadas no estudo anterior estão também inseridas nestes pilares.

Confirmou-se que no período de 2007 a 2018 houve um aumento significativo da produção sobre a Pedagogia da Alternância, sendo que a maior parte das pesquisas enfatizaram a própria dinâmica da Alternância, seus fundamentos teóricos-metodológicos, seus instrumentos e sua organização pedagógica. Esta temática era indicada no estudo realizado por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) como merecedora de mais estudos. Portanto, nota-se que pesquisas buscam, pelo menos neste ponto, responder lacunas apresentadas por estudos anteriores.

Não obstante, ainda existem aspectos que merecem estudos mais aprofundados, sobretudo no que se refere à temática Associação Local. Esta lacuna também fora apontada anteriormente quando Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) sugeriram pesquisas sobre “os Ceffas e o Estado”. Ademais, outras sugestões poderão ser apontadas a partir da análise qualitativa das pesquisas levantadas por este estudo inicial.

REFERÊNCIAS

ARCAFAR-SUL. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. **Histórico da Arcafar**. [2022]. Disponível em: <http://www.arcafarsul.gov.br>. Acesso em: 22. jun. 2013.

BEGNAMI, M. J. F. Os Ceffas e a Educação do Campo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, ano 6, n. 11, p. 24-47, jul. 2011.

CALVÓ, P. P. Formação pessoal e desenvolvimento local. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2., 2002, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Unefab, 2002. p. 126-146.

CALVO, P. P.; GIMONET, J. C. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. *In*: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona (GO): Unefab, 2013. p. 35-82.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. **Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional**, 1999. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4500093750316067>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância**, 2016. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9073565758126307>. Acesso em: 10 mar. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Distribuição de Cursos de Pós Graduação no Brasil – 2006**. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em: 12 maio 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Distribuição de Cursos de Pós Graduação no Brasil – 2018**. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>. Acesso em: 12 maio 2019.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos Ceffas**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GNOATTO, A. A. *et al.* Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. *In*: CONGRESSO DA SOBER: QUESTÕES AGRÁRIAS, EDUCAÇÃO NO CAMPO E DESENVOLVIMENTO, 44., 2006, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 2006. p. 1-21.

MARIRRODRIGA, R. G. **La formación por alternancia en el medio rural**: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD: modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia. 2002. 1033 f. Tesis (Doctoral en Ingeniería) – Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, 2002.

MARIRRODRIGA, R. G.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Argentina: Colección AIDEFA, 2010.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 5, p. 105-112, jan./abr. 2008.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Finalidades da Unefab**. Brasília: Unefab, 2013. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/organizacao.html?m=1>. Acesso em: 22 mar. 2017.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS DO BRASIL. **Mapa dos Ceffas – Centros Familiares de Formação por Alternância do Brasil**. Brasília: Unefab, 2009. Disponível em: http://www.unefab.org.br/p/efas_3936.html?m=1. Acesso em: 22 mar. 2017.

PARTE II

A EXPANSÃO DAS REDES
ESTADUAIS E FEDERAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
CRÍTICAS E PERSPECTIVAS

Capítulo 5

RELAÇÃO CAPITAL-ESTADO E A PREPARAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Paula Monteiro de Carvalho

Fabio Queiroz

José Deribaldo Gomes dos Santos

RESUMO: O objetivo do texto é apresentar as especificidades de monitoramento dos processos formativos das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), no Ceará, que oferecem ensino médio de tempo integral com currículos propedêutico e profissional concomitantes e as demais escolas da mesma rede estadual. O estudo é mediado por dois documentos abrangentes de planejamento governamental: o Plano Plurianual (PPA) e o Programa para Resultados do Banco mundial (PFOR/BIRD). Os referidos documentos contribuíram para ilustrar a estrutura da política de formação profissional, bem como a estrutura de gerenciamento do capital, tornando apreensível a materialidade da relação de subordinação entre o Estado e o Capital.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estado. Formação humana. Capital.

CAPITAL-STATE RELATIONSHIP AND THE PREPARATION OF THE WORKFORCE IN THE PROFESSIONAL STATE-SCHOOLS

ABSTRACT: The purpose of the text is to present the specificities of the formative processes' monitoring of the State Schools of Professional Education (EEEPs), in Ceará, that offer full-time high school education with preparatory and professional curriculum concomitant as the others state schools from the same network. The study are mediated by two embracing government-planning documents: the Pluriannual Plan (PPA) and the World Bank Results Program (PFOR /IBRD). These documents contributed to illustrate the structure of professional training policy as well as the capital management structure, which became the materiality of the relationship of subordination between the State and Capital apprehensible.

KEYWORDS: Education. State. Human formation. Capital.

RELACIÓN CAPITAL-ESTADO Y LA PREPARACIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO EN LAS ESCUELAS ESTATALES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL

RESUMEN: El objetivo del texto es presentar las especificidades de monitoreo de los procesos formativos de las Escuelas Estadales de Educación Profesional (EEEPs), en Ceará, que ofrecen enseñanza media de tiempo completo con currículos propedéutico y profesional concomitante y las demás escuelas de la misma red estadual. El estudio está mediado por dos documentos completos de planificación gubernamental: el Plan Plurianual (PPA) y el Programa para resultados del Banco Mundial (PFOR / BIRD). Estos documentos contribuyeron a ilustrar la estructura de la política de formación profesional, así como la estructura de gestión del capital, haciendo aprehensible la materialidad de la relación de subordinación entre el Estado y el Capital.

PALABRAS CLAVE: Educación. Estado. Formación humana. Capital.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990, com as reformas educacionais exigidas pelas agências financiadoras internacionais, consolidam-se nas escolas públicas brasileiras, de forma geral, e nas escolas estaduais cearenses, em particular, diversos mecanismos de controle formativo dos jovens. Desde o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), implantado em 1998, até os atuais modelos de gestão implantados por empresas privadas, na forma de consultorias contratadas pelos gestores estatais, chegamos ao ano de 2008 com a implantação das EEEP (Escolas Estaduais de Educação Profissional),

laboratórios de refinamento do controle da rotina escolar de forma mais abrangente e tecnicamente articulados.

O presente texto apresenta algumas especificidades das escolas profissionais em relação às demais escolas da rede estadual cearense, incluindo a robustez do monitoramento evidenciada na estrutura do planejamento governamental expressa no PPA (Plano Plurianual) e no Acordo de empréstimo PFOR/BIRD (Programa para Resultados do Banco Mundial). Os documentos citados demonstram a relação intrínseca entre Capital-Estado e contribuem para compreensão das dicotomias clássicas do processo educativo brasileiro, com a novidade do embate entre capital x trabalho pelo ingresso adiado ou imediato no mercado de força de trabalho.

CONTRADIÇÕES DO CONTROLE FORMATIVO PROFISSIONALIZANTE

As EEEPs foram criadas com o objetivo de oferecer a formação de ensino médio para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho; contudo, a gestão do sistema promoveu um formato de ingresso meritocrático nessas unidades, no qual se estabeleceu a nota do aluno como principal critério de seleção. A proximidade escola-residência, que deveria ser o critério principal, como acontece com as escolas regulares da rede estadual, aparece somente como terceiro critério de desempate¹. O mecanismo de seleção, paradoxalmente, excluiu os segmentos da população que, empiricamente, concentram as necessidades mais imediatas de profissionalização, resultando na apropriação da escola por segmentos sociais médios que não têm o mesmo interesse nas atividades profissionais precárias oferecidas pelas EEEPs, como estética, massoterapia, manutenção automotiva, comércio, logística e outros. Os referidos segmentos médios perceberam que as EEEPs oferecem elementos diferenciadores das demais escolas públicas, a saber: exclusão dos alunos mais pobres por falta de *mérito*, aglutinação do currículo profissional à formação geral, jornada de tempo integral e condições estruturais com melhor aparelhamento civil-arquitetônico. Esses elementos articulados oportunizaram o ingresso no

¹ As portarias de matrícula são publicadas anualmente com poucas modificações. Ver no Diário Oficial do Estado de 21 dez. 2016, p. 77, a Portaria nº 1.435/2016.

ensino superior com baixo custo. A jornada de tempo integral oferece, ainda, uma rede de proteção contra duas grandes ameaças do capital aos jovens: drogas e violência.

Além da seleção meritocrática dos alunos com os melhores resultados, o tratamento diferenciado dado a essas escolas, como laboratórios de primeira geração e professores com dedicação exclusiva, favorece a participação de estudantes em diversos eventos de iniciação científica que, por sua vez, favorecem o ingresso no ensino superior. Esse paradoxo provoca reivindicações sistemáticas dos segmentos mais pobres que não são atendidos por essa escola pública mais valorizada, e lutam pela expansão da Política. Como evidência, temos o Plano Plurianual (PPA), instrumento quadrienal de planejamento da gestão governamental que, por força de lei, precisa ser elaborado, ainda que precariamente, com a participação da sociedade na definição das prioridades. São oficinas em que movimentos sociais, lideranças políticas e empresas apontam algumas demandas. Desde a criação das primeiras ETEPs, as oficinas do PPA participativo (CEARÁ, 2011) registram grande número de pedidos por essas escolas.

O paradoxo também criou uma contradição que atinge o cerne da profissionalização no ensino médio: o Estado, ao criar uma escola considerada pelos intelectuais estatais, como de excelência, desviou-se, segundo observadores externos, dos objetivos iniciais da própria política, ou seja, as ETEPs possibilitaram maior ingresso no ensino superior do que no mercado de trabalho. O relatório de gestão 2008-2014 (CEARÁ, 2014, p.176) apresenta dados interessantes: entre os concludentes do ciclo 2011-2013, 12,9 % foram inseridos no mercado; 29,9% ingressaram no ensino superior; 7,5 % ingressaram no mercado e no ensino superior ao mesmo tempo; restando ainda 50,3% de alunos que não conseguiram ingressar em nenhum desses espaços. A diretriz de retomada da focalização no ingresso dos alunos dessas escolas no mercado de trabalho está expressa na implantação do chamado portal do “Aluno Egresso”, uma ferramenta de controle que cumpre uma das obrigações estabelecidas pelo acordo de empréstimo PFOR/BIRD (IPECE, 2013), que veremos com mais detalhes adiante. Nesse sistema, o aluno insere e atualiza seu currículo, acessa dados sobre vagas de trabalho e “informações do mercado”, e

pode, ainda, disponibilizar seu currículo para as empresas cadastradas. A plataforma digital também oferece relatórios periódicos sobre a relação curso e demanda de força de trabalho por município e a “satisfação das empresas com a mão de obra qualificada”² formada pela escola.

E qual seria a contradição em uma escola profissionalizante focalizar a inserção dos seus alunos no mercado de trabalho? A contradição se revela na medida em que uma rede de escolas públicas atinge objetivos relevantes, como o historicamente negado acesso ao ensino superior, favorecendo a profissionalização em patamar mais elevado. Ainda que muitos dos cursos superiores acessíveis aos egressos das ETECs sejam aligeiradas formações de tecnólogos (SANTOS, 2017), essas escolas são coagidas por credores internacionais a se adequarem a objetivos menos relevantes, como ingresso no mercado de atividades profissionais menos valorizadas. As ETECs teriam, então, conforme os gestores do capital, a função de inserir seus alunos somente em atividades laborais com salários mais baixos para atender à necessidade do capital em diminuir os custos do trabalho?

A interferência externa reforça a dicotomia formação geral x profissionalização e exige, como veremos adiante, o aperfeiçoamento de instrumentos gerenciais para que o ingresso no mercado volte a ser o foco primordial das ETECs, mesmo sabendo que a escola apresenta condições de ir além dessa função. As melhores condições de acesso ao conhecimento oferecidas pelas ETECs são ignoradas pelas agências financiadoras. Ferramentas racionais de controle são criadas para atingir um objetivo irracional: formação para a empregabilidade em uma sociedade restritiva de empregos.

Vejamos mais de perto o controle sistêmico sobre as escolas analisadas. Apesar de representar menos de 20% do total de escolas da rede pública estadual³, as ETECs recebem tratamento diferenciado das demais escolas do estado, chamadas de “regulares”, e apresentam algumas especificidades relevantes em sua relação com o mercado.

² Portal disponível em: (CEARÁ, 2016b).

³ Segundo o Censo Escolar de 2016, temos na rede estadual 115 escolas estaduais de educação profissional e 510 escolas de ensino médio regulares, representando respectivamente 18% e 82%. Quantitativos agregados a partir da base de dados da SEDUC (CEARÁ, 2016a).

Destacamos algumas: para o alinhamento dos profissionais às necessidades empresariais, há cuidadoso processo seletivo do docente e do gestor. O gestor não é eleito pela comunidade escolar, como as demais escolas, sendo selecionado diretamente pelo órgão gestor; os professores, por sua vez, mesmo já concursados, passam por nova seleção onde deverão assimilar os princípios e ferramentas de trabalho estabelecidas pela TESE (Tecnologia sócioeducacional), assumindo compromisso ideológico com o modelo de gestão das EEEPs que vê a escola como empresa. Os sujeitos são condicionados à focalização permanente nos resultados, dificultando ao máximo qualquer conhecimento crítico sobre o antagonismo capital x trabalho, totalmente dissimulado.

A segunda especificidade que destacamos é o monitoramento minucioso realizado por meio de duas estruturas governamentais excessivamente técnicas e impessoais, distanciando os agentes que decidem daqueles que executam a política: a primeira estrutura é o PPA, cujos indicadores são acompanhados e analisados sistematicamente pela SEPLAG (Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado), compondo um Programa de Governo específico. A segunda estrutura é o PFOR/BIRD, um acordo de Empréstimo cujas metas são monitoradas pelo IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará) e pelo próprio Banco Mundial.

A referida agência financiadora “acompanha” a política de implantação/implementação das EEEPs, condicionando desdobramentos e resultados da Política, que, da sua ótica, deve ser necessariamente o aluno inserido no mercado, ainda que o interesse social imediato de seus usuários não seja esse, e mesmo que esse mercado nem exista concretamente, dado o desemprego estrutural. Esse processo aliena práticas e consciências à medida que impede os sujeitos envolvidos de determinar a finalidade do seu trabalho, obrigando-os a produzir outro objeto (inserção no mercado precarizado de trabalho), à revelia de suas capacidades e necessidades. O gerenciamento macro das EEEPs fecha-se com mecanismos mais eficientes de controle, de forma a recuperar o foco no propósito original da Política, levemente alterada pelo relativo sucesso da inserção no ensino superior. Nesse sentido, podemos demonstrar como o monitoramento das

agências relaciona-se organicamente à estrutura estatal, e seus principais elementos são inseridos no planejamento de governo. Para compreender essa organicidade, é preciso conhecer, primeiramente, como o PPA alcança a escola.

O PLANO PLURIANUAL E A GESTÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

O PPA é uma exigência constitucional desde 1988 (§1º do Artigo 165), e, entre os seus diversos objetivos, destacamos o detalhado controle das ações e recursos públicos em seus três níveis (federal, estadual, municipal). É um instrumento importantíssimo de planejamento, execução e monitoramento, revelador da própria estrutura de funcionamento do Estado como um todo, seu gigantismo, sua complexidade e sua relação direta com o setor privado, incluindo o capital internacional.

O Documento PPA enfatiza a dimensão estratégica (diretrizes, objetivos e metas) e articula os componentes do orçamento público, permitindo a celebração de contratos. Exemplificando: o recurso para a aquisição de uma resma de papel para uso do professor precisou ser licitado, contratado, empenhado e pago. Todos esses procedimentos estão necessariamente vinculados ao orçamento que, por sua vez, está necessariamente vinculado à estrutura do PPA. Essa resma de papel contribuiu para o cumprimento de uma meta. Essas conexões não são meramente burocráticas, elas interligam as atividades funcionais do Estado que, por serem desconhecidas pela maioria da população, ajudam a fetichizar sua relação com a sociedade civil, entificando o referido Estado. Para que a problemática fique mais clara e possa melhor ser compreendida, delimitaremos, mesmo que em grandes linhas, um tema estratégico para que se possa exemplificar sua estrutura.

O PPA do governo estadual cearense, em vigência, referente ao período de 2016-2019 (Lei Nº 15.929/2015), tem no eixo da educação cinco temas estratégicos (CEARÁ, 2015a). Entre eles está o Tema *Educação profissional*. Este, por sua vez, estabelece um resultado de médio prazo que deve ser alcançado no período de vigência do PPA: “Educação profissional

consolidada e articulada com o mercado de trabalho” (CEARÁ, 2015b, p. 129). O referido resultado deve se orientar por dois indicadores: 1º) Percentual de estudantes egressos das escolas estaduais de educação profissional inseridos no mercado de trabalho e 2º) Percentual de estudantes matriculados no ensino médio integrado à educação profissional em relação ao total de matrículas do ensino médio. Estes indicadores definem a forma de cálculo do resultado a partir de uma série histórica de resultados. Como o documento foi elaborado em 2015, o indicador de referência é de 2014: 19% de alunos das EEEPs inseridos no mercado de trabalho. Assim, o alcance do resultado necessita que esse percentual seja superado, embora não especifique o quanto tenha que crescer. Além dos indicadores, são estabelecidas também metas gerais contributivas para alcance do resultado, como a projeção de capacidade de atendimento (matrícula) que precisa ser acrescido. O conjunto estratégico *tema-resultado-indicador* desdobra-se em programas de governo. Em nosso caso, temos o Programa *Ensino Integrado à Educação Profissional* que trata especificamente das EEEPs. O programa executa as chamadas “iniciativas”, que são os serviços educacionais ofertados à sociedade (CEARÁ, 2015b, p. 32). As “iniciativas” são a mediação do PPA com a Lei Orçamentária Anual (LOA) e constituem a parte financeira-operacional do PPA.

Apresentamos a estrutura geral do PPA. Precisamos agora ver alguns desses elementos mais de perto. Começaremos pelo Resultado Temático e seus indicadores. O primeiro indicador (*Percentual de estudantes egressos das escolas estaduais de educação profissional inseridos no mercado de trabalho*) restringe a função social das EEEPs à inserção no mercado de trabalho, desconsiderando que sua função também é de preparação para o ensino superior, daí a luta pelo currículo articulado. Diferente do resultado temático, o objetivo do programa ficou com o seguinte texto: “atender às necessidades do mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do Estado, para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e no Ensino Superior” (CEARÁ, 2015b, p. 131). Podemos ver que o objetivo do programa ultrapassa os limites estabelecidos pelo resultado temático que não contempla o ensino superior. Essa discrepância foi resultante de instâncias diferenciadas de decisão e participação na elaboração do

documento. Entretanto, para as políticas de gestão por resultados, na relação de determinação entre esses elementos (objetivo e resultado), a prioridade está no segundo, e, portanto, o ingresso no ensino superior não aparece como indicador a ser medido, não é prioridade. A brecha criada pelo objetivo do programa é imediatamente neutralizada pela limitação estabelecida pelo resultado. A elaboração participativa, embora sendo usada apenas como artifício de legitimação, sempre oportuniza visualizar algumas contradições. O desconforto com a capacidade das ETEPs em promover o ingresso no ensino superior encontra-se no texto de justificativa do próprio Programa, deixando cada vez mais explícito que o acesso à universidade é considerado um “desvio” da política:

[...] Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das ETEPs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. (CEARÁ, 2015b, p. 130).

Ao longo de toda a análise socioeconômica que respaldou a definição das ações planejadas no PPA, a profissionalização do trabalhador se constituiu como fator de extrema importância, considerada primordial para o desenvolvimento econômico, mas estranhamente desvinculando as ETEPs do acesso ao ensino superior:

No âmbito estadual, a rede formada pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico – Centec, *as Escolas Estaduais de Educação Profissional* e o Centro de Treinamento Técnico do Ceará – CTTC, aliada à reconhecida contribuição do Sistema “S”, são suportes da política para atacar *um dos principais óbices ao desenvolvimento do Estado, a formação profissional*, e, portanto, para superar o nível de rendimento e grau de formalização do trabalho, situados entre os mais baixos dentre os estados brasileiros. (CEARÁ, 2015a, p. 73, grifos nossos).

Interessante notar que o documento constata as condições salariais do trabalhador cearense como uma das mais baixas do país (R\$ 616,00), ocupando a 24ª posição entre os demais estados (CEARÁ, 2015a, p. 55), ao mesmo tempo, informa a 13ª posição do Ceará no ranking da economia nacional (p. 38). A contradição é ignorada, sem nenhuma reflexão sobre a não correspondência entre condições de trabalho e posição econômica do Estado, escamoteando a brutal expropriação do trabalho expressa no rendimento. Outro fenômeno apontado pelo documento, relacionado muito discretamente às condições precárias de trabalho, é o baixo percentual de pessoas em idade produtiva inseridas no mercado, não por falta de oferta de trabalho, situação que os especialistas buscam entender. O texto é longo, mas vale a pena pela relevância dos dados e a peculiaridade da situação:

No 1º trimestre de 2012, o Ceará possuía 6,74 milhões de habitantes com idade de trabalhar, passando esse total para 7,02 milhões em 2015. Todavia, o Estado registrou o menor avanço, de apenas 0,88% na comparação dos dois períodos, passando de 3,73 milhões de pessoas, em 2012, para 3,76 milhões de pessoas em 2015, *revelando nítida perda de participação no total da força de trabalho nacional*, passando de 3,90% para 3,75%, e na força de trabalho nordestina passando de 15,55% para 14,90%, bem diferente do ocorrido com a participação do Nordeste no país que passou de 25,11% para 25,14% na mesma comparação. Sendo assim, é possível observar que *está ocorrendo um fenômeno bastante interessante no Estado do Ceará, a decisão muito mais intensa de ficar fora do mercado de trabalho na comparação com as demais regiões*. Além disso, o estado do Ceará registrou queda no contingente de ocupados⁴ de 0,84% na comparação dos dois períodos analisados. Enquanto o total de pessoas na força de trabalho aumentou em 33 mil pessoas, o total de pessoas ocupadas caiu em 28 mil pessoas, ambos na mesma comparação. Isso resultou em aumento do desemprego nordestino e nacional. E nítida perda de participação no total de pessoal ocupado no mercado de trabalho. Quanto a evolução da taxa de participação na força de trabalho, que é dado pelo quociente entre a força de trabalho e a população em idade

⁴ Segundo o IBGE (2017), “As pessoas na força de trabalho [...] compreendem as pessoas ocupadas e desocupadas. São classificadas como ocupadas [...] as pessoas que trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado.”

de trabalhar multiplicado por 100, verificou-se que o estado do Ceará apresentou o comportamento mais oscilante nesse indicador, apresentando tendência de queda a partir do 2º trimestre de 2014, finalizando a série com taxa de participação de 53,6% no 2º trimestre de 2015. Isso pode ser um *claro indício de desalento no mercado de trabalho, quando parte da população em idade ativa opta por vontade própria não participar da força de trabalho*. (CEARÁ, 2015a, p.55-56, grifos nosso).

Esses dados expressariam uma forma de resistência silenciosa à exploração? Empiricamente, na sala de aula, é possível observar que, mesmo nos segmentos sociais mais pauperizados, há um adiamento do ingresso no mercado de trabalho. Para confirmar, basta verificar os indicadores econômicos do Ceará:

Sua economia está sustentada principalmente nas atividades ligadas aos Serviços (73,8%), seguidos das atividades da Indústria (22,8%), e da Agropecuária, que participa com, apenas, 3,4%.³⁸. [...] Dentre as atividades que compõe os Serviços, o maior destaque é dado ao Comércio, que registra uma participação no PIB estadual de 16,0%. (CEARÁ, 2015a, p. 38-43).

Diante dos dados, ironicamente, o baixo rendimento do trabalhador cearense é atribuído à baixa profissionalização/capacitação, afirmando apostar no acesso ao conhecimento e na importância da educação em todos os níveis para reverter os números:

É fato consensual que, nas sociedades modernas, o Conhecimento é o fator mais importante na construção do desenvolvimento econômico, tanto por sua contribuição na criação quanto na distribuição da riqueza, gerando inclusão social. Os efeitos da produção do conhecimento e de sua ampla difusão vão do aumento da produtividade nas atividades econômicas à melhoria da prestação de serviços pelo Estado, e ao aprimoramento do exercício da cidadania para a apropriação mais equânime e generalizada dos bens culturais e da riqueza material. Neste sentido, o primeiro passo para a construção de uma sociedade do conhecimento no Estado já foi dado com a melhoria significativa da qualidade da

Educação Básica. As missões decisivas e desafiadoras que envolvem a construção do conhecimento na sociedade abrangem um amplo espectro que vai do ensino básico à pesquisa científica, à inovação, passando pela cultura, a economia da cultura e pela educação profissional e a qualificação do trabalhador. [...] determinação clara de um projeto para o Ceará baseado na educação e capacitação de sua população, em todos os níveis do conhecimento e na utilização decisiva desse conhecimento no processo de geração de riquezas. (CEARÁ, 2015a, p.72-73).

Resta saber para qual segmento social está dirigido esse conhecimento, já que o ingresso no ensino superior dos alunos das EEEPs é considerado “desvio” da política de profissionalização. Mesmo com indicadores educacionais levemente elevados, os números demonstram os efeitos da expropriação do trabalhador cearense: a escolaridade média da população cearense acima de 25 anos de idade alcançou apenas 6,4 anos de estudo em 2013; no mesmo ano, somente 8% das pessoas com 25 anos ou mais conseguiram concluir o ensino superior (CEARÁ, 2015a, p. 54-55). Apesar das declarações expressas no PPA, o acesso ao conhecimento em todos os níveis, em especial, o acesso aos níveis mais elevados de conhecimento (pesquisa científica e inovação) não é para todos. Para as massas, o foco continua na educação básica. Quando se invoca a necessidade de ampliar o ingresso ao ensino superior, este surge de forma reificada, como teoria do capital humano registrada no documento analisado, garantidoras da ampliação do “[...] estoque de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado” (CEARÁ, 2015a, p. 110). Vê-se bem qual tipo de conhecimento se quer universalizar. A Reificação se expressa já no discurso: formar estoque de pessoas com conhecimento exclusivo para uso do mercado. O mercado como sujeito e o sujeito, o ser humano, como coisa que precisa ser estocada. Aqui surge mais uma contradição importante: a diminuição do mercado de trabalho.

De tão flagrante, tal contradição salta aos olhos, pois o próprio documento reconhece o fechamento de postos de trabalho:

A economia cearense registrou saldo positivo de novos empregos com carteira de trabalho assinada até o ano de 2014, tendo alcançado valor recorde de geração de novos postos de trabalho no ano de 2010 com um total de 87.552 novas vagas. Todavia, a perda de dinamismo observada nos três grandes setores da economia vem contribuindo fortemente para o fechamento de vagas no referido estado [Ceará] quando até julho de 2015 acumulou um saldo negativo de 14.136 (p. 47). [...] O setor de Serviços, que tradicionalmente é considerado o grande motor de geração de novos postos de trabalho na economia cearense, registrou pela primeira vez, queda de 6.181 vagas de trabalho no acumulado do último ano da série. (p. 48) [...] Já no setor da indústria, a indústria de transformação foi a grande responsável pelo fechamento de vagas de trabalho, principalmente as indústrias de calçados, têxtil e de alimentos e bebidas. [...] Outro setor da indústria que também fechou vagas foi a extrativa mineral (-166 vagas). (CEARÁ, 2015a, p. 49).

O paradoxo gerado pela necessidade de formação do estoque de pessoas aptas ao mercado de força de trabalho não seria uma evidência da necessidade prioritária de controle dessa mesma força de trabalho (sem mercado suficiente para vendê-la), muito mais importante nesse momento histórico do capital, do que a qualificação em si mesma? Evidencia-se que a própria concorrência entre os trabalhadores já providenciaria a seleção dos melhores para um mercado em processo acelerado de encolhimento, conforme revela as investigações de Mészáros (2011a, 2011b). O PPA, de certa forma, registra a estrutura racionalizada mediada pelo Estado, enquanto gerente do capital, para gerenciamento dessa contradição, em sua busca de mecanismos formativos facilitadores da dominação social, com atenção para a educação básica.

Nesse ponto da análise, retornamos às “iniciativas”, que são os bens e serviços a serem entregues à sociedade ao longo dos quatro anos de vigência do PPA. Para o programa de governo que delimitamos, temos nove iniciativas, mas nos deteremos em três que não existiam nos

PPAs anteriores e indicam a intensificação do controle sobre as escolas profissionais. São elas:

[1ª] Iniciativa nº 020.1.04 - Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional às vocações territoriais e indução do desenvolvimento regional; [2ª] Iniciativa nº 020.1.07 - Avaliação de desempenho da rede das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional; [3ª] Iniciativa nº 020.1.08 - Criação de modelos e de sistemas de acompanhamento, formação e avaliação da rede de educação profissional. (CEARÁ, 2015b, p. 131).

No PPA anterior, período 2012-2015, as iniciativas referentes ao mesmo Programa das EEEPs referiam-se exclusivamente aos insumos necessários ao funcionamento das EEEPs: obras, aquisições, contratação e formação continuada (CEARÁ, 2011, p. 770). No PPA atual temos três iniciativas que se configuram como mecanismos explícitos de controle do trabalho docente, pois incidem de forma direta no fazer pedagógico. A primeira iniciativa chega ao coração das escolas, aos planos curriculares, que deverão ser “adequados às vocações territoriais”, o que significa a manutenção das atividades já existentes, focadas na melhoria da produtividade do que já se faz. Não há estímulo a novas alternativas produtivas, indicando o enquadramento da região na divisão nacional e internacional do trabalho. Para garantir o cumprimento da adequação curricular, surge a segunda iniciativa, que estabelece a avaliação de desempenho das EEEPs, o que aponta para algum tipo de avaliação das competências adquiridas, ação ainda não realizada. Além disso, já comentamos o sistema informatizado de monitoramento dos egressos inseridos no mercado de trabalho, o que remete à terceira iniciativa que trata dos sistemas tecnológicos de controle. A 3ª iniciativa, porém, tem pretensões muito maiores, como esclarece o documento:

A implementação de um modelo de gestão que adota a *contratualização* de resultados é extremamente desafiadora, exigindo do Governo Estadual uma mudança na postura dos gestores públicos e o entendimento de que os compromissos contratados condicionam todo ciclo de planejamento, orçamento e gestão estadual. A administração estadual tem consciência de que o êxito da implementação desse modelo pressupõe a

integração de definições estratégicas; o alinhamento de processos, recursos, programas/produtos com os resultados; e a utilização de mecanismos de monitoramento intensivo e avaliação permanente. (CEARÁ, 2015a, p. 76, grifo nosso).

Podemos observar a abrangência desejada. A *contratualização* em questão refere-se à articulação interna de toda a máquina estatal a serviço do projeto de formação de capital humano, o *estoque* necessário de pessoas para usufruto do capital.

O PROGRAMA PARA RESULTADOS E O MONITORAMENTO DAS EEEPS

Todo o aparato estatal apresentado teria realmente o objetivo de qualificar força de trabalho? É claro que precisamos considerar a necessidade política dos governos em responder às pressões sociais por vagas de emprego. A qualificação é, de fato, uma condicionalidade importante na concorrência entre os trabalhadores. Mas o fenômeno parece indicar muito mais do que isso. Diante de um capital globalizado, com capacidade e necessidade de padronizar massivamente os processos formativos da força de trabalho, em especial, nos países de sua periferia; apresenta-se também a necessidade sistêmica de disciplinamento social, enquanto trabalho preventivo contra explosões sociais potencialmente irreversíveis. Nesse sentido, a exigência e a padronização formativa do trabalhador cearense estão previstos em um acordo de empréstimo junto ao Banco Mundial, integrado à estrutura do PPA que, como já dissemos, é mais do que um planejamento interno das ações estatais; ele expressa um todo articulado que interliga o mais simples contrato de pequenos serviços até as relações com o capital internacional. Além disso, não se trata de um acordo de empréstimo qualquer, mas de um “Programa para resultados” (PFOR – *Program for results*) que não se preocupa somente com o pagamento dos juros, mas exige o alcance de resultados quantitativos e qualitativos, o que confere ao financiador maior capacidade de controle. Vejamos como se busca a profissionalização universal mediada por esse instrumento:

A Educação Profissional se insere numa visão de política governamental mais ampla que objetiva a formação de capital humano no Estado. É consenso que o patamar de desenvolvimento desejado para a sociedade cearense requer o crescimento da economia estadual apoiado na maior produtividade dos fatores de produção e na agregação de valor aos produtos da economia, para modernização da estrutura produtiva no Estado, resultando na ampliação do seu poder de competição. Foi a partir dessa análise que *o Governo Estadual, no âmbito do Projeto para Resultados, objeto de acordo de empréstimo celebrado com o Banco Mundial*, elegeu como um dos componentes o Crescimento Econômico. Nesta perspectiva, foi produzido o documento ‘Estratégia de Desenvolvimento Econômico para o Estado do Ceará a partir do Fortalecimento do Setor Produtivo, apoiada em Inovação e com foco na Formação de Capital Humano’, enfatizando a necessidade de garantir que os benefícios advindos com os avanços produtivos alcancem toda a sociedade, com ampliação das oportunidades e distribuição dos ganhos, pressupondo *a qualificação da mão de obra como elemento central nesse processo. [...] integração e a otimização da rede de educação profissional e tecnológica* de todos os atores que atuam nesse segmento, no Estado do Ceará, tais como Centec, IFCE e demais órgãos públicos e **privados**, bem como de suas ações, de modo a aglutinar esforços para a construção compartilhada de um sistema de qualificação profissional capaz de responder às demandas impostas pela implantação e instalação de projetos de grande porte em estruturação no Estado. (CEARÁ, 2015a, p. 110-111, grifos nossos).

O documento explicita a subordinação do Estado ao Capital e a padronização formativa da massa social, promovendo componentes ideológicos necessários à reprodução do capital por meio da promessa de distribuição de ganhos se a qualificação for alcançada, o que responsabiliza as instituições educacionais pelos resultados da empreitada. A articulação Capital-Estado ilustrada na relação PPA-PFOR revela que alguns indicadores do primeiro documento são replicados no Painel dos Indicadores do segundo. Para a área de capacitação profissional sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), temos os seguintes indicadores de resultado do Acordo (IPECE, 2013):

O primeiro indicador mede o “Estabelecimento de sistema de monitoramento de programas de FTP” (*file transfer protocol*), referindo-se aos sistemas de armazenamento e transferência de dados, batizamos como a Via Ápia da sociedade globalizada; ou seja, o controle das informações é imprescindível para manutenção do poder. O segundo indicador, por sua vez, mede o “Número total de contratos em vigor com empresas privadas para contribuir com equipamentos, formação no local, e contribuir para elaboração de currículos ou instrutores do curso”, garantindo que o mercado participe ativamente dos processos que serão desenvolvidos nas escolas. Em outro painel de indicadores (IPECE, 2013), o Acordo faz referência ao “Estabelecimento de sistema de monitoramento de programas formativos denominados de TVET” (*technical and vocational skills training*). Além dos indicadores, a gestão do PFOR também faz o monitoramento das iniciativas do PPA que foram financiadas pelo acordo.

No relatório de fevereiro de 2017 (IPECE, 2013), das iniciativas citadas, justamente a de numeração 020.1.04, que prevê a “Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional às vocações territoriais e indução do desenvolvimento regional” está com execução baixa (38%) e o farol de alerta está vermelho, demandando a intervenção dos gestores estaduais para o alcance da meta.

O Acordo também prevê várias assistências técnicas, que são, de fato, *empresas privadas* contratadas para realizar atividades cuja *expertise* (conhecimento), supostamente, não esteja disponível nos quadros funcionais da administração pública. São três Assistências para as ETEPs:

[1^a] Suporte para reformular o teste de proficiência administrado aos alunos das escolas secundárias estaduais de educação profissional, tomando em consideração a possibilidade de desenvolver certificações de habilidades validadas e reconhecidas junto ao setor produtivo. [2^a] Apoio na melhoria do desenho da formação continuada voltados para gestores, professores e instrutores das escolas de educação profissional secundárias do Estado. [3^a] Avaliação de Impacto de programas de Educação Profissional, Formação Técnica e Formação de Professores. (IPECE, 2013).

Observa-se que o objetivo da primeira Assistência Técnica é criar mecanismos para o mercado realizar diretamente as “certificações de habilidades” dos alunos das EEEPs. O que remete à definição e seleção das escolas aptas pelo próprio mercado, sem mediação avaliativa do Estado, assumindo de forma cada vez mais transparente a relação orgânica Capital-Estado. A segunda Assistência Técnica preconiza a reformulação do desenho das formações docentes e, por fim, a terceira Assistência Técnica arremata o controle sistêmico com uma avaliação de impacto do programa e da formação, controlando o resultado social do programa. Verifica-se que esse tipo de indicador de resultado, que direciona o fazer pedagógico da escola, é muito mais amplo do que resultados superficiais que mediam, por exemplo, apenas o “número de escolas construídas”, nos empréstimos anteriores. Não se trata apenas de fiscalizar o cumprimento dos cronogramas de aquisições ou obras. O “Programa para Resultados” exige medição da aplicação prática dos princípios de capital humano, limitando os espaços escolares de autodeterminação de sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação inicial que apresentamos demonstra por meio da estrutura de dois instrumentos de planejamento governamental, PPA e PFOR, a relação de dominação do Estado pelo Capital, ilustrada pelo alinhamento explícito das escolas profissionais às necessidades do mercado da força de trabalho cada vez mais precário. A universalização do acesso à escola básica na sociabilidade determinada pelo mercado é a preparação para o próprio mercado; mesmo que não haja uma dimensão profissionalizante propriamente dita, pois há o processo de disciplinamento necessário a referida demanda. Nesse sentido, a especificidade dos cursos oferecidos demonstra que o capital exige do seu mediador, o Estado, que o aspirante ao emprego já ingresse com o conhecimento específico, devidamente treinado, diminuindo seus custos de formação. Diante disso, estreita-se o controle sobre a escola. E mais, que adentre ao mercado de trabalho com a docilidade exigida pelos empresários.

O candidato a uma posição no mercado tem sua formação empobrecida por um treinamento específico, capaz apenas de instrumentalizar para atividades laborais precárias, com poucas chances de atender, inclusive, aos princípios do próprio discurso do capital humano, ou seja, não favorece o desenvolvimento das competências gerais necessárias ao ingresso no chamado mundo do trabalho. Contudo, como a EEEP oferece também o currículo propedêutico e condições estruturais de aprendizagem distintas das que se ofertam nas demais escolas secundárias, surge a contradição de maior perspectiva de ingresso no ensino superior. E aqui surge mais uma dicotomia dentro da escola pública: o empobrecimento dos segmentos sociais médios os expulsam das escolas privadas, levando-os a ocuparem os espaços que, a rigor, foram criados para os extratos mais vulneráveis e que necessitam de uma profissionalização imediata. Assim, surge a segregação entre rede de escolas regulares para segmentos mais pauperizados de um lado e, de outro, as EEEPs para os extratos menos pauperizados: a classe média descendente. Os interesses dos segmentos médios pelas escolas profissionalizantes em tempo integral, ironicamente, fortalecem tal tendência que já se torna visível, ou seja, o adiamento do ingresso do estudante no mercado da exploração capitalista. Vale repetir que tal adiamento constitui justamente o contrário do planejado pelos organismos internacionais de gestão do capital. Percebe-se que o discurso da preparação para o emprego no âmbito da educação básica desestimula a escolha entre o ingresso imediato e o adiamento, tentando forçando o ingresso, mesmo para aqueles que têm alguma condição para o adiamento. O sistema de ensino, como vimos, é monitorado para que o aluno assuma imediatamente seu posto na produção, forçando a instituição a secundarizar o aspecto mais relevante do Ensino Médio que é a preparação para a continuidade dos estudos.

A dificuldade para se enfrentar as antinomias, como certifica Marx (2008, p. 270), “consiste somente na formulação geral dessas contradições. Assim que se especificam, explicam-se”. Essa formulação marxiana sobre como se deveria enfrentar as contradições ajuda-nos a compreender que o capital globalizado precisa de diferenciados graus formativos da força de trabalho para garantir sua reprodução; nesse sentido, o Estado, em suas

múltiplas dimensões, é o grande gerente que administra essa oferta para os trabalhadores e seus filhos. Nessa comunicação, delimitamos a educação básica integrada à educação profissional, especificamente a experiência das escolas estaduais de educação profissional que, embora cumpram a dupla função de oferecer currículo propedêutico concomitante ao currículo profissionalizante, não conseguem superar a dualidade entre a educação profissionalizante e a propedêutica e ainda demonstram outra dualidade: a educação profissionalizante com graus diferenciados de instrumentalização para públicos diferenciados de precarização laboral, gerenciando a concorrência entre os trabalhadores. Estudos, a exemplo de (SANTOS, 2017), indicam que o ingresso no ensino superior também é segregado, com pouca inserção nos cursos mais prestigiados socialmente, como Medicina e Direito. Para os egressos do chamado ensino profissionalizante, ao contrário de se ter acesso aos cursos privilegiados, o que se evidencia é a ampla inserção nas graduações tecnológicas e cursos sequenciais, frequentemente na modalidade à distância, ofertados em sua maioria por instituições privadas.

As antinomias de uma rede de escolas criada para profissionalização imediata e os seus embates internos para garantir melhores condições de concorrência dessa mesma força de trabalho revelam alguns fundamentos da sociabilidade historicamente determinada pela exploração do trabalho e nos ajudam a discernir os limites históricos e as possibilidades de atuação da educação, sobretudo aquela chamada de profissional, na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. **Plano Plurianual 2012-2015**. Revisão 2012. v. 5. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://sistemas2.seplag.ce.gov.br/download/ppa-revisado/anexo5.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CEARÁ. **Plano Plurianual 2016-2019**. Mensagem de Governo. v. 1. Fortaleza, 2015a. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2015/Volume%20I%20-%20Mensagem%20do%20Governo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CEARÁ. **Plano Plurianual 2016-2019**. Sistema Orçamentário Financeiro. Anexo I - Demonstrativo de Temas Estratégicos e Programas. Fortaleza, 2015b. Disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2016/LIVRO%20PPA%202016-2019/Volume%20II%20-%20Anexo%20I%20-%20Demonstrativo%20de%20Temas%20Estrat%C3%A9gicos%20e%20Programas.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação (SEDUC). **Censo Escolar**. 2016a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8863-base-de-dados>. Acesso em: 3 jul. 2017.

CEARÁ. **Secretaria da Educação (SEDUC)**. Portal. 2016b. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/boletim_um_sistema_egresso2906_4.pdf. Acesso em: 19 dez. 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Portaria Nº 1.435/2016. Estabelece normas para lotação dos professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, n. 240, p.74-77, 21 dez. 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Relatório de Gestão 2008-2014**. O pensar e o fazer da Educação Profissional no Ceará. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores PNAD**. 2017. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/primeiros_resultados/analise01.shtm. Acesso em: 24 mar. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA (Ceará) - IPECE. **Programa para resultados (PFOR)**. 2013. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/pfor/index.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Ana Carvalhaes. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

Capítulo 6

ESCOLHAS POLÍTICAS PRIVATIZANTES E O CENÁRIO DE INVIABILIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ESCOLAS PROFISSIONAIS NO ESPÍRITO SANTO

Marcelo Lima

Michele Pazolini

Tatiana Gomes dos Santos Peterle

RESUMO: Neste trabalho, analisou-se as políticas de educação do governo do Espírito Santo tendo como objeto os programas “Brasil Profissionalizado” (PBP); “Escola Viva” (EV) e “Bolsa Sedu”(BS), que operam de modo contraditório a interface ensino médio e educação profissional, afastando a possibilidade de uma oferta estadual de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI). Verificam-se muitos entraves à oferta de EMI via PBP e a opção pela oferta fragmentada e dissociada do ensino médio, via EV, e do ensino técnico, via BS, em articulação com o setor privado, revelando a preponderância e hegemonia dos interesses privados no contexto local que inviabilizam a oferta pública de ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica no estado, sobretudo, no

momento em que o governo estadual implementa o “novo ensino médio”, corroendo as bases para uma formação humana emancipatória da juventude capixaba.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio integrado à educação profissional; Programa Brasil Profissionalizado; Programa Bolsa Sedu; Programa Escola Viva; Novo Ensino médio;

INTRODUÇÃO

Historicamente, no campo da educação, encontramos diversas ações governamentais para a oferta do ensino médio e educação profissional, dentre as quais destacamos: Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (Pipmoi), Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (Pipmo), Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor), Plano Nacional de Qualificação (PNQ), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

As políticas públicas no Brasil, estruturadas nos três níveis de poder (federal, estadual ou distrital e municipal), constituem-se em articulação entre os entes federados. Geralmente, as políticas de iniciativa da União, visam atender a demandas sociais por meio de repasse de recursos públicos a instituições não estatais e/ou de uma ação direta das redes públicas (federal, estadual e/ou municipal) por meio da formalização, entre outros, de contratos, consórcios e convênios. Tais ações tornaram-se mais comuns a partir da década de 1990 com a adoção do neoliberalismo, em que as “parcerias público-privadas” ganharam centralidade na prestação de serviços públicos de modo que, ao mesmo tempo que o Estado se desresponsabiliza pelas regulações dos serviços públicos, transfere-as para organizações privadas. Nas palavras de Costa e Albiero (2020, p. 45), essas mudanças neoliberais “[...] contribuíram para a expansão mercantil, para a opressão, cerceamento de direitos sociais, restrição da seletividade nos

programas e projetos sociais ofertados minimamente para a população usuária”. Assim, é necessário refletir acerca da criação, implementação e execução das políticas públicas educacionais, visto que esse contexto cria um campo de disputa pela hegemonia no estabelecimento das prioridades educacionais nos planos financeiro, econômico, ideológico e pedagógico.

No campo educacional, essas políticas deixam um legado de obras realizadas, formação de professores, laboratórios e equipamentos instalados na estrutura escolar, resultando em benefícios de longo e/ou de médio prazo. No entanto, quando as ações se resumem ao repasse de recursos públicos ao setor privado, os resultados podem se reduzir à capitalização e ao fortalecimento de instituições e/ou de seus proprietários e dirigentes. Diante disso, a consequência pode ser a inversão dos meios pelos fins, ou seja, a contratação de entidades privadas para servir ao público resulta em contratações que servem do público. Nesse último caso, a transparência e a fiscalização dos repasses e resultados tornam-se fundamentais para se avaliar a qualidade efetiva da medida educacional.

Além do mais, tais ações rompem um pressuposto fundamental: o de que o fundo público deve financiar o direito à educação que se estrutura por meio de políticas públicas permanentes, atendendo a todos os indivíduos universalmente e de forma obrigatória em ação direta e/ou colaborativa entre os entes públicos federados. Ou seja, num sistema nacional de educação, o setor privado teria função complementar e não substitutiva, posto que a educação é um direito, o que requer manter sua oferta estruturalmente pública. Do contrário, submetidas sua gestão e/ou execução à esfera privada, a educação tende a ter distorcidos seus objetivos mais fundantes, relacionados com a promoção da emancipação humana e do bem comum.

Do ponto de vista sistêmico, uma política precisa ser avaliada em relação a outras. No conjunto das políticas sociais, muitas ações são convergentes e complementares, mas há casos de justaposição e/ou de concorrência entre as iniciativas estatais e/ou privadas financiadas pelo fundo público. O discurso neoliberal e gerencialista hegemônico tem valorizado determinadas ações em detrimento de outras. Ações de gestão

e/ou de execução estatal com efeito de longo prazo, de alcance universal, democraticamente geridas e de custos maiores, podem subordinar-se politicamente às ações de gestão e/ou de execução privada com resultados de curto prazo, de alcance seletivo e de custos menores. Uma das formas de se avaliar os impactos dessas medidas é o legado que produzem e o cenário das quais resultam e é, nesse sentido, que se desenvolve o presente trabalho.

Trazemos, pois, a problemática geral que envolve a garantia, historicamente precária, do direito ao acesso e à permanência com qualidade social ao ensino médio e profissional aos jovens brasileiros. Partimos da premissa de que sendo o Brasil um Estado Federado, a responsabilidade com a educação escolar obrigatória, bem como com a profissionalização dos jovens interpela indistinta e sistemicamente todos os níveis de poder, requerendo dos entes nacional e subnacionais ação de coordenação e cooperação intergovernamental para esse fim. Isso se deve ao fato de que, apesar da repartição de competências, que definiu a cada ente federado a responsabilidade prioritária por determinadas etapas, é incumbência de todos, segundo a sua capacidade técnica e financeira, assegurar o direito à educação básica, independentemente da etapa.

Assim, segundo Werle (2016, p. 185), a universalização do ensino obrigatório “[...] é responsabilidade compartilhada por todas as esferas administrativas, [e] não é apenas uma declaração, mas precisa materializar-se na destinação de recursos e ações efetivas”. Nesse aspecto, Dourado (2016, p. 42) adita que “[...] é possível deduzir, desses princípios constitucionais, que proporcionar os meios de acesso à educação é dever de todos os entes federados e que sua efetivação deve ser resultante da cooperação e colaboração”. Essa constatação se reafirma no parágrafo 1º do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e no artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que definem o acesso ao ensino obrigatório como direito público subjetivo. Essa mesma legislação (parágrafo 4º, artigo 5º, LDB e parágrafo 2º, artigo 208, CF/88) infere que o não oferecimento (ou a oferta irregular) do ensino obrigatório pelo Poder Público importa a responsabilização da autoridade competente, que deverá “[...] assegurar o acesso ao ensino obrigatório dos 4 a 17 anos, contemplando, em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino”. Mas, apesar das prioridades e

competências específicas de cada ente e nível de poder, eles deverão atuar na organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração (artigo 8º, LDB), pois “[...] os sistemas de ensino não são unidades autônomas em si, mas em mútua interação e articulação” (WERLE, 2016, p. 185). Portanto, deve prevalecer um regime de colaboração em que cada nível de governo atue em convergência e complementariedade para o bem comum e garantia do direito à educação.

Vale lembrar que, como afirma Werle (2016), a não regulamentação do regime de colaboração tem gerado lacunas na oferta escolar, pois permite que os entes só possam ser responsabilizados pela omissão no direito à educação de modo isolado e não de modo sistêmico, o que compromete o funcionamento do princípio federalista do dever Estado Nacional, consignado na CF/88. Dourado (2016, p. 55) destaca que “[...] há a necessidade de se regulamentar o regime de colaboração entre os entes federados” e que tal indefinição afeta negativamente “[...] a consolidação de novos parâmetros de acesso à educação básica obrigatória”.

A superação da inércia legal e política está na base da não institucionalização do sistema nacional de educação. A estrutura educacional, como afirma Werle (2016), daí resultante, atende precariamente à população, distribuindo recursos e responsabilidades de modo desigual e desigualizante, preservando espaço privilegiado para o setor privado da educação, sobrecarregando municípios e estados com muitas atribuições, lhes reservando um subfinanciamento e privilegiando a União, que concentra mais recursos e possui menos atribuições, o que gera, país afora, uma oferta pública com muitas assimetrias sociais e regionais em que as etapas inicial e final da educação básica são providas de modo incompleto, injusto e dual em qualidade e em quantidade.

Destacamos para análise política estadual de educação básica e profissional três políticas distintas que se relacionam com esse tema que no âmbito local que se refere a três políticas: a escola de turno único - Programa Escola Viva (EV), o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) e o Programa Bolsa Sedu (BS). Metodologicamente, analisamos as ações do Estado no sentido de favorecer ou não a oferta pública ou privada do

ensino médio integrada ou não à Educação Profissional (EP), utilizando procedimentos de análise documental, pesquisa de campo, visita *in loco* e diálogos com sujeitos das relações intergovernamentais que envolvem o estado e os municípios onde se situariam a oferta escolar do ensino médio integrado à EP.

PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO: ÂMBITO NACIONAL E DESDOBRAMENTO LOCAL

O PBP, instituído pelo Dec. nº 6.302/07, durante o governo Lula, é resultado de um esforço que objetivava impulsionar a EP no país, atuando sob os preceitos do Dec. nº 5.154/04, que propõe formação politécnica, integrando o ensino médio à EP. Sua criação ocorre num momento de crescimento econômico que, nessa conjuntura, expressava a necessidade de formar mão de obra qualificada. Para Magalhães e Castioni (2019), o PBP é resultado de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação e acompanhou, também, a expansão da rede federal em 2008. Está vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Dec. nº 6.094/2007), que visa à colaboração entre entes federados para a melhoria dos indicadores educacionais. Em 2011, com a criação do Pronatec, o PBP passou a fazer parte desse programa maior, cujo objetivo é expandir a oferta de cursos de EP no país.

O PBP é o primeiro programa voltado ao incentivo à oferta da EP integrada ao ensino médio. Apesar do reconhecimento de sua importância na literatura acadêmica, essa modalidade de ensino é apontada por alguns estudiosos, ao considerarem a ideia da politécnica, como um equívoco cometido pelo Estado ao priorizá-la, tanto na rede federal como na instituição do PBP, afirmando ter ocorrido “[...] um currículo justaposto que absorveu a enorme extensão de conteúdos disciplinares adicionados aos específicos da área técnica” (SCHWARTZMAN; MORAES, 2016 *apud* MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p. 3).

O PBP tem como principal aspecto a coordenação da União, fornecendo recursos financeiros e assistência técnica aos estados, estimulando

a expansão dessa modalidade de ensino. Os recursos financeiros repassados aos estados, segundo o Ministério da Educação (MEC), destinam-se à construção, reforma e modernização de escolas técnicas, à estruturação de laboratórios, à aquisição de recursos pedagógicos e à formação e qualificação dos profissionais da educação. Desde 2007, ano de sua implementação, até 2016, o programa atendeu a instituições de 24 estados brasileiros. Os resultados apresentados pelo MEC apontam 342 obras concluídas, dentre as quais, 86 escolas construídas, 256 ampliações e reformas realizadas, e 635 laboratórios entregues.

No ES, a Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (Secti) submeteu um projeto, consonante com as exigências do MEC, intitulado “Construção de escolas de ensino técnico de nível médio nos municípios de Baixo Guandu, Iúna e Viana”, objetivando atender a 3.600 alunos, 1.200 em cada escola. Desse projeto, originou-se o Convênio nº 701600/2011, celebrado entre o FNDE e a Secti, em 29 de dezembro de 2011. Nesse Convênio, União e Estado possuíam incumbências determinadas (Cláusula 3^a), em que a União (concedente), representada pelo MEC, via FNDE, possui as obrigações de custear com recursos próprios as obras (99% do total), fiscalizar, acompanhar e controlar, na condição de autoridade normativa, a execução do objeto.

Ao Estado cabem efetuar pagamento do valor da contrapartida, correspondente a 1% do total, acompanhar, fiscalizar e registrar as ocorrências durante a obra, manter a União informada sobre o andamento das obras e assegurar a plena execução do objeto do convênio. Os municípios, apesar de não serem incluídos no convênio como entes responsáveis, cedem o terreno ao Estado e ficam incumbidos de executar obras de infraestrutura básica (terraplanagem, fornecimento de água, energia elétrica, esgoto e recolhimento de lixo), importante papel na realização das obras, pois, apesar de serem os que menos dispõem de recursos, sua participação, em termos financeiros (terreno, terraplanagem, serviços básicos), é superior à do Estado (1% do total da obra).

Quanto aos recursos destinados à execução do Convênio nº 701600/11, anunciou-se um custo global de R\$ 22.584.676,32, sendo

R\$ 22.358.829,56 (99%) disponibilizado pela União e R\$ 225.846,76 (1%) pelo Estado, conforme apresentado no arquivo do convênio.

Figura 1 - Custo global do projeto

10- CUSTO GLOBAL DO PROJETO	5 8 2 2 8 4 6 2
Concedente: R\$ 22.358.829,56	
Proponente: R\$ 225.846,76	
Total: R\$ 22.584.676,32	

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação (2011).

Para a execução do convênio, a Secti abriu edital de licitação para cada escola, com publicação na imprensa oficial e comercial nacional e local. A construção das escolas, objeto do convênio, segue modelo padrão do MEC¹: 12 salas de aula, 6 laboratórios básicos, auditório, biblioteca, teatro de arena, refeitório, área de vivência, quadra poliesportiva coberta e 2 laboratórios, visando à melhor preparação dos jovens para o mercado de trabalho, conforme as especificidades regionais. A Figura 2 demonstra o projeto arquitetônico no padrão determinado pelo MEC.

¹ Em virtude do grande número de municípios a serem atendidos e da maior agilidade na fiscalização/acompanhamento das obras, o MEC optou pela utilização de um projeto padrão, definindo um modelo que pudesse ser implantado em qualquer região do território brasileiro, considerando-se, dentre outras, as diferenças topográficas, climáticas e culturais.

Figura 2 - Vista aérea de escola técnica - padrão definido pelo MEC/FNDE.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação (2011).

Como podemos observar, o projeto arquitetônico apresenta uma escola técnica estadual de grande porte, com espaço amplo e estrutura desejável para oferta de EP. O ES foi contemplado pelo PBP com a construção de quatro escolas técnicas estaduais. Ressaltamos que três municípios (Baixo Guandu, Iúna e Viana) foram contemplados no Convênio nº 701600/11 e o município de Afonso Cláudio no Convênio nº 13791/14.

Apesar de o Governo Federal custear a construção das quatro unidades escolares, nenhuma obra foi finalizada. Todas encontram-se paralisadas e sem previsão de conclusão. O Convênio nº 701600/11, concernente às escolas a serem construídas em Baixo Guandu, Viana e Iúna, firmado em dezembro/2011, passados oito anos do início de sua vigência ainda não foi concluído. Em Afonso Cláudio, a data prevista para o término da obra, 13 de julho/2015, já foi ultrapassada em quatro anos.

Para a construção das escolas, duas empresas foram contratadas (Vila Construtora Ltda. e Quality Serviços e Construções Ltda.), e em

todas as obras ocorreram aditamentos de prazos e de valores, assim como irregularidades nas construções, constatadas pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo (TCEES). A Vila Construtora Ltda. foi contratada para construir a escola de Baixo Guandu, primeira a ser iniciada (novembro/2012) e que teve a maior porcentagem de execução realizada até o momento (90%). A obra de Baixo Guandu teve um termo aditivo que aumentou o valor em 22,13% e vários termos aditivos prorrogando os prazos.

Figura 3 - Escola Técnica Município de Baixo Guandu.



Fonte: Dos autores (2017).

Já a obra do município de Afonso Cláudio, foi iniciada em julho/2014 e paralisada em dezembro/2015, com cerca de 48% de execução. A documentação sinaliza a emissão de um termo aditivo de valor e de prazo para essa obra, ainda não oficializados devido à sua paralisação.

Figura 4 - Escola Técnica Município de Afonso Cláudio



Fonte: Dos autores (2017).

Nos municípios de Iúna e Viana, a empresa Quality Serviços e Construções Ltda. foi a responsável pela construção das escolas. Em Iúna, a obra foi iniciada em abril/2013 e um termo aditivo aumentou o valor do contrato em 17,42%. Em Viana, a obra foi iniciada em fevereiro/2014 e um termo aditivo acrescentou 16,06 % ao valor original do contrato. Em ambos os casos, a empresa abandonou as obras em julho/2015, sem comunicar ou justificar ao governo estadual.

Figura 5 - Escola Técnica Município Iúna.



Fonte: Dos autores (2017).

Figura 6 - Escola Técnica Município de Viana.



Fonte: Dos autores (2017).

Destarte, observamos que, em todas as obras, com exceção da de Afonso Cláudio, foram firmados termos aditivos aumentando os valores originais dos contratos e estendendo os prazos para a conclusão. No entanto, nenhuma das obras foi finalizada, demonstrando a falta de compromisso das empresas contratadas e a omissão da gestão da Secti nessas situações.

A fiscalização CGU, concluída em outubro/2015, apontou irregularidades em todas as obras. As denúncias dizem respeito aos valores das medições, superiores aos serviços executados, e ao pagamento de itens não instalados. As irregularidades não só envolvem a irresponsabilidade das empresas contratadas, mas a má gestão da Secti, responsável pela fiscalização e acompanhamento das obras. Desde então, a Secti passou por diversas substituições na gestão, mas não houve explicação acerca das irregularidades e nem devolução de valores ao erário.

Diante desse contexto, percebe-se os muitos fatores que influenciaram e determinaram a inconclusão dessas obras, as irregularidades no uso dos recursos e a não oferta do ensino preconizado. Apontamos a incapacidade institucional do estado representado pela Secti com esse tipo de convênio pode ter comprometido a sua capacidade de gestão. Notamos, pelos ocorridos, que as equipes dessa Secretaria não foram preparadas para gerenciar a construção das escolas. Além disso, o seu pessoal é formado por profissionais em cargos comissionados, causando uma grande rotatividade desses funcionários.

Somam-se a isso os equívocos que podem ter ocorrido na contratação das empresas privadas, já que estas não levaram a termo a execução do objeto firmado. Isso pode ser constatado na recorrência dos termos aditivos de valores, que ultrapassavam um milhão de reais, sendo que, antes de iniciar a obra, é necessário um levantamento detalhado de equipamentos, materiais e funcionários, que a empresa calcula previamente. Em suma, para assegurar os interesses financeiros empresariais, foram feitas alterações no valor da obra, no entanto, a execução total das unidades não se concretizou, e em nenhuma obra os prazos foram cumpridos, denotando o não comprometimento dessas empresas privadas com as obras do Estado. No caso dessas escolas, observamos também o descaso político, já que

nenhuma foi finalizada. A fiscalização estadual, bem como as medições das obras não ocorreram, ou aconteceram de forma insatisfatória, a ponto de o Estado não denunciar as irregularidades existentes, só apontadas pela fiscalização da CGU, que a fez chegar ao TCEES e à Polícia Federal.

PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO X PROGRAMA ESCOLA VIVA

Por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores e ex-gestores da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e da Secti, buscamos compreender as possíveis disputas políticas entre Governos para a (não) efetivação da construção das referidas escolas técnicas. Em entrevista, o gestor C, ex-funcionário da Secti, sobre a não conclusão das escolas, afirmou que tem relação direta com o projeto do governo no poder. Para ele, “[...] quando entra outro governo, com outra proposta, as coisas não caminham... para mim, as escolas não ficaram prontas por causa dos projetos de governo” (Gestor C, Secti). Ressaltamos que os convênios de construção das escolas técnicas foram firmados durante o Governo Renato Casagrande (2011-2014) que, segundo o gestor C, tinha pretensão de “[...] criar uma rede de escolas técnica estadual”. Essa afirmação foi confirmada pelo ex-secretário de educação do governo Casagrande, que destacou o esforço para ampliar a oferta de EP no estado: “[...] o governador lançou um desafio de colocar ensino técnico em todos os municípios do Espírito Santo... foi muito difícil, mas nós conseguimos e isso não aparece” (Klinger). Apesar da não consolidação de uma rede de EP no ES, observamos um avanço na oferta que, segundo o entrevistado, passou a abranger os 78 municípios capixabas.

O entrevistado revela o esforço da União, via MEC, para incentivar a oferta da EP. O ex-secretário aponta o ensino profissional em outros países que possuem uma oferta de qualidade, ressaltando que, no Brasil, tem-se uma visão atrasada da EP, o que pode justificar o não investimento e o não reconhecimento da modalidade como educação básica. Ademais, o ex-secretário afirma que a construção dessas escolas, firmada pelos convênios, tinha um projeto maior para o Estado, segundo ele “[...] a estratégia em médio prazo seria a criação da Universidade Estadual (com estrutura multicampi), (articulando) ensino técnico (com) ensino superior”. Essa

constatação é reafirmada pelo Gestor C, da Secti, que diz que “[...] havia, no governo Casagrande, uma possibilidade de expandir a EP e essa rede ia dar base para a criação da Universidade Estadual”. Os ex-gestores afirmaram que os prédios das escolas seriam, posteriormente, usados como polos de oferta de ensino superior, com a criação da Universidade Estadual.

Sobre o convênio firmado entre a Secti e o FNDE para a construção das escolas, o Gestor C destacou que “[...] era uma boa relação entre os entes, não tinha dificuldade nenhuma não, porque era um projeto de governo federal e um projeto de governo estadual, então as coisas se casavam, só faltou um pouco de perna mesmo e depois faltou um governo que apoiasse” (Gestor C, Secti).

O Gestor C destaca que, entre os entes, havia uma boa relação e assinala a coerência entre o projeto de governo estadual (Governo Casagrande) e de governo federal (Governo Dilma), com o objetivo de expandir a rede estadual de EP. Ressalta ainda que faltou esforço do Estado para concluir as escolas, e depois, referindo-se à mudança no governo estadual, infere que a nova liderança não apoia essas construções. Apesar de os entrevistados afirmarem que durante o Governo Casagrande existia um projeto de Estado voltado para a ampliação da oferta de EP, o que, de certa forma, possibilitou a celebração do convênio de construção das quatro escolas técnicas; bem como, a pretensão de criar uma Universidade Estadual, constatamos que os obstáculos para a conclusão das escolas técnicas, principalmente no que tange à fiscalização, evidenciam falhas da gestão que contribuíram para a não concretização do projeto durante o Governo Casagrande.

Por outro lado, no Governo Hartung (2015-2018), percebemos uma postura contrária à implantação das escolas técnicas. Ao entrevistarmos o secretário de educação dessa gestão, observamos um descrédito na materialização das escolas técnicas: “[...] o Espírito Santo tem a maior quantidade percentual de Institutos Federais espalhados por todo o território... então, na nossa visão, o Estado entrar fazendo uma outra rede de EP, vai ser uma rede que não vai ter aluno” (Secretário de Educação do Espírito Santo - Sedu).

O gestor ressalta a existência dos Institutos Federais (IF) para justificar o não investimento em escolas técnicas. Essas instituições desenvolvem importante papel na oferta de ensino médio integrado e de cursos subsequentes, porém, apenas 20 municípios, dos 78, possuem IF e, apesar de atenderem aos municípios vizinhos, a rede precisaria ser ampliada para atender a grande demanda, o que não anularia a necessidade de uma rede de escolas técnicas estaduais que, na prática, ampliaria o direito à educação e à profissionalização para milhares de jovens em seus próprios municípios.

Ao perguntarmos sobre a oferta de cursos integrados à EP no estado, o secretário salientou que são poucas as áreas que possuem oferta e que, na área industrial, a oferta é ainda mais restrita, pois demanda um alto investimento.

Desse modo, fica evidente o desinteresse na oferta de cursos integrados e de cursos técnicos na rede estadual por necessitarem investimento em estrutura e equipamentos, o que demonstra a total falta de compromisso do Estado em ampliar a oferta por considerar o investimento nessa área da educação, um gasto desnecessário. Advertimos que a não expansão da oferta do ensino médio integrado à EP e o não investimento nessa modalidade de ensino relacionam-se diretamente com o EV, iniciado no estado em 2015, e que já contava com 15 unidades em 2017, com pretensão de ampliação nos próximos anos. Segundo o secretário de educação,

A ideia é, em 2019, chegar com 45 escolas vivas. Fizemos um planejamento ano a ano, até 2030, para chegar em 300 escolas e vamos ter capacidade de atender 100% dos alunos do ensino médio. Eu também não sei te dizer se todas vão ter que ser Escola Viva, talvez algumas não sejam, mas tem que mudar o conceito das famílias, implantando as escolas aos poucos e aí vai mudando a mentalidade deles (Relato dado em entrevista pelo ex-Secretário de Educação Haroldo Rocha).

Conforme apontado pelo Secretário de Educação, o Estado pretende expandir as Escolas Vivas (EV) até atingir a capacidade de absorver todos os alunos do ensino médio, em 2030, com 300 unidades, tornando-se,

assim, hegemônica na oferta do ensino médio estadual. Nesse contexto, a construção da escola técnica em Baixo Guandu teve a sua finalidade modificada, sendo o espaço utilizado para ofertar o ensino médio em tempo integral. Essa modificação de finalidade fere o que está assegurado na cláusula quarta do Convênio nº 701600/2011, que afirma ser vedado “[...] alterar o objeto do convênio, exceto em caso de ampliação da execução do objeto pactuado ou para redução ou exclusão de meta, sem prejuízo da funcionalidade do objeto” (BRASIL, 2011, p. 7).

A cláusula deixa evidente a impossibilidade de alteração do objeto do convênio, extraindo ainda, no caso de Baixo Guandu, o caso de exceção permitida, que seria para a ampliação do objeto pactuado ou para a redução/exclusão de meta, sem causar prejuízo da funcionalidade do objeto. De fato, o prédio passou a contemplar, desde fevereiro de 2018, o EV, no período diurno. Isso demonstra que o Estado descumpre os acordos firmados em contratos e termos, tanto com a União, como com os municípios, cabendo, pois, uma ação do Ministério Público visando, ao menos, ao cumprimento do contrato entre as partes. Nesse contexto, notamos que as políticas públicas no ES, sobretudo, na educação, têm sido adaptadas para servir aos interesses do setor privado, reafirmando a hegemonia da lógica empresarial que tem impetrado a gestão da educação no cenário capixaba.

O EV é baseado na “Escola da Escolha”, que surgiu em Pernambuco, criado e organizado por um grupo de empresários no ano de 2000 (PETERLE, 2016). Não obstante, assegura Peterle (2016), que esse projeto foi implantado no ES pelo Governo Hartung, ancorado na relação público-privado, já que é conduzido por uma instituição privada, e foi trazido ao estado pela ONG Espírito Santo em Ação² que, segundo a descrição feita pelo ex-secretário de educação capixaba,

² Essa ONG conta com a parceria das maiores empresas do ES, dentre elas: Samarco, Fibria, Rede Gazeta, Televisa, Escelsa (EDP), Viminias, Arcelor Mittal, Futura, Coca-Cola, Leão, Unimed, Tristão, TV Capixaba, Eco 101, Sicoob, Fucape, Grupo Água Branca, Faesa, Fibrasa, UCL, Garoto, TV Vitória, Suzano etc.

O ES em Ação é uma dessas instituições aqui no estado que é formado por empresas/empresários que tem uma presença forte aqui no estado; e tem lá um conselho geral na direção e os setores temáticos para áreas importantes, como na área da educação. Eles fazem projetos e ações de educação e apresentam aos órgãos públicos. São voluntários que se reúnem para pressionar o estado, faz parte do papel deles... para o Estado trabalhar olhando as realidades. Eles convidam os representantes do governo para apresentar e discutir projetos, como foi o Projeto Bolsa Sedu, no início tiveram uma participação fundamental, eles indicavam quais as áreas que a gente precisava ofertar cursos, isso tem um peso muito grande para você direcionar as políticas (ex-secretário de educação, Sedu).

A partir dessa descrição, observamos uma posição de concordância e apoio ao que é apresentado por essas empresas à administração pública. Nota-se como essa instituição, formada por empresários e focada em atender aos interesses do setor privado, possui forte influência na deliberação de projetos e políticas educacionais no ES, sendo responsável pela proposição dos caminhos que a educação capixaba deve tomar, com vistas a formar alunos direcionados a atender aos interesses do capital, como apontado na adesão do PBP e do EV. Sob esses aspectos característicos da parceria público privado, Adrião (2017, p. 17-18) avulta que são “[...] estratégias que vigoram desde o começo do século, e que passam a compor programas de governos de diversos estados e municípios brasileiros cujo objetivo é a transferência da gestão da educação pública para o setor privado”. Além disso, a autora destaca:

Assistimos à atuação de fundações, institutos e similares protagonizando o “socorro” às redes públicas, para o que consideram um “despreparo” de origem dos sistemas públicos, incrementando seus negócios, ao disporem para esse “mercado” constituído pelas redes públicas seus produtos e serviços. Transformar as redes públicas em campo para seus negócios (HILL, 2004) torna-se estratégico. (ADRIÃO, 2017, p. 30).

Esses aspectos são legitimados na disseminação de políticas educacionais no ES em parceria, dentre outros, com a ONG ES em Ação.

Peterle (2016), ao aprofundar seus estudos acerca do currículo do EV, concluiu que:

[...] todo o trabalho desenvolvido na “Escola Viva” é organizado a partir do componente Projeto de Vida, que a nosso ver não diz claramente seus objetivos, mas aponta as suas finalidades que demonstram estar pautadas em suprir as demandas mercadológicas e empresariais da burguesia que tem nesse programa um espaço privilegiado para a imputação de suas vontades, pois ao lermos que “ela é solução” em resposta aos “desafios advindos do mundo contemporâneo” o qual está marcado pelas feridas da barbárie capitalista, não pode ser outra coisa senão um espaço para a reprodução hegemônica dessa classe. (PETERLE, 2016, p. 139).

As políticas em curso no estado, especialmente o EV, revelam o fortalecimento da relação público e privado na educação. Ademais, destaca-se o caráter explicitamente neoliberal do Estado capixaba que, de forma articulada, vem esvaziando a esfera pública e mercantilizando todos os espaços, a fim de assegurar a apropriação da riqueza socialmente produzida. Apesar de se apresentar como uma política de solução para os problemas do ensino médio, o EV tem como principal objetivo atender aos interesses da elite local, desconsiderando a necessidade de expansão do ensino médio e de melhoria da sua qualidade. Carneiro (2012) aponta que:

A crise do ensino médio é aguda e não pode ser resolvida com soluções superficiais e de natureza apenas instrumental e apressada. A racionalidade técnica pode resolver alguns problemas da “eficiência da educação como forma de promover a economia”, mas não será capaz de resolver a essência do problema: a qualidade social da nossa educação básica e, portanto, do Ensino Médio. (CARNEIRO, 2012, p. 183).

Nesse contexto, a garantia do direito à educação básica e profissional no ES tem ficado comprometida. O Estado não tem cumprido seu papel de provedor de direitos sociais e o previsto nas leis e nos contratos firmados. Destarte, concordamos com Oliveira e Escott (2019, p 732) ao afirmarem que “[...] há uma trajetória longa a ser transcorrida até que

a educação no Brasil esteja entre as mais estruturadas, organizadas e de qualidade”, considerando que os avanços são tímidos e as políticas e os programas incumbidos para tal ainda carecem de serem aprofundados e sistematizados.

PROGRAMA BOLSA SEDU

Em 2002, a ONG ES em Ação propôs ao governo a criação do Programa Bolsa Sedu, que se caracteriza pela compra pelo setor público estadual de vagas para egressos da rede pública em cursos técnicos subsequentes. Em razão deste programa, o governo estadual vem, desde sua criação, transferindo vultosos recursos para o mercado da educação, o que contribui para o esvaziamento e a morte de um projeto político educacional que pudesse se consolidar na criação de uma estrutura estadual de ensino técnico e superior. Assim, a instituição e manutenção do BS, permitiu a um grupo restrito e privilegiado de empresários atuar na definição de metas e estratégias para o Estado, determinando programas e políticas prioritárias para a educação, pois o ES em Ação contou com a participação política qualificada nas diferentes instâncias de tomada de decisões públicas, estabeleceu essas metas no Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo (2009-2025), tendo como pano de fundo a necessidade de acelerar o desenvolvimento econômico capixaba, reforçando assim a Teoria do Capital Humano (TCH).

Desde então, o aporte público de recursos na EP ocorre com o aval dos interesses privados, que angariam para si parte desses valores. Ao analisarmos a disponibilização de recursos financeiros para a EP da Sedu, a partir dos dados divulgados no *site* do Portal da Transparência percebemos a EP alinhada à mercantilização, nutrindo a casta privilegiada de empresários da educação.

De acordo com os dados de despesas da Sedu com EP divulgados pelo Governo do ES, no período entre 2015 e 2020, buscamos identificar o volume despendido com instituições privadas para atender ao BS. Logo, dividimos esse período em biênios para acompanhar a evolução das despesas

e também o movimento político. Ressaltamos que no período entre 2015 e 2018 esteve à frente da administração estadual o ex-governador Paulo Hartung (sem partido) e na pasta da educação, o secretário Haroldo Rocha. Em 2019, assume o socialista Renato Casagrande (PSB) e como secretário de educação, Vitor de Angelo, eleito, em 2020, presidente do Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação).

Ao longo de todo o período analisado a Sedu apresentou uma leve e gradativa redução do investimento em EP, porém, contraditoriamente, um acréscimo significativo no aporte de recursos destinados à compra de vagas em instituições privadas para atender ao BS.

Quadro 01 - Despesas com EP nos biênios 2015-2016, 2017-2018 e 2019-2020 realizadas pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu)

DESPESAS COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Total gasto em 2015-2016	Total gasto em 2017-018	Total gasto em 2019-2020	TOTAL
Despesas exceto compra de vagas Bolsa Sedu	44.322.523,34	31.150.705,50	29.000.496,33	252.473.725,17
Despesas com compra de vagas Bolsa Sedu	931.070,74	2.910.013,90	3.210.357,89	7.051.442,53
TOTAL GERAL	45.253.594,08	34.060.719,40	32.210.854,22	259.525.167,70

Fonte: Elaborada pelos autores com dados extraídos da base do Portal da Transparência. Disponível em <https://transparencia.es.gov.br/Despesa>. Acesso em: 28 set. 2021.

Os números constantes no quadro 01 nos permite ver que as despesas com a compra de vagas apresentou um volumoso acréscimo, pois saltou de 2,06% de gastos no primeiro biênio analisado, para 8,54% entre os anos de 2017 e 2018 chegando 9,97% do gasto total com a EP no biênio de 2019 - 2020. Esse movimento também revela que, apesar da mudança da gestão estadual após as eleições de 2018, o programa se manteve em ascensão, o que demonstra um ajustamento das intenções políticas aos interesses do clã empresarial para com a educação capixaba, sobretudo com a EP.

Ao identificarmos as empresas capixabas que se beneficiaram com os recursos da educação pública, quadro 02, foi evidenciado o crescente

número de empresas que passaram a usufruir dos recursos públicos para sua manutenção e ou expansão.

Quadro 02- Despesas com Compra de Vagas para o programa “Bolsa Sedu” nos biênios 2015-2016, 2017-2018 e 2019-2020 realizadas pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu)

EMPRESAS	VIGÊNCIA 2015/2016	VIGÊNCIA 2017/2018	VIGÊNCIA 2019/2020	TOTAL
Centro Educacional Apogeu Eireli-ME.	143.125,20	411.395,60	13.122,53	567.643,33
Centro Educacional Técnico São Mateus Ltda. ME	19.999,20	107.495,70		127.494,90
Escola Téc. de Saúde do Esp. Santo Ltda. Eteses-EPP.	156.064,20	539.907,52	1.078.833,86	1.774.805,58
Cedtec Ensino e Soluções Didáticas Ltda.			1.256.120,39	1.256.120,39
Cedtec - Centro de Desenvolvimento Técnico Ltda.		59.189,40		59.189,40
Oral Prótese Ltda Me	36.000,00	269.450,00	196.400,00	501.850,00
Cedtec-Centro de Esp. e Desenv. Técnico Ltda.		95.818,20		95.818,20
Premier Cedtec Educação Profissional	114.698,40	461.078,50		575.776,90
Escola Técnica de Linhares Ltda.	29.600,00			29.600,00
Escola Master (São Mateus)	48.600,00	142.508,80	553.201,42	724.310,22
Sesebe - Serviço Social Educacional Beneficente	36.500,00			36.500,00
Fundação Educacional Presidente Castelo Branco	52.746,00			52.746,00
Sociedade de Ensino Superior de Aracruz Ltda.	18.540,00	36.500,00		55.040,00
União Social Camiliana	34.590,42	52.746,00		87.336,42
Escola Técnica Premier Aracruz Ltda. – EPP	42.865,20	18.540,00		61.405,20
Ides-Inst. de Desenv. Educacionais & Serviços Ltda.	96.774,00	34.590,42	132.679,69	264.044,11
Iesg-Instituto de Educação São Gabriel da Palha Ltda.	100.968,12	254.962,65		355.930,77
TOTAL	931.070,74	2.910.013,90	3.210.357,89	7.051.442,53

Fonte: Elaborada pelos autores com dados extraídos da base do Portal da Transparência. Disponível em <https://transparencia.es.gov.br/Despesa>. Acesso em: 28 set. 2021.

No quadro 02, identificamos o crescimento das despesas com o BS e as instituições participantes do programa. Destacamos o crescimento do número de instituições educacionais que se beneficiaram com esses recursos, seja para ampliar a captação de recursos públicos, seja para firmarem seus empreendimentos e, até mesmo, para a expansão dos negócios em outros municípios ou novas especialidades. Outro aspecto que pudemos inferir a partir dos dados foi a manutenção de algumas instituições no BS, demonstrando que os recursos públicos foram os principais

responsáveis pela expansão e perpetuação do mercado educacional para a profissionalização dos capixabas de algumas instituições, notabilizado a expansão da rede Cedtec que levou, ao longo do período selecionado, quase 2 milhões dos 7 milhões gastos com compra de vagas em cursos técnicos para o atendimento à EP.

Durante o período, 16 empresas se beneficiaram do programa, dentre elas, 4 pertencem à rede Cedtec. Outras cinco instituições se mantiveram no programa no período (2015 - 2020): o Centro Educacional Apogeu; a Oral Prótese; o Ides - Instituto de Desenvolvimentos Educacionais & Serviços; a Escola Master (São Mateus) e a Escola Técnica de Saúde do Espírito Santo, apresentando as duas últimas, além da manutenção no programa, crescimento contínuo na obtenção dos recursos.

Contudo, o paradoxo não está no investimento no setor, o que, por si só, já representaria a incapacidade do Estado diante da necessidade da formação profissional para atender a um projeto maior de nação, tampouco na crescente oferta de vagas, mas na qualidade da oferta, pois, a prática da mercantilização da formação humana, sobretudo da formação para o trabalho, faz da EP mercadoria que busca “[...] formar para o mercado pela via do mercado da formação” (LIMA, 2016, p. 124), instalando-se nos interesses daqueles que visam somente ao lucro, sendo assim, o que temos na prática é a oferta de cursos aligeirados, de pouco impacto na formação do sujeito, desqualificando o trabalhador de modo a torná-lo tolerante às condições e manutenção na divisão social do trabalho e, conseqüentemente, de classes impostas pelo capitalismo.

Essa prática mercantilista no campo educacional segundo Cunha (2007) ao se referir à reforma tributária ocorrida no período do governo militar, indica que os recursos transferidos às instituições privadas, na forma de bolsas de estudos, favorecem a acumulação de capital oriundo do campo educacional. Isso, porque “[...] levam consigo o capital acumulado, com base em financiamentos de agências governamentais a juros privilegiados. Em suma, trata-se de doação de capital do setor público para o setor privado” (CUNHA, 2007, p. 820). Portanto, afirmamos que a concepção mercantilista da formação profissional no estado do Espírito

Santo, depreende-se dos ideais impostos pelo capitalismo com o consenso do governo ao priorizar a manutenção do capital educacional nas mãos do setor privado se eximindo de assumir um projeto para a EP em seu modelo subsequente que atenda a formação integral dos sujeitos e a própria qualidade social da educação.

DO PROGRAMA ESCOLA VIVA AO NOVO ENSINO MÉDIO

No ensino médio público estadual do ES, já ocorrem desde 2015, alguns desdobramentos no sentido da implementação da referida reforma, como é caso do “Programa Escola Viva” na gestão de Paulo Hartung, e agora, da gestão Casagrande, por meio do “Novo Ensino Médio”.

Em relação às mudanças ocorridas em cada legislação, destacamos que na LC nº 799/15, além de ter sido criado o EV, foram previstas ações curriculares que articulariam o conteúdo da BNCC com a parte diversificada do currículo. Pode-se inferir, a partir da LC nº 799 de 2015, que o EV tem direcionado e contribuído para que a educação capixaba siga caminhos antidemocráticos e de autoritarismos. Ademais, o ensino e as avaliações vêm assumindo um caráter meritocrático e gerencialista, focado nos resultados. A partir dessas definições expressas e omitidas na presente lei, pode-se indicar que a gestão aqui sinalizada é do tipo centralizada na Sedu, em flagrante contradição com princípios mais básicos de gestão democrática, e que o objetivo de melhoria da educação tem a clara intenção de que o ensino médio corresponda a busca do melhor desempenho nos testes de larga escala, o que não garante o pleno desenvolvimento da pessoa humana, sua preparação para cidadania e sua qualificação para o trabalho, como determina o artigo 205 da Constituição Federal.

A LC nº 818/15 regulamentou a ampliação de carga horária dos profissionais da educação e reforçou a estrutura gerencial da escola de tempo integral por meio da atuação do coordenador pedagógico e do pedagogo, que devem monitorar a parte diversificada multidisciplinar do currículo. A presente lei estabeleceu o regime de dedicação exclusiva para alguns profissionais que atuam no EV, além de permitir a incorporação da

oferta do ensino fundamental. Ou seja, com a LC, a Sedu teve autonomia para estender o EV para cinco escolas de ensino fundamental, quando inicialmente, o projeto foi pensado apenas para o ensino médio.

A LC nº 928/19, por sua vez, enfatizou a articulação do projeto de vida com a BNCC e com a parte diversificada (matérias eletivas e tutoria) numa lógica de implementação da reforma preconizada em nível nacional. A lei traz (Art. 1º) que a educação em tempo integral, a ser organizada e implantada pela Sedu, objetiva ampliar a permanência dos estudantes nas escolas, propiciar ambientes e oportunidades que levem a um maior aprendizado, com vistas à formação integral. No Art. 8º do documento, é possível perceber uma abertura para a privatização da educação através das parcerias e articulações com a sociedade civil, a fim de executar projetos desenvolvidos pelas escolas.

A Resolução nº 5.666/2020 teve o objetivo de estabelecer as normas para a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) no âmbito do sistema de ensino do ES. A gestão do EV, descrita nos artigos 2º e 3º, caminha de acordo com a Resolução para a tomada de decisões de grande importância por parte da escola e dos sujeitos que a compõem, com limitações de caráter pedagógico e temporal regidas pela Sedu. O dispositivo afirma que todas as normas para organização do Novo Ensino Médio deverão ser implementadas e completamente alcançadas até a data de 31 de dezembro de 2023.

CONCLUSÃO

A CF/88 consignou o direito público subjetivo com oferta obrigatória a todos entre 04 e 17 anos e estabeleceu o Estado Federativo brasileiro como responsável (EC nº 59/09), incluindo o ensino médio na esfera da gratuidade e da obrigatoriedade. Para responder a essa demanda que é histórica desde 2007 a União instituiu o PBP, que previu ação conjunta com os governos estaduais por meio da construção de escolas, com repasse de 99% do financiamento oriundo do governo federal para que cada estado inicie, fortaleça ou amplie a oferta do ensino médio integrado à EP em seu

sistema de ensino. Esse programa representa importante esforço federativo e prática de cooperação dos entes nacional e subnacionais que se mobilizam em direção ao fortalecimento da oferta escolar do ensino médio na sua integração com a EP. A expansão do Institutos federais, apesar de suas virtudes em termos de infraestrutura, carreira docente e certa capilaridade geográfica e socioeconômica, possui muitos limites de escala.

Nesse programa, as redes estaduais ganham prioridade que há muito merecem, pois os Estados atendem a contingentes expressivos para oferta da última etapa da educação básica, cujo custo-aluno é muito superior que o destinado ao ensino fundamental. Apesar disso, o PBP foi abrigado, de modo subordinado, dentro do Pronatec. Mas o Pronatec, ao atender aos interesses dos setores privados da educação com foco na oferta de cursos de curta duração, diverge dos fundamentos da formação integral e da ampliação da estrutura da oferta educacional pública. Por outro lado, o não envolvimento explícito dos municípios e dos prováveis usuários da oferta escolar ou mesmo dos setores econômicos a serem beneficiados com a formação profissional deixa o Estado, a União e a construtora do prédio escolar isolados da real demanda efetiva do direito à educação.

No ES, ao que parece, tanto os atrasos, quanto o risco de desvios, ganharam evidência. Essa situação produziu entraves na execução das obras do programa. No ES, foram contratadas duas empresas para a construção de 04 escolas, mas nenhuma unidade escolar está em operação ofertando o que foi definido na pactuação intergovernamental. De modo geral, ressaltamos o importante papel de coordenação da União na criação de programas de indução que visam a estimular a oferta da educação básica nos estados e municípios, como é o caso do PBP.

Apesar da boa relação com o MEC, e do repasse de 99% dos recursos pela União e apenas uma simbólica contrapartida de 1% do Estado para a construção das escolas técnicas nos municípios de Baixo Guandu, Iúna, Viana e Afonso Cláudio, as obras não foram finalizadas. Irregularidades apontadas pela CGU, provenientes do descomprometimento e da irresponsabilidade das empresas contratadas e, principalmente, da ineficiente fiscalização do Estado, inviabilizaram, até o momento, a conclusão dos convênios

firmados. Essas irregularidades estão sob investigação da CGU, do TCEES e da Polícia Federal, que têm buscado desvelar as reais causas da inconclusão das obras. Ressaltamos que essas ações se dariam de forma mais precisa caso houvesse a regulamentação do Regime de Colaboração, viabilizando a cooperação entre os entes e, de forma mais concreta, a instituição do Sistema Nacional de Educação, já que a arquitetura do Estado-Mínimo se mostra insuficiente para o atendimento pleno do direito ao ensino médio da população de 15 a 17 anos.

Com base na análise documental cotejada com os relatos e as decisões políticas, concluímos que o formato do PBP deveria envolver também os municípios, bem como os munícipes, na celebração do convênio e na execução das obras. Percebemos que muitos entraves no andamento das obras estão associados ao conflito de interesses privados que disputam o mercado educacional, mas também se vinculam a questões que envolvem aspectos éticos e burocráticos que permearam a pactuação, a execução, o acompanhamento, bem como a finalização das obras.

Observando a expansão da rede federal no ES, percebemos que a expansão física depois de consolidada após período de alguns prédios adaptados em alguns campi, aumentou a estrutura do Ifes de 05 para mais de 20 unidades de ensino. Resultando numa boa infraestrutura educacional tanto em termos da configuração predial quanto em termos de equipamentos instalados em oficinas, laboratórios e salas de aulas, além de biblioteca, refeitório, quadras esportivas e principalmente pessoal qualificado com carreira profissional federal. Entretanto, quando a União repassa 99% dos recursos ao mesmo ente federado subnacional, ao qual caberia apenas contratar empresa de construção civil para esse fim, por que o resultado não é o mesmo? Se os interesses privados, ou mesmo a falta de pessoal qualificado na Secti/ES, alvejaram a tramitação do convênio e a execução da obra, por que isso não ocorreu no andamento das obras do Ifes? Essas questões se fazem relevantes para a avaliação da governança da implementação de políticas públicas que, como o PBP, carecem de mais transferência e de efetivo controle social.

No trajeto do objeto em análise, pudemos perceber, por um lado, como uma política pública em função de seu papel estruturante pode produzir um cenário de infraestrutura escolar capaz de promover e garantir a educação quando bem gerido e implementado em nome do interesse público e em defesa ao direito social à educação. Mas que, por outro lado, também pode resultar num conjunto de obras incompletas e em gastos mal executados quando os interesses privados se sobrepõem aos interesses dos jovens estudantes do ensino médio que buscam o seu direito à profissionalização e à escolarização e, por meio desta, o acesso ao ensino superior

Vivenciamos, na última década, sucessivas mudanças políticas e econômicas no Brasil, que compreendemos serem resultado da inserção de um projeto de nação alinhada ao dinamismo do capitalismo internacional. Os discursos que defendem a redução da atuação do Estado e a privatização das instituições públicas estão calcadas na ordem neoliberal mundial que interferem na estrutura dos projetos sociais do país, além de um adensamento da mercantilização da educação pública que pode ser constatado pelo crescente aumento da inserção de atores privados nas definições das agendas políticas e na participação em programas de governo determinando e modificando não só a dimensão pública do direito à educação, mas também os aspectos pedagógicos que compreendem o ensino e a aprendizagem. As práticas e mecanismos neoliberais realizados pelos governos, impulsionam o esvaziamento do poder do Estado e colocam a educação como moeda de troca de ações políticas que visam à perpetuação do governante e seus aliados. Atrelar a educação pública aos interesses privados, conforme Lima e Peterle (2021), resulta em desdobramentos da Teoria do Capital Humano (TCH) que impactam na formação integral dos sujeitos.

Destarte, essa realidade pode ser facilmente notada ao analisarmos as políticas educacionais do Espírito Santo, sobretudo no programa de governo “Bolsa Sedu” no período entre 2015 e 2020. Esse programa está imbricado à lógica privada capitalista imposta pelos organismos multilaterais, por meio de parcerias público-privadas firmadas com o empresariado local do ramo educacional. Entendemos tratar-se o BS da materialização da

privatização da EP neste estado, pois sua existência e manutenção advém do aporte de recursos públicos em instituições educacionais privadas visando à compra de vagas em cursos técnicos subsequentes em instituições locais. Isso vem fortalecendo a utilização de elementos como austeridade, práticas antidemocráticas, esvaziamento dos gastos com as políticas públicas, além de ser um excelente *marketing* tanto para a contratante do serviço, que anuncia à sociedade seus feitos, como para a contratada que adquire novas matrículas e aumenta seu lucro, pois a concepção mercantilista da formação profissional, associada “à mediocridade política vigente, que se alicerça no personalismo e no marketing eleitoral, num momento de perda de hegemonia do governo” (LIMA, 2016, p. 125), inviabilizando um projeto forte para o desenvolvimento e qualidade da educação.

O cenário que nos resta é, por um lado, a manutenção da compra de vagas em cursos técnicos pelo Estado, por meio do Programa Bolsa Sedu, e, por outro, a oferta única da União por meio dos campi do Ifes. Enquanto isso, o sistema estadual de ensino, composto por algumas centenas de unidades escolares que ofertam a última etapa da educação básica, segue esvaziando a oferta do ensino médio integrado à EP técnica de nível médio com queda do número de matrículas nessa modalidade, que ainda resiste, no entanto, em alguns poucos estabelecimentos de ensino (cerca de 06 - Escola Arnulpho Matos, Escola Vasco Coutinho, Escolas Talmo Luíz Silva e 03 unidades dos Ceier - Centros de Educação Integrada Estadual Rural), que permanecem comprometidos com a EP e com a comunidade escolar cujo o currículo escolar que vai muito além da mera escolarização, assumindo também a função de profissionalização dos jovens capixabas.

Além do contexto de iniciativas combinadas, travadas, viabilizadas ou descontinuadas dos programas PBP, BS e EV, apresenta-se o novo ensino médio com uma reforma curricular que fragiliza as bases epistemológicas e temporais do currículo, reduzindo conteúdos obrigatórios sem tocar em questões estruturais da educação como a melhoria das condições objetivas de escolarização que se associam à valorização dos professores e ao melhoramento dos espaços escolares. Essa reforma, ao flexibilizar e esvaziar o currículo, ao desobrigar a oferta universal de uma base nacional comum curricular em sua integralidade pode resultar na piora da oferta pública

do ensino médio e no aumento do risco de exacerbação da dualidade educacional, com menos conteúdos e um ensino médio precário para alunos mais pobres. No final das contas, o que resulta não é a estruturação de uma rede pública estadual de escolas profissionais a exemplo da rede Paula Souza em São Paulo, e o Espírito Santo segue mantendo o BS e se articula para se manter comprando matrículas do itinerário técnico profissional que poderá ser provido pelo sistema S local e outras entidades privadas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: Considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. (org.). **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Profissionalizado**: Convênio que entre si celebram entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional do Espírito Santo - Secti, n. 701600.2011. Vitória/ES, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Profissionalizado**: Convênio que entre si celebram entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional do Espírito Santo - Secti, n. 658361.2009. Vitória/ES, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Profissionalizado**: Termo de Compromisso que entre si celebram entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional do Espírito Santo - Secti, n. 24171.2014. Vitória, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Portal da Legislação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 fev. 2018.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COSTA, M. M. S.; ALBIERO, C. M. G. Tempos de enfrentamento ao neoliberalismo: resistência junto às políticas sociais em defesa dos direitos da classe trabalhadora.

Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 7, n. 2, p. 44-54, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1765>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CUNHA, L. A. O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira: Entre o Estado e o Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DOURADO, L. F. Federalismo, SNE e os obstáculos ao direito à educação básica.

In: DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L. (org.). **Relações federativas e sistema nacional de educação**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 35-78.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. Vitória, 15 jun. 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 818, de 17 de dezembro de 2015**. Altera a Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, e dá outras providências. Vitória, 17 dez. 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019**.

Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Vitória, 25 nov. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE-ES nº 5.666, de 30 de novembro de 2020**.

Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 4 dez. 2020.

LIMA, M. **Trabalho e educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação**. Curitiba: CRV, 2016.

LIMA, M.; PETERLE, T. G. S. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-22, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37100/html>. Acesso em: 20 set. 2021.

MAGALHÃES, G. L.; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez.

2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362019005002104&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, A. R. M.; ESCOTT, C. M. Políticas Públicas e o ensino profissional no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300717&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2019.

PETERLE, T. G. S. **A política estadual no Espírito Santo**: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional. 2016. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

WERLE, F. O. C. Regime de Colaboração: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental. *In*: DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L. (org.). **Relações federativas e sistema nacional de educação**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 181-204.

Capítulo 7

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA: UMA CONCEPÇÃO EMANCIPATÓRIA

Ruy José Braga Duarte

RESUMO: O presente artigo enquanto síntese de uma proposta curricular para a educação profissional da Bahia implantada entre 2008 – 2016, busca explicitar como a aplicação da proposta caminhou no sentido de uma educação emancipatória para os estudantes da rede pública estadual de educação profissional. Tal iniciativa proporcionou possibilidades e ampliação do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do estado, enquanto política de governo, assim como, incrementou uma concepção contra hegemônica de educação profissional para a classe trabalhadora e seus filhos. Nesse sentido, a realização de práticas educativas de cunho social são possibilidades concretas da relação trabalho/ educação para a formação dos estudantes e na implementação de políticas públicas para além da hegemonia do capital.

PALAVRAS – CHAVES: Educação Profissional da Bahia; Educação emancipatória; Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A política de territorialização implantada no Estado da Bahia, a partir da Lei do Plano Plurianual de 2008 (Lei nº 10.705, de 14/11/2007), e, hoje, pela Lei 13. 214/2014, contribui para que a Secretaria da Educação da Bahia (SEC/Ba), através da Superintendência de Educação Profissional (Suprof) crie Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional vinculados a eixos tecnológicos e cursos definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, formando a juventude e adultos dos 27 Territórios de Identidade (TI) atendendo assim, diversas demandas historicamente reprimidas do mundo do trabalho.

O presente artigo traz fragmentos da tese de Doutorado defendida no ano pandêmico de 2021, período em que o mundo atravessa uma profunda crise de saúde com a Covid-19 onde mais de 4 milhões de pessoas perderam a vida e no Brasil, particularmente, são mais de 560 mil famílias que perderam seus entes queridos.

Foi aplicado um questionário, de forma virtual, a um universo 2.500 estudantes egressos que frequentaram curso técnico de nível médio na rede pública estadual de Educação Profissional da Bahia, beneficiários de uma política de educação, emprego e renda - Programa Primeiro Emprego. Deste universo, retornaram e foram analisadas 806 respostas dos estudantes.

Trataremos neste artigo como foi desenvolvida a formação dos estudantes partindo de uma concepção pedagógica contra hegemônica sob o horizonte de uma educação omnilateral, ou seja, educação integral e integrada com base nas dimensões do trabalho, ciência e cultura.

A partir de concepção de educação profissional emancipatória da educação profissional técnica de nível médio desenvolvida no Estado da Bahia, exibida no contexto do currículo, da matriz curricular e da fala dos egressos, buscamos responder como a política de educação profissional técnica de nível médio pública estadual da Bahia construiu um percurso de formação integral e integrada para os trabalhadores e seus filhos frente à hegemonia da formação individualista, meritocrática e baseada na pedagogia das competências desenvolvida na formação básica dos estudantes da rede pública durante décadas?

A Superintendência insere na educação da Bahia um conjunto de ações nas esferas administrativa, financeira e pedagógica a fim de descentralizar, desburocratizar e dinamizar o fluxo de informações e atividades determinantes para o bom desenvolvimento e desempenho das escolas. Deste universo destacamos a transformação das escolas em Centros de Educação Profissional, a implantação de vice-diretores administrativo-financeiro, do mundo do trabalho e pedagógico, além da concepção pedagógica centrada no trabalho como princípio educativo e a intervenção social enquanto princípio pedagógico.

A gestão da estrutura dos centros se amplia e especifica-se ao determinar funções para seus membros observando a totalidade do processo de gestão escolar sem, no entanto, enfraquecer a particularidade de cada ator. A vice-direção administrativa-financeira tratava das ações relativas ao aparato administrativo e da saúde financeira do centro contribuindo significativamente com o pedagógico; a vice-direção do mundo do trabalho arcava com a responsabilidade de acolher, orientar, buscar e encaminhar os estudantes para os estágios cumprindo com os preceitos da relação trabalho e educação e a vice-direção pedagógica com a incumbência de desenvolver junto com a coordenação pedagógica atividades e ações específicas para a formação do sujeito histórico, sempre observando o trabalho enquanto princípio educativo, partindo dos pressupostos de Antônio Gramsci e Paulo Freire, no sentido de uma educação profissional emancipatória.

2 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA

Após as eleições de 2006, o Governador eleito Jaques Wagner, realiza na educação da Bahia uma ampla reforma administrativa onde a educação profissional implementada através da Lei estadual nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, a Lei entrou em vigor em 1º de janeiro de 2008, antes uma coordenação, eleva-se à Superintendência na estrutura da Secretaria de Educação da Bahia - SEC/Ba para tratar exclusivamente de assuntos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inicia-se, a partir de uma decisão política consciente e concepções fundamentadas em propostas inovadoras, uma profunda reformulação da rede pública estadual de

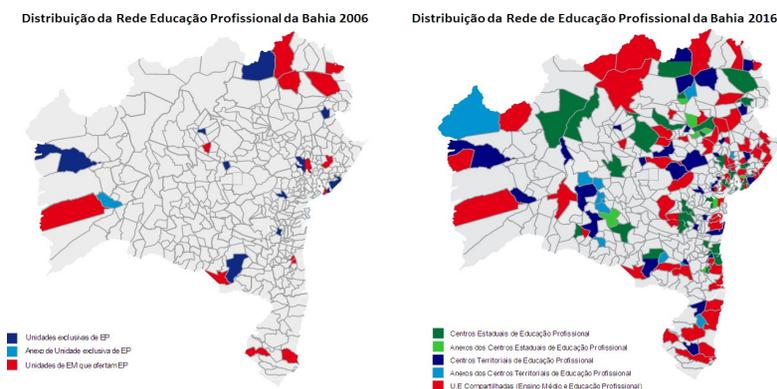
educação profissional do Estado da Bahia, apoiada principalmente no Plano Nacional de Qualificação - PNQ 2003-2007 e no Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2003, 2004), consolidação a Educação Profissional como uma política pública de governo no Estado da Bahia.

Ao criar a superintendência, a Secretaria da Educação demonstra a prioridade em atender a uma demanda reprimida de educação para o trabalho, com a divisão da Bahia em 27 Territórios de Identidade a aplicação de políticas específicas tanto na implantação quanto na ampliação se deu de forma gradual a partir de 2008, com o objetivo de atingir todos os territórios com cursos técnicos, favorecendo ao público interessado em ingressar na rede de educação profissional.

Os cursos foram ofertados em diversas formas de articulação com prioridade para a integrada. A partir de 2012 o Proeja passa a ocupar destaque, com a supremacia do Médio Integrado.

Esta opção e com a expansão territorial da educação profissional, distribuídas em Centros estaduais e territoriais, anexos de Centros e Unidades Escolares compartilhadas, mostra a evolução das matrículas em coerência. Durante a ampliação da rede a partir da transformação de Unidades Escolares em Centros de Educação Profissional, há um crescimento da oferta no estado da Bahia conforme Mapa 1.

Mapa 1 – Distribuição da rede estadual de Educação profissional técnica de nível médio (2006-2016)



Expansão da rede estadual de Educação Profissional 2006 e 2016.

Fonte: BAHIA, 2016.

O salto nas matrículas entre 2008 e 2016 (13.514 e 68.953) respectivamente, equivale a um crescimento de 510,24%, a transformação de escolas em Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional (71 CEEP's e CETEP's) revela a assertividade e importância da interiorização da educação profissional e a diversificação das formas de articulação, como também o desenvolvimento das matrículas segundo a modalidade da oferta. Ao mesmo tempo, as matrículas no Brasil, foi crescente no período, porém em ritmo menor em relação à Bahia, 323 mil matrículas em 2008 e 565 mil matrículas em 2016, crescimento de 57,16%. Enquanto, por um lado, a Bahia prioriza a modalidade integrada, no conjunto dos estados da federação o crescimento se efetiva na modalidade subsequente, sendo esta modalidade a propulsora da educação profissional que fortalece o distanciamento entre ensino básico e ensino profissional.

O aglomerado desta política pública na Bahia direcionou a Educação Profissional alcançar, em 2011, todos os TI do estado ampliando as possibilidades de formação para a juventude, atingindo o lugar de terceira maior ofertante de Educação Profissional do Brasil em número de matrícula, em 2013 consegue ascender ao patamar de segunda maior rede de educação profissional do País. Em que pese o Estado de São Paulo liderar o ranking da matrícula, esse patamar alcançado, está concentrado nos cursos de curta duração, diametralmente oposto ao da Bahia cujas matrículas se concentram, a partir de 2008, na forma de articulação da educação profissional integrada, ultrapassando o Estado do Paraná, este também concentrou esforço nessa forma de articulação.

A cultura organizacional de gestão configurado pela Suprof torna-se inovador na Secretaria da Educação para a rede de educação profissional, uma vez que se estrutura de forma específica e com funções bem definidas, a saber: a) uma Diretoria de Institucionalização da Educação Profissional – DIREPI, tem a responsabilidade de organizar a rede de Centros de Educação Profissional, a oferta dos cursos técnicos segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e as matrículas, assim como, a composição do corpo docente técnico; b) uma Diretoria de Gestão e Planejamento – DIRGEP com a finalidade de dar suporte pedagógico, gestão e planejamento aos gestores dos centros, assim como reorganizar as

matrizes curriculares de cada curso implantado na rede; c) uma Diretoria de Formação Inicial e Continuada – DIRFIC voltada para a continuidade da formação dos trabalhadores, e d) uma Diretoria de Desenvolvimento da EP – DIRDEP voltada para a área Administrativa Financeira, com objetivo de organizar, fiscalizar e acompanhar as ações financeiras dos Centros de Educação Profissional.

Assim a Superintendência estrutura equipes de trabalho para organizar oferta, acesso e o currículo de educação profissional técnica de nível médio, com perspectiva de formar sujeitos críticos, com visão de mundo e aptos para o mundo do trabalho. O faz inicialmente aproveitando as estruturas das Escolas Técnicas e equipamentos existentes transformando-as em Centros de Educação Profissional, integrando-se à proposta político pedagógica da Suprof, para cumprir com os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) - Lei nº 010172/2001. Tais ações irão repercutir na proposta de currículo integrado, no trato do conhecimento e na organização do trabalho pedagógico.

Dentre as ações efetivadas pela Suprof em benefício da formação dos estudantes, destaca-se oficinas e encontros pedagógicos por eixos tecnológicos como marco para o currículo integrado na Bahia, visto que, um mesmo curso técnico em diferentes territórios de identidade, traziam matrizes curriculares, ementas e conteúdos diversificados evidenciando, as diferentes concepções adotadas pela rede para o perfil do egresso, como também não havia, integração curricular entre as disciplinas da educação básica e da formação técnica específica. As oficinas foram representativas para a unificação das ementas e matrizes curriculares dos cursos, veremos na sequência como a proposta curricular foi elaborada para atender de forma integrada a relação entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as da Formação Técnica Específicas.

3 A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO NÍVEL MÉDIO NO PERÍODO DE 2008-2016

Sabemos que a construção de uma proposta curricular é sempre marcada por grandes disputas entre progressistas e conservadores. O

currículo experimentado na Bahia, foi oriundo da luta nacional pela Educação Integrada no ensino médio e na Educação Profissional, realizados por universidades, movimentos sociais e sindicais, entidades científicas, e de educadores como, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Lucília Machado, Almerico Biondi, Silvia Manfredi entre outros, que trazem uma referência contra hegemônica de currículo centrada na área trabalho e educação.

Na SEC/SUPROF, a diretriz da concepção de formação integrada para todos os estudantes dialoga com esta gama de referências, tendo em vista romper a dualidade entre o ensino médio e médio técnico e, se caracteriza como política pública quando abarca outras dimensões de gestão, como financiamento e formação de professores.

Em Saviani (2008, p. 16) vemos que o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. É, portanto, a escola com a sua especificidade o local do conhecimento sistematizado, do trato científico, da cultura e do trabalho realizado através do currículo, e a educação «preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade”. (YOUNG, 2014, p. 196)

Para garantir a sua especificidade, a escola deve desenvolver atividades essenciais para o conhecimento dos estudantes, onde essas atividades, sejam incorporadas ao currículo de forma sistemática e que atenda aos interesses da maioria, ou seja, a classe trabalhadora e seus filhos que em ampla maioria estudam na escola pública.

Entretanto, o que nos direciona à compreensão sobre a formatação de um currículo posto para a classe trabalhadora, está assentado em dois pilares antagônicos: o primeiro, que aponta a formação para o trabalho com o objetivo único de produzir mão de obra e assim atender aos interesses de mercado com ênfase no individualismo, na formação por competências voltadas para a empregabilidade, e o segundo de formar sujeitos capazes de inserir-se na vida produtiva, no mundo do trabalho, em condições de desenvolver a sua criticidade com possibilidades de emancipação da

condição de explorado, condição esta que coloca em disputa projetos para a formação da classe trabalhadora. Ramos, (2011, p. 45-46) nos ajuda a compreender tal situação.

Assim, a formação de trabalhadores, e suas dimensões tanto geral e cultural quanto específica para o exercício da vida produtiva, está no plano da disputa por hegemonia pelas classes burguesas e trabalhadora. Na perspectiva da primeira, a educação dos trabalhadores subsume-se à necessidade do Capital em reproduzir a força de trabalho como mercadoria. Ao contrário, a classe trabalhadora disputa um projeto educativo que possibilite sua formação como dirigentes visando à superação de sua dominação pela classe antagonista.

Na educação essa disputa ocorre, não somente no espaço e tempo do trabalho, mas também e, principalmente, por um projeto educativo assentado em abordagens críticas e não críticas, orientado não para formar para uma profissão específica, mas para resgatar a relação entre conhecimento e prática do trabalho.

De modo geral, nas abordagens não críticas, o termo *currículo* é utilizado para ordenar um determinado percurso, seja, de vida ou de uma carreira profissional. Na educação, o termo constitui-se também o sentido de formação da carreira acadêmica, sendo que a reunião dos títulos obtidos constrói o currículo do estudante, além disso, está colocado como a seleção de conteúdo, determinando o que deve ser abordado em cada fase da escolarização. É dessa forma que o conceito de currículo, dentro e fora da educação, é abordado.

Dito isto, o Coletivo de Autores (1992, p. 127), por exemplo, nos orienta, “currículo significa corrida, caminhada, percurso”, e conceitua, “o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”.

Importa, no entanto, discutirmos para que, para quem, quais os conteúdos e com quais intenções esse currículo está formatado, pois, na

esteira da concepção curricular, o horizonte está nos sujeitos que serão formados por este currículo, os sujeitos, não são neutros, são carregados de intencionalidades, assim como o currículo. Portanto, a proposta curricular apresentada para a rede estadual da Bahia, pela SUPROF, à Educação Profissional contém elementos que devem ser analisados com atenção.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordem e tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p.18).

Dessa forma, o trabalho pedagógico desenhado e orientado pelo currículo não é qualquer tipo de trabalho, atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Saviani (2008), como já sinalizado acima, currículo é “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, significa dizer que é “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. (p.16), e que se faz necessário abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos (ARROYO, 2013, p. 38). Para desenvolver esta iniciativa, o currículo deve alicerçar e alimentar a produção do conhecimento através dos conteúdos escolares, mas não qualquer conteúdo, pois,

quando um currículo escolar tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica se limita à explicação das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte dos estudantes. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27-28).

O trato do conhecimento se difere, conforme os objetivos das concepções de currículo que se apresentam para a formação dos sujeitos envolvidos e, nesse passo as disputas ganham intensidade, visto que a

direção que for dada para currículo determina o movimento das ações dos sujeitos na sociedade, o qual, é central para o desenvolvimento dos interesses de classe, como estamos numa disputa entre classes antagônicas - burguesia e trabalhadores - disputar a educação, a partir da formulação curricular para os filhos da classe trabalhadora significa disputar o projeto de educação e sociedade. Tal disputa está ligada a oferecer os conhecimentos mais amplos, consistentes e de forma sistematizada para que os envolvidos possam compreender todo o processo de construção da realidade.

Para percorrer este caminho, só será possível se o currículo for capaz de

[...] dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Na mesma direção, Malanchen (2016) afirma sobre o trabalho escolar:

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2016, p.170).

O trabalho em geral, em especial o escolar, a partir da perspectiva histórica, materialista e dialética não se resume em aplicação de técnicas, por explicações sem rigor, sem fazer ciência e sim com investigação minuciosa

e criteriosa do objeto trabalhado com atenção para não cair nas armadilhas do materialismo reducionista.

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, 1. pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); 2. Não significa emparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos (como ensinava Plekanov seguindo a tradição spinoziana), 3. Nem redução da cultura a fator econômico. *A dialética não é o método da redução: é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.* (KOSIK, 1976, p. 39).

Cabe ressaltar, portanto, que nessa perspectiva de trabalho, buscar nexos e relações com o contexto apresentado é fundamental, visto que é materialista, pois é independente entre a matéria e o pensamento; é histórico por buscar o conhecimento através da história do objeto estudado e é dialético por relacionar o mais geral até o mais específico, de uma forma ampla, num movimento de ir e vir, estabelecendo relações entre o todo com a parte. Frigotto (1999, p. 3) diz que “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular”. Marx, Engels e Lênin foram bastante enfáticos no que diz respeito ao estudo do Capital, da Política e das Lutas de Classes. “A reivindicação da igualdade não se limitava aos direitos políticos, mas estendia-se às condições sociais de vida de cada indivíduo.” (ENGELS, 1980, p. 31). O método deve levar o pensamento para que sociedade queremos chegar. Ao fazer a opção, no currículo, pela utilização desse método, demonstra qual a concepção de homem e de história que se quer alcançar, posicionando os estudantes, no sentido de transformação da realidade com a práxis. Vale lembrar que a matéria a qual se refere Marx não é a matéria física e sim a matéria social. “[...] são os homens produzindo, em condições determinadas, seu modo de se reproduzirem como homens e de organizarem suas vidas como homens”. (CHAUÍ, 2008, p. 55).

Tendo como referência o método histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, estamos considerando que a proposta de integração no currículo somente é possível se incorporada a toda a educação básica e aos conteúdos a concepção de formação politécnica, conjuntamente com a base unitária do conhecimento científico, artístico, filosófico, cultural e do trabalho como princípio educativo, inclusive para a compreensão da constituição da sociedade dividida em classes, logo, não negar à juventude essa incorporação é tarefa para o currículo, pois, caso contrário, estarão negando aos sujeitos a humanidade produzida historicamente, por consequência seu projeto de vida estará fadado à submissão ao Capital, na sua mais perversa forma, a exploração e, conseqüentemente, destinado ao fracasso.

Para configurar um currículo integrado nessa perspectiva é necessário a compreensão dos professores sobre a relação conteúdo e forma na dimensão do ensinar e aprender, o envolvimento e apreensão pelos estudantes na sua relação enquanto destinatário do saber sistematizado e a possibilidade de inserção dos estudantes ao mundo do trabalho com aplicação de tecnologias sociais envolvido de forma circular e espiralada com a qualificação do conhecimento através da ciência, cultura, tecnologia e trabalho. A proposta curricular desenvolvida pela Educação Profissional da Bahia transita por este modelo de integração representado na figura 1, o que demonstra a articulação de algumas categorias no currículo integrado.

Figura 1 – Articulação realizada através do currículo escolar



Fonte: Duarte (2021).

A categoria *sociedade* se configura como totalidade dinâmica. Destacamos dois elementos que estão inseridos e contribuem significativamente no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes quando estes incorporam e se envolvem no contexto educacional: a família e a comunidade do entorno da instituição.

Ao tomarmos no currículo integrado o trabalho como princípio educativo central no processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes, na sua relação com a escola e toda a sua dimensão espacial e temporal, entrelaçando a diversidade nela contida apoiada por professores na sua pluralidade pedagógica, unindo a afetividade familiar, fortalecendo a educação em um aspecto mais humano e solidário, construindo possibilidades reais de alcance dos objetivos traçados, no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho como objetivo concreto, enriquece significativamente o processo formativo em suas múltiplas determinações. Deve-se valorizar a comunidade do entorno, e, não se distanciar por exclusão ou até mesmo apartar comunidade/escola, seja por sua imposição acadêmica, por divisão entre muros ou por situação socioeconômica, pois as categorias já sinalizadas apresentam, oportunizam a compreensão dialética de um intercâmbio entre escola e comunidade.

Nesse sentido, o currículo deve atender aos interesses da classe trabalhadora, assentado em formar indivíduos críticos com possibilidades de emancipação da condição de explorado, compreendendo como estão colocadas as disputas dos projetos entre as classes antagônicas. Ciavatta e Rummert (2010, p. 470) nos alerta que, “todas as relações pedagógicas são socialmente determinadas e constituem relações de forças que marcam uma dada sociedade e, conseqüentemente, os serviços sociais oferecidos à população, entre os quais, a educação”, e nessas relações, a classe dominante constrói a hegemonia na educação direcionando a formação dos trabalhadores e seus filhos.

Até 2008, a matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio da Bahia distribuía os seus componentes curriculares em três partes - i) Base Nacional Comum, ii) parte diversificada com disciplinas caracterizadas como complementares e iii) parte profissionalizante

composta por disciplinas “Técnicas” para atender a especificidade de cada curso. A formação com base nessa estrutura curricular atendia de forma desarticulada tanto Educação Profissional quanto a Educação Básica. Os cursos apresentavam dicotomia entre formação geral e específica.

Em 2009, algumas alterações foram iniciadas no sentido de obter articulação entre as disciplinas da base nacional comum e as disciplinas da área técnica. Nesse sentido, alterou-se a parte diversificada da matriz curricular (2008), substituindo-a por componentes curriculares de Formação Técnica Geral - FTG¹, aplicada em todos os cursos da rede estadual, que se constituirá juntamente com **a pesquisa e a intervenção social como princípios pedagógicos**, em elementos-chave para caracterizar a Educação Profissional da Bahia, com base no trabalho como princípio educativo e da educação emancipatória.

Com a inserção da FTG, algumas unidades escolares aumentaram o período para conclusão do curso, ou seja, o tempo de estudo passando de 3 (três) para 4 (quatro) anos, corroborando a ampliação do universo acadêmico dos estudantes. Esta orientação caminhou durante três anos. No ano de 2010, a SEC publica a Portaria 1128/2010, estabelecendo a Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, onde, em um dos artigos, trata sobre o currículo referenciado.

Art. 4º - A presente Portaria estabelece o **currículo referenciado**, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF. (BAHIA, 2010, p. 12).

¹ Os componentes curriculares integrantes da FTG – organização social do trabalho e organização dos processos de trabalho vinculadas à **sociologia**, assim como Direito do trabalho e metodologia científica vinculadas à **filosofia**– vêm da noção construída nas experiências de elevação de escolaridade do movimento sindical, que teve a participação da COPPE/UFRJ, associando-as com a sociologia e filosofia do ensino médio.

Nessa Portaria, a SEC prioriza os componentes curriculares da Base Nacional Comum, acarretando uma hierarquização das disciplinas no currículo, como justificativa de alcance da ordem social, como disposto.

Parágrafo único – Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais. (BAHIA, 2010. p.12).

No entanto, a Educação Profissional segue as diretrizes nacionais e as resoluções do CNE. A referida Portaria tensiona as relações entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Formação Técnica Específica, impactando a proposta de integração com os componentes das disciplinas técnicas, em elaboração.

Após inúmeros debates e encontros, estudos, reuniões e discussões com os professores, coordenadores e gestores da rede de ensino do Estado da Bahia, acumulando conhecimento e experiências do vasto e diverso território baiano, a SUPROF formata uma nova proposta de matriz curricular unificada conforme as características dos cursos ofertados. A nova proposta, a partir de seus idealizadores, teria capacidade de romper a dualidade histórica de maneira estruturada e coletiva, como a separação entre as ciências naturais e humanas, a oposição entre teoria e prática, a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, respeitando as particularidades das escolas e singularidades dos sujeitos históricos e as características de desenvolvimento local dos municípios nos Territórios de Identidade da Bahia, bem como unificar a proposta para todos os cursos, com o objetivo de possibilitar a movimentação dos estudantes por todo estado, sem prejuízo para a sequência dos estudos.

Então, a SUPROF resgata a concepção da Educação Profissional das forças progressistas em disputa nacional e estadual, em oposição à concepção dominante de educação e de construção curricular, para implantar a

política de formação integrada. Assim, valendo-se de categorias tais como: *mundo do trabalho em vez de mercado de trabalho, Educação Profissional, em vez de ensino profissionalizante, direito/oportunidade/política pública em vez de empregabilidade/teoria do Capital humano e principalmente, o conceito sociológico de **qualificação** e a **educação unitária**, em oposição ao modelo de competências.*

A publicação da instrução normativa 03/2009 orienta a organização curricular da Educação Profissional da Bahia:

Art. 1º A matriz curricular dos Cursos de Educação Profissional, referenciados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nas diversas modalidades, deverá contemplar todas as disciplinas da Base Nacional Comum, as disciplinas da Parte Diversificada/Formação Técnica Geral e da Parte Profissional/Formação Técnica Específica de acordo com o curso profissional técnico adotado. § 1º A Formação Técnica Geral caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos de caráter **sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária).** § 2º A Formação Técnica Geral, enquanto estratégia metodológica de integração de conhecimentos no currículo e abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho, deverá ser utilizada nos currículos integrados como conhecimentos-ponte entre a formação geral (Educação básica) e a formação específica, que pode ser concebida na forma de arcos ocupacionais. § 3º A Formação Técnica Específica - FTE contempla o conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis para a inserção dos educandos/as nos conhecimentos e técnicas inerentes à sua formação profissional, devendo dialogar com a Base Nacional Comum e a Formação Técnica Geral, propiciando aos educandos/as a qualificação sócio-técnica necessária à atuação no Mundo do Trabalho. § 4º As unidades escolares que oferecem Educação Profissional devem obrigatoriamente contemplar, nas disciplinas ofertadas, a revisão dos conteúdos do ensino fundamental e/ou médio necessários para a aprendizagem dos novos conhecimentos. (BAHIA, 2010, p.173, grifos nossos).

A elaboração da matriz curricular (figura 2), em três blocos de componentes que se relacionam Base Nacional Comum (BNC), que são garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), insere a Formação Técnica Geral (FTG), como fundante para todos os cursos, haja vista conter os componentes curriculares necessários para tratar dos aspectos particulares da área profissional e também da relação trabalho e educação na especificidade da qualificação, como também funcionaria como eixo básico comum realizando articulação entre Base Nacional Comum e Formação Técnica Específica, através das disciplinas do eixo Formação Técnica Geral.

E, por fim, no terceiro bloco, a Formação Técnica Específica (FTE), organizada por duas dimensões interdependentes, cujos componentes curriculares estão ligados aos cursos com estreita habilitação Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Conforme documento da Suprof (BAHIA, 2013), a Categoria Curricular presente no bloco dos componentes curriculares da FTE é dividida da seguinte forma: i) **Contextualização**, composto por componentes que fazem relação com o processo histórico e social, à luz das necessidades humanas e das transformações da sociedade; ii) **Fundamento**, conjunto de componentes voltados para os conhecimentos de base essencial, que tratam da razão de ser de determinado curso, área de conhecimento, ou profissão; iii) **Tecnológicos**, no qual estão os componentes que favorecem os resultados práticos no desempenho da profissão, expressam-se no contexto socioambiental, econômico e contribuem com as transformações da realidade conhecida; e o iv) **Instrumental**, onde os componentes desta categoria estimulam o desenvolvimento de habilidades para execução dos conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos de forma articulada para que assim possam promover a organização pedagógica entre teoria e prática, proporcionando assim, aos estudantes, conhecimento e diálogo com o curso técnico da sua escolha, sabendo da sua importância histórica e as possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho.

Figura 2 – Matriz Curricular

SUPROF – Superintendência de Educação Profissional											
CENTRO/UEE:				<b style="color: red;">ATENÇÃO Esta matriz aplica-se única e exclusivamente para as turmas do CEEP em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira que INICIARÃO no ano letivo de 2012.							
MUNICÍPIO:											
DIREC: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:											
EIXO: Controle e Processos Industriais											
CURSO: Técnico em Eletrotécnica											
TURNO: Diurno		MODALIDADE: EPI 30 Horas									
DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL								CH TOTAL	
		1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		4.ª Série			
		Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual		
Base Nacional Comum - BNC	Arte	0	0	0	0	0	0	3	120	120	
	Biologia	2	80	2	80	2	80	0	0	240	
	Educação Física	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	Filosofia	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Física	2	80	0	0	2	80	0	0	160	
	Geografia	2	80	2	80	0	0	0	0	160	
	História	2	80	0	0	3	120	0	0	200	
	Língua Estrangeira Moderna	2	80	2	80	2	80	0	0	240	
	Língua Portuguesa e Redação	2	80	2	80	2	80	3	120	360	
	Matemática	2	80	3	120	3	120	3	120	440	
Química	2	80	0	0	3	120	0	0	200		
Sociologia	2	80	0	0	0	0	0	0	80		
Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum		-	40	-	40	-	40	-	40	160	
Carga Horária da BNC subtotal por Série		22	920	13	560	17	720	9	400	2600	
Formação Técnica Geral - FTG	Biologia – Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Filosofia – Ética e Direito do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico	0	0	0	0	2	80	0	0	80	
	Informática – Inclusão Digital	2	80	0	0	0	0	0	0	80	
	Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80	
	Sociologia – Organização Social do Trabalho	0	0	0	0	0	0	2	80	80	
	Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral		-	20	-	20	-	20	-	20	80
	Carga Horária da FTG subtotal por Série		4	180	4	180	2	100	2	100	560
Formação Técnica Específica - FTE Categorias Curriculares	Conteúdo-Exatidão	Gestão da Qualidade, Segurança e Meio Ambiente	0	0	2	80	0	0	0	80	
		Gestão de Negócios e Empreendedorismo (Individual e Coletivo)	0	0	0	0	0	0	3	120	120
	Fundamentos	Desenho Técnico	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Conversão de Energia	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Eletroeletrônica	2	80	2	80	0	0	0	0	160
	Tecnológicas	Eletrotécnica Geral	2	80	3	120	0	0	0	0	200
		Máquinas Elétricas	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Eletroeletrônica Industrial	0	0	0	0	3	120	0	0	120
		Redes de Distribuição	0	0	0	0	0	0	3	120	120
	Instrumentais	Instalações Elétricas de Baixa Tensão	0	0	0	0	3	120	3	120	240
Comandos Elétricos		0	0	0	0	3	120	2	80	200	
Automação Industrial		0	0	0	0	0	0	3	120	120	
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica		-	40	-	40	-	40	-	40	160	
Carga Horária da FTE subtotal por Ano		4	200	11	480	9	400	17	720	1800	
Estudos Interdisciplinares (EI)	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	-	-	1	40	1	40	1	40	120	
	Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	-	-	1	40	1	40	1	40	120	
Carga Horária dos EI subtotal por Ano		0	0	2	80	2	80	2	80	240	
Estudos Complementares (EC)	Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Formação Técnica Específica/FTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano		30	1300	30	1300	30	1300	30	1300	5200	
Estágios	Estágio de Observação	-	0	-	100	-	0	-	0	100	
	Estágio de Participação	-	0	-	0	-	100	-	200	300	
Carga Horária Total dos Estágios		0	0	0	100	0	100	0	200	400	
Carga Horária Total, incluindo Estágios		30	1300	30	1400	30	1400	30	1500	5600	

Notas Explicativas:
Estudos Orientados (EO) = horas extraclasses destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras.
Estudos Interdisciplinares (EI) = horas semanais presenças e adicionais extraclasses, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas.
Estudos Complementares (EC) = período destinado apenas aos estudantes que precisarem a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência), ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular da BNC, da FTG ou da FTE.
Estágio de Observação = etapa inicial do estágio na qual o/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e práticas do seu futuro campo de trabalho.
Estágio de Participação = etapa conclusiva do estágio na qual o/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros.

Fonte: Duarte (2021)

A forma como a EP/Ba organizou o currículo integrado, os componentes curriculares e a distribuição de carga horária, por ano e por categoria, demonstra como a organização do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional da Bahia se expressa. O modelo de matriz curricular adotado busca a materialização, na escola, de uma educação emancipatória de base dialética reunida no conjunto dos elementos pedagógicos que a compõem e um rigoroso trato com o conhecimento para o desenvolvimento da formação.

Tal iniciativa altera a lógica de concepção de educação, exigindo referencial teórico-metodológico, orientado à recuperação do conhecimento e da prática do trabalho vinculado à intervenção social, ou seja, o ensino e o conteúdo desenvolvidos nas instituições e apreendido pelos estudantes vislumbrando efetivo retorno social. Essa condição está aliada aos cinco passos de sistematização do conhecimento na relação aprendizagem e ensino, sinalizado em Saviani (1984), onde parte da prática social, da problematização, da instrumentalização e da catarse e retorna à sociedade através da prática social ressignificada, entendendo que os estudantes são sujeitos históricos, fortalecidos pela sua identificação com seus territórios, compreendendo assim, a realidade social e os desafios da profissão. Dos egressos pesquisados 45% destes responderam que participaram de projeto de intervenção social.

Uma das perguntas do questionário aplicado aos egressos da educação profissional ao indagar sobre qual o tipo de compreensão a formação profissional proporcionou, constatamos a predominância da realidade cultural, econômica e profissional, gráfico 1.

Gráfico 1 - Compreensão proporcionada pela formação profissional (%)



Gráfico 1 - Compreensão proporcionada pela formação profissional (%)
Fonte: Duarte (2021).

Obtivemos também relatos que evidenciaram a relevância da formação técnica para compreender a **realidade política, social, econômica, cultural e profissional**, assim explicitadas:

Durante a minha formação técnica pude perceber a importância e a realidade da nossa saúde pública. Na área da saúde as Políticas Sociais são políticas públicas destinadas ao bem-estar geral da população, a realidade econômica além de encontrar-se com muitas dificuldades e falta de estrutura, a saúde do nosso país também tem enfrentado um problema gravíssimo, que são os desvios de verbas destinados à saúde. É de fundamental importância que os profissionais de saúde, os quais lidam diariamente com pessoas de diferentes culturas, possam adotar em suas práticas de saúde um cuidado cultural. Ao nos tornarmos um profissional de saúde aprendemos a ter mais ética, ser mais solidários e ajudar sempre o próximo. (E p. 87).

Nessa direção, vemos no relato uma preocupação com a totalidade social nos termos de Ciavatta *et al* (2019, p.19). “A totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação

dos sujeitos sociais”. As evidências foram postas pelos egressos na questão ética profissional, quer seja no trato do conhecimento e dos bens públicos, como também na mudança das ações axiológicas, alterando seus valores perante a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço realizado pela Educação Profissional da Bahia para implantar uma educação emancipatória no sentido de qualificar a formação dos estudantes da escola pública se tornou revolucionário. Já que, a precariedade da infraestrutura como as de laboratórios, bibliotecas, espaços pedagógicos complementares e recursos pedagógicos diminuem as possibilidades de aproximação dos estudantes ao conhecimento elaborado no seu mais alto grau.

Dizemos isto por compreendermos que, no modo de produção vigente, o trabalho está subsumido à categoria econômica e as forças produtivas direcionam a educação da classe dominante e da classe dominada, de forma dual e desigual.

A proposta implantada, direciona para outra lógica de compreensão da realidade político-pedagógica de crescimento e desenvolvimento cultural, social, intelectual e econômico da classe trabalhadora, assim como a construção da sua autonomia. Pois, ao incorporar a intervenção social como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, possibilitando o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, elevando-os à potência de construtores do seu próprio destino, coloca o Estado da Bahia como pioneiro na implantação de uma matriz curricular integrada, inovadora e revolucionária, enriquecendo as ações pedagógicas no interior das instituições.

Consideramos que a Educação Profissional da Bahia, 2008/2016, portanto, identifica-se claramente com o polo contra hegemônico, esse polo atende à juventude, contemplando as diferentes classes sociais e territórios, ou seja, contempla o público de grandes e pequenas cidades,

seja da área urbana ou rural, busca uma relação com políticas de trabalho, emprego e renda, considera as questões da diversidade e relações étnico-raciais, considera a população de adultos que não concluiu a educação básica, priorizando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), propõe maior interiorização e distribuição entre os territórios de cursos técnicos de nível médio, e ênfase na escola pública com especialidades multitemáticas.

Contudo, a partir do 2º semestre de 2016, a política de educação do estado, em particular, a Educação Profissional inicia um ciclo de mudança na concepção administrativa e pedagógica, provocando uma transformação na rede. Com a substituição do Secretário da Educação as suas Superintendências são alteradas e com elas a política de educação e da educação profissional, alterando o currículo e implantando a lógica do empreendedorismo através de parcerias com ONG's e Instituições privadas sem “*expertise*” em Educação Profissional. Com o golpe parlamentar de 2016, as rupturas na estrutura educacional com a Contrarreforma do Ensino Médio foram sendo implantadas, na Educação Profissional ocorre através do Mediotec.

Aprendemos que quando se quer finalizar alguma política pública de forma rápida e estanque, corta-se os recursos. Este foi o mecanismo utilizado na instância Federal e as prioridades de financiamento na educação foram abortadas pelo golpe empresarial-midiático-parlamentar de 2016 afetando a formação dos trabalhadores e a condição de vida dos profissionais envolvidos no processo formativo, com a orientação fundo monetarista de ajuste estrutural, através da Emenda Constitucional Nº 95/16.

Na Bahia com a alteração administrativa da Secretaria da Educação da Bahia e do modelo da gestão administrativa, financeira e pedagógica da Educação Profissional, decidiu-se pela suspensão de repasse direto da verba da Educação Profissional para os Centros de Educação Profissional, apesar do orçamento anual ter aumentado.

Esta modificação no gerenciamento do recurso da Educação Profissional nos CEEP's e CETEP's interferiu na lógica de funcionamento

das instituições, uma vez que, obrigatoriamente os planejamentos foram alterados, colocando mais um elemento de dificuldade na gestão escolar.

O direito à formação básica, garantido na Constituição e na LDB, perpassa por construir as condições necessárias para o acesso e permanência dos filhos e filhas da classe trabalhadora que frequentam a escola pública. Para tanto, requer a superação do que determina a escola capitalista através das pedagogias hegemônicas e da definição dos conteúdos escolares que interessam às classes dominantes, negando de maneira sistemática os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano integral da classe trabalhadora, tão importantes para definição da construção do seu próprio destino. Estes conhecimentos devem ser selecionados a partir da premissa do que é fundamental aprender em cada etapa escolar, sem secundarizar os conhecimentos básicos de cada disciplina curricular. Portanto, não será somente a partir do Estado Capitalista que teremos que disputar o direito a outro conteúdo e forma de se educar, mas é, especialmente por meio da luta social e popular, por uma educação referendada pela classe trabalhadora que essa luta será travada entre a sociedade civil e a sociedade política, como também por meio dos organismos de classe que defendem os direitos e interesses dos trabalhadores.

A concepção de educação emancipatória na Bahia é um conceito em construção e disputa ainda a ser dominado em grau político-pedagógico pelos diferentes sujeitos escolares para que assim possamos disputar no interior da construção educacional os argumentos necessários para consolidação da emancipação da classe trabalhadora e seus filhos. Em que pese os desafios e dificuldades, tem sido ofertado de forma regular, não sem contradições, porque versa na política aqui tratada a necessidade de superar as ambiguidades de conceitos que estão presentes nas atividades pedagógicas. Porém como parte da educação básica de direito social e subjetivo o ensino médio é visto como estratégico na travessia para a universalidade e para a educação omnilateral. A educação profissional como parte integrante da educação básica é uma possibilidade, para os trabalhadores na institucionalidade do Estado, em meio a luta de classe. Cabendo ao Estado, desenvolvê-la com perenidade através de políticas públicas eficazes, e dando as condições processuais para uma política de integração.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAHIA. Portaria Nº 1.128/2010 - Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N__1.128_de_janeiro_de_2010.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BAHIA. Secretaria de Educação da Bahia - Superintendência de Educação Profissional da Bahia - Suprof. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/images/imagens-educacao-profissional>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BAHIA. Secretaria de Educação da Bahia – Superintendência de Educação Profissional da Bahia – Suprof. **Diretrizes da educação profissional da rede Pública do Estado da Bahia**: fundamentos Filosófico-pedagógicos. 2013. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/principiosediretrizesep>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Plano Nacional de Qualificação**: PNQ, 2003-2007. Brasília: MTE, SPPE, 2003.
- BRASIL. **Decreto 5154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da 178 educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj81pLGm5LcAhVI-g5AKHVS4CwgQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2F_ato20042006%2F2004%2Fdecreto%2Fd5154.htm&usg=AOvVaw3XdOXDjDzyi1fCujWSZ_O. Acesso em: 16 mar. 2018.
- CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos, 13).
- CIAVATTA, M; RUMMERT, S. M. As Implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- CIAVATTA, M. *et al.* **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação** Física. São Paulo. Cortez, 1992.
- DUARTE, R. J. B. **A formação dos estudantes na educação profissional técnica integrada ao nível médio da rede pública do estado da Bahia - 2008 a 2016**: contradições e possibilidades de uma educação emancipatória. 2021. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

- ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global Editora, 1980. (Coleção bases, 13).
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 71-90.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MALACHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.
- RAMOS, M. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011. p. 45-65. (Coleção Educação Contemporânea).
- SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- SAVIANI, D. **A pedagogia do Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. Revisão técnica e notas Paula Louzano. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO AMAZONAS: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO DO IFAM

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Nilton Paulo Ponciano

RESUMO: O capítulo apresenta uma discussão sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto amazônico, com destaque especial para o papel e as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas. Os autores demonstram a importância da EPT para o desenvolvimento do Amazonas, evidenciando as contribuições e impactos gerados pela modalidade da pós-graduação, articulada à educação profissional. Entre os resultados destacam-se a importância do papel da educação profissional como contribuinte do desenvolvimento local e regional, como espaço estratégico na democratização da formação profissional e tecnológica, fomento à acessibilidade da formação e, principalmente, a reconstrução das relações fundamentais entre as instituições de ensino e a sociedade, visando à correspondência entre o sistema de formação profissional e tecnológica e o desenvolvimento socioeconômico e sustentável da região amazônica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo traz uma discussão sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto amazônico, com destaque especial para o papel e as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

A Educação Profissional no Brasil é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96. Essa modalidade permite a integração com diferentes níveis de educação, incluindo a básica e o ensino superior, além de prever a articulação com as dimensões da ciência, trabalho e tecnologia.

A oferta pública da EPT, em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, vem sendo desempenhada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como o IFAM. Essas instituições passaram a atuar na educação básica e superior, com foco na EPT, com prioridade para a formação humana e cidadã, como pressuposto básico à qualificação para o exercício do trabalho, e a necessidade de formação e capacitação permanente das demandas dos profissionais, articuladas ao mundo do trabalho, com o compromisso voltado para o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

De acordo com Pacheco (2012, p. 56), “no momento atual observa-se um aparente consenso dos atores sociais quanto à importância da EPT para o desenvolvimento do país. Porém, existem divergências profundas tanto em relação ao significado do desenvolvimento quanto ao papel desempenhado pela EPT nesse processo”, questões que justificam novos estudos e discussão sobre a temática.

Nessa perspectiva, também levamos em conta o escasso número de publicações que tratam sobre a EPT, com foco na pós-graduação e suas práticas, abordar sobre as contribuições e iniciativas dessa modalidade pode contribuir para o campo de estudo. Nesse sentido, o problema que conduz essa pesquisa leva em conta a seguinte questão: como o Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico contribui para a formação de profissionais da área educacional?

Dessa forma, o objetivo deste estudo é apresentar o conceito atribuído à EPT, bem como as contribuições e impactos do acesso à educação profissional, por meio da pós-graduação. Para tanto, apresentamos informações relacionadas ao PPGET, evidenciando as principais contribuições para a consolidação de um modelo de educação profissional que busca atender as necessidades e particularidades da região amazônica, em especial no que se refere à área de ensino, articulando ciência, tecnologia, cultura e conhecimento específico.

Assim, evidenciamos uma discussão pautada nos conceitos da EPT no estado do Amazonas, que é gerenciada principalmente pelo IFAM, cuja missão é promover com excelência a educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia e nas contribuições do PPGET, por meio de uma discussão voltada ao diálogo com as políticas sociais, econômicas e culturais, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento local e regional.

Na dimensão teórica, visa-se ir além da compreensão do papel da EPT como fator de empregabilidade e permanência no mercado de trabalho, e na dimensão social, significa ir além do plano educacional, do processo formativo, visando alcançar a sociedade em sua multidimensionalidade e contribuir para o incremento de capital intelectual, bem como para o desenvolvimento de posturas com referenciais significativos para o Ensino Tecnológico na Região Norte e no contexto amazônico. Esse processo envolve, principalmente, os egressos, na perspectiva da construção de novas práticas, por meio da disponibilidade e ampliação do uso de produtos educacionais que possam impactar as intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo, de natureza descritiva e de abordagem qualitativa, tem como foco a contextualização e discussão das principais características da EPT no contexto amazônico, com ênfase no papel do PPGET. Os procedimentos metodológicos se inscrevem em uma pesquisa de caráter bibliográfico, tomando como etapa inicial, a busca por trabalhos que versam sobre a temática no contexto amazônico, a fim de descrever o cenário

empírico relacionado ao tema aqui abordado. As técnicas de pesquisa aplicadas foram o levantamento bibliográfico e análise documental.

O capítulo encontra-se dividido da seguinte forma: a Educação Profissional e as dimensões do trabalho, ciência e tecnologia, seguida pela discussão da EPT no Amazonas, uma seção que evidencia o retrato da formação profissional e tecnológica no PPGET, juntamente com alguns exemplos do impacto social dos processos e produtos gerados no programa e as considerações finais.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS DIMENSÕES DO TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Para alguns pensadores a natureza da educação nos moldes da sociedade do século XXI fundamenta-se na avaliação e na mensuração do indivíduo como elementos fundantes da sua formação e do seu caráter, i. e., a intencionalidade das políticas educacionais da sociedade neoliberal¹, incluindo aí a EPT, parte do pressuposto de que os indivíduos são os únicos responsáveis pela qualidade de seu trabalho e de sua vida e, conseqüentemente, da sociedade. Logo, trabalhar com “habilidades” e “competências” torna o indivíduo apto a competir em uma sociedade que o recompensa enquanto elemento singular e depositário de valores que o capacitarão a competir em um mundo marcado pela velocidade, pela mudança, pela capacidade de se adequar aos rumos inconstantes do mundo do trabalho. Registre-se, que nessa sociedade a palavra-chave é flexibilidade, e a perspectiva dessa é criar uma cultura baseada na “responsabilidade final individual” (APPLE, 2005).

Segundo Apple (2005, p.44):

Para que esse processo seja bem-sucedido, nosso senso comum deve ser mudado para que pensemos o mundo apenas como indivíduos e a nós mesmos como cercados por um mundo em que tudo é,

¹ Por sociedade neoliberal entende-se como aquela que apresenta uma concepção positiva do papel do Estado, pois esta cria as condições institucionais necessárias para a reprodução dos interesses e valores da sociedade do capital da segunda metade do século XX. Para continuar esse assunto recomenda-se a obra de Michael Apple, *Para além da lógica do mercado*. (2005).

potencialmente, um produto (*comóditê*) à venda. Tentando ser mais teórico, o tema em discussão é o “indivíduo possessivo”, sem-gênero, sem-classe e sem-raça, um ator racional, economicamente falando, que é construído por e constrói uma realidade em que a democracia não é mais um conceito político, mas está reduzida a uma representação econômica.

Nesse sentido, a cultura hegemônica do neoliberalismo leva a transportar para o quadro individual as condições determinantes do Estado, transformando a atuação individual como o papel mais significativo da sociedade e construindo uma lógica mental que dimensiona as funções individuais em detrimento das responsabilidades estatais.

Observa-se, que tal plano ideológico viabiliza um Estado como não responsável pelas políticas positivas em relação ao trabalho, uma vez que a sociedade do trabalho, base do discurso da sociedade do século XX, não condiz com a realidade da sociedade globalizada e neoliberal e, nesse modelo social o indivíduo é a pedra angular enquanto elemento detentor das potencialidades de seu sucesso ou insucesso, ou seja, está com o indivíduo e, somente com ele, a sua alocação ao mundo do trabalho.

Para Frigotto (2010), é nesse contexto que se constrói a pedagogia da competitividade, cujo princípio será a formação do estudante para a empregabilidade, para o emprego temporário, para o desemprego, com o fim de retirar a responsabilidade social do Estado para com o trabalho, bem como das políticas públicas que visam garantir os direitos do trabalhador a integrar-se às conquistas sociais.

Nesse contexto, discute-se no Brasil a EPT como uma modalidade de educação que produz sentido em si mesmo e manifesta o projeto de sociedade que a representa e é visto como aquele em que a sua funcionalidade está reduzida para os fins do modelo econômico vigente, voltado para a formação instrumentalista para o trabalho simples de natureza tecnicista, com objetivos restritos e perspectivados na separação entre a formação geral e o ensino profissionalizante e técnico. Para Frigotto (2010, p.35), este modelo de educação é baseado

[...] em um projeto societário que se definiu, mormente na década de 1990, por um capitalismo monetarista e rentista, associado de forma subordinado e dependente aos centros hegemônicos dos sistemas de capital, demanda predominantemente, na divisão internacional do trabalho, o trabalho simples e de baixo valor agregado. Consequentemente, para esse projeto de sociedade, não há necessidade da universalização e nem da democratização da qualidade da educação básica, especialmente do ensino médio.

No entanto, percebe-se que alguns pensadores (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2007; GARCIA, 2013) indagam o paradigma de EPT baseado na instrumentalização humana para o trabalho, por entenderem que está desprovido de uma concepção de educação que alcance o conceito universal de construção do saber, ou seja, uma educação baseada na formação humana que liberta o sujeito da alienação social.

O mote de educação profissional desvinculada da formação geral do estudante não é recente² no Brasil e, desde o início do século XX, com a criação das escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, tem-se construído a história da Rede Federal de Educação, baseado em um paradigma de ensino profissional vinculado à cultura homogeneizante, que considera a EPT uma educação para os desvalidos da sorte, para as camadas trabalhadoras e pobres e, portanto, voltada para a arte do trabalho técnico, rústico, simples e mecânico.

Para Kuenzer (2007), essa escola tinha o caráter de repressão a partir da construção da moral pelo trabalho. A educação daquele século baseou-se na dualidade estrutural, com duas trajetórias bem definidas. Uma voltada para as classes dirigentes e outra para as classes trabalhadoras. A primeira preocupava-se com a formação geral do estudante com características propedêuticas, a segunda voltava-se para a formação instrumental, com conhecimentos específicos para as habilidades profissionais.

² A história da educação profissional no Brasil ocorre desde o período Colonial, mas, de forma não sistemática de ensino, e é no século XIX que surge a primeira experiência do Estado neste campo, quando o Príncipe Regente cria o Colégio das Fábricas, em 1809. Durante este século várias experiências privadas surgiram para educar para o trabalho as crianças pobres. (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021).

Esta perspectiva pode ser identificada nas diversas reformas pelas quais passa a educação brasileira durante o século XX, uma vez que o eixo norteador de mudança dessas Reformas não ultrapassava os ditames da dualidade estrutural, já mencionada neste texto. A Reforma Capanema, de 1942, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4.024/61 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.5.692/71, deixavam claras suas orientações políticas, baseadas na égide do paradigma taylorista-fordista (KUENZER, 2007). Contudo, no Brasil dos anos de 1990, a educação profissional sofre alterações em sua proposta de educar para o trabalho, adequando-se ao projeto econômico neoliberal, mas, sem perder de vista seu posicionamento político.

O processo de globalização da economia brasileira configura-se em uma nova política de educação para os trabalhadores, uma vez que os avanços tecnológicos exigem uma postura diferenciada desses no tocante à sua condição de trabalhador. Assim, um novo cenário discursivo no campo educacional se apresenta, com novas nomenclaturas como competência, habilidade, empregabilidade etc., uma vez que o modelo taylorista-fordista e a ideologia do capital humano já não respondiam às necessidades da elite econômica do final do século XX.

No entanto, ideologicamente o princípio de educação burguesa persistiu e, é nesse contexto macroeconômico, que o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), publicou o Decreto n.2.208/97, visando atender às novas demandas da educação profissional. Em tal Decreto o que se percebe é o aprofundamento da separação entre ensino profissional e ensino de formação geral. Logo em seu segundo artigo, o Decreto deixa claro que a educação profissional poderá articular-se tanto com o ensino regular como com modalidades que contemplem a educação continuada, para definir no artigo quinto que a educação de nível técnico será independente do ensino médio, sugerindo o seu oferecimento nas formas concomitante ou sequencial.

Esses indícios apontam para o que Frigotto (2007, p.32) denomina de “políticas educacionais sob o ideário neoliberal da década de 1990”, pois manifestam o caráter de ensino baseado no dualismo entre formação geral e formação instrumental. Para este educador, nos anos de 1990,

[...] o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade, como o indicador da opção pela formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e do direito de cidadania efetiva em nosso país. (FRIGOTTO, 2007, p. 32).

A Reforma da educação profissional desenhada na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, apresentada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (ProEP) e sancionada pelo Decreto n.2.208/97, regulamentando a LDB n.9.394/96, no que se refere a essa modalidade de educação, é considerada como uma reforma que atende a agenda do modelo de sociedade neoliberal, mesmo apresentando uma linguagem progressista.

As controvérsias entre educação profissional e educação geral permeiam todo o Decreto, o qual não esclarece o que é considerado educação de qualidade, ora manifestando que é função da educação profissional promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas, para, logo em seguida, legislar que a organização curricular dos cursos de nível técnico da educação básica será independente da educação de nível médio. Para a pesquisadora Garcia (2013, p. 53), a educação profissional desse período sofre um retrocesso, uma vez que:

Além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto n.2208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. Um currículo nesta perspectiva comportamental afasta-se completamente de uma educação que tenha como dimensões estruturantes a cultura, a ciência, o trabalho e a tecnologia.

Esses e outros indícios identificados no Decreto 2.208/97 revelam uma lógica que visa estabelecer um modelo de sociedade baseada na mercantilização da educação e no apartheid social como elementos “naturalmente” pertencentes às sociedades, ocultando, assim, as assimetrias sociais do tecido social brasileiro produzidas pelas relações de poder, especialmente no que se refere às questões trabalhistas.

Observa Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que nos anos de vigência desse Decreto, a sociedade organizada promoveu discussões em torno da concepção do ensino médio e da educação profissional. Diversos debates de âmbito nacional polarizavam em torno de três ideias: 1ª- revogar o Decreto 2.208/97 e elaborar uma nova política para o ensino médio e educação profissional, pautando-se na recém-lançada LDB n.9.394/96 e posicionando-se contrária ao lançamento de um novo decreto; 2ª- manter o Decreto 2.208/97 ou fazer pequenas alterações que não ferissem sua ideia original; 3- revogar o Decreto 2.208/97 e construir um novo decreto.

É nesse contexto que surge a revogação do Decreto n.2.208/97 e a publicação do Decreto n.5.154/2004. Para Garcia (2015), a publicação do decreto n. 5.154/2004, que propunha mudança principalmente no que tange à integração, em uma única matrícula, do ensino técnico com o ensino médio, alcançou algumas reivindicações.

O decreto 5154/04, incorporado pela Lei nº 11741/08, além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN. (GARCIA, 2015, p. 54).

Assim, as discussões em torno da reforma da EPT dos anos 1990, mostrou ser uma proposta com finalidade clara de desenvolver uma educação rasa, no âmbito da formação geral do estudante, e tendenciosa quanto à formação técnica, o que foi lucidamente esclarecido por Frigotto

(2007). Contudo, o debate provocado pela sociedade organizada em torno desse assunto constituiu o fomento para a implantação de um modelo de educação profissional que se materializou na publicação das legislações vindouras, o Decreto 5.154/2004 e a Lei n.11.892/2008.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei n.11.892/2008, de 29 de dezembro 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é resultado desse embate político que a sociedade organizada promovia naquele período. O que se destaca na institucionalização dos Institutos Federais é a ênfase no conceito de educação tecnológica que a nomenclatura trazia em si. O documento que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica publicou em 2010, é sintomático nesse sentido, pois ao explicar sobre a concepção e diretrizes da EPT, observa que:

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores; e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. (BRASIL, 2010. p.7).

Acredita-se, que ao longo de pouco mais de uma década da sua institucionalização, os Institutos Federais entenderam o papel da

sua constituição, formaram uma rede de pesquisa em torno de temas abrangentes, tais como, Ensino Tecnológico, Inovação Tecnológica, Formação inicial para o trabalho, Formação Permanente, entre tantas outras entradas que os Ifes provocaram, articulando um diálogo entre ciência, tecnologia, cultura e mundos do trabalho.

O caso do Instituto Federal do Amazonas é um exemplo do exercício coletivo de professores, gestores e colaboradores na construção de uma EPT que se sustenta em ações de ensino, pesquisa e extensão, objetivando o pensamento criativo, a liberdade de expressão, a formação integral, o exercício da laboralidade, e contribuindo, assim, para a formação da identidade dos Institutos Federais.

A instituição, nessa perspectiva, se constitui como um espaço formativo fundamental na construção de conhecimento, na integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos, no fomento à formação inicial e continuada ou de qualificação profissional e na educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, voltada ao desenvolvimento local e regional.

Nesse contexto, destacamos o impacto da pós-graduação, compreendida como uma modalidade que potencializa a produção de conhecimentos, possibilita o avanço da ciência, tecnologia, pesquisa, cultura e inovação, e habilita profissionais em nível de mestrado e doutorado para atuarem em diferentes esferas da docência e intervenção técnico-pedagógica.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO AMAZONAS

De acordo com Romano e Mascarenhas (2018, p. 809), “a oferta de educação profissional adequada às especificidades do contexto amazônico, pode contribuir imensamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos”.

Para Romano (2018, p. 8), “no Estado do Amazonas a infraestrutura de educação profissional ainda está em processo de consolidação” e durante esse processo, “a ampliação do acesso a cursos de formação profissional

nas diversas áreas, aumenta o leque de oportunidade de emprego e renda dos cidadãos, favorecendo a construção de equidade social no cenário amazônico” (ROMANO; MASCARENHAS, 2018, p. 805).

A fim de contextualizar a EPT no cenário amazônico, evidenciamos, inicialmente, alguns indicadores relacionados às pesquisas realizadas sobre a temática. Para tanto, selecionamos um conjunto de estudos, a partir dos seguintes critérios metodológicos: publicação entre os anos de 2015 a 2020, estudos que tratam sobre a EPT na região amazônica e trabalhos voltados para o contexto do IFAM. A busca foi realizada com auxílio da base de dados do Google Acadêmico, mediante o uso da seguinte *string* de busca: “educação profissional” AND “Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico” AND “Instituto Federal do Amazonas”, resultando em um total de 64 estudos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que gerou um quantitativo de 31 resultados.

Por meio da leitura dos títulos e resumos dos estudos encontrados, foram elegíveis, com base na temática estudada, vinte e um (21) trabalhos que fazem referência à EPT no Amazonas, e estão relacionados ao contexto do IFAM: Silva et al. (2015a; 2015b); Santos e Azevedo (2016); Nogueira (2016), Santos (2016), Costa (2016); Dall’alba (2016), Silva e Azevedo (2016); Lapa (2017); Vilas Boas (2017); Silva (2018); Oliveira et al. (2018); Ferreira, Azevedo e Stefanuto (2018); Guerreiro (2018); Victor (2019); Valle (2019); Souza (2019); Nicolau e Souza (2020); Silva (2020); Rocha e Santos (2020), Coelho (2021).

Esses estudos são publicados em diferentes gêneros, tais como, dissertações, capítulos de livros, artigos e relatos de experiências, por professores, discentes e egressos da instituição, em especial do PPGET. Grande parte deles são desenvolvidos no âmbito do MPET e visam ampliar as pesquisas e publicações científicas relacionadas à temática de EPT na região amazônica.

Os trabalhos versam sobre conceitos e características da Educação Profissional na contemporaneidade brasileira, abrangendo, de maneira geral, sobre a contextualização histórica do surgimento e desenvolvimento

da Educação Profissional no Amazonas, especialmente, os que têm relação, em diferentes dimensões, com o IFAM, abordando temas como a relevância da tecnologia na realização de uma Educação Profissional mais humanizada (SANTOS; AZEVEDO, 2016), mecanismos e espaços institucionais previstos para a participação dos estudantes de cursos técnicos integrados da EPT na gestão (VICTOR, 2019), espaços ocupados pela mulher e as dinâmicas frente às suas atividades exercidas no ensino profissional (SILVA, 2018), educação profissional e tecnológica ofertada aos povos indígenas no diálogo com a busca universal pela politecnicidade na educação (NICOLAU; SOUZA, 2020), entre outros aspectos, tais como, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Saberes Docentes, inclusão, formação de Professores, formação integral e omnilateral, o papel do ensino de línguas na EPT, entre outras temáticas não menos importantes.

A partir dessa análise, um dos principais resultados a ser observado refere-se à diversidade de temas abordados, tendo como principais aspectos de discussão, a formação de professores e os saberes docentes. Outro aspecto a ser evidenciado, a partir das leituras, refere-se ao nível educacional para o qual os estudos são direcionados, já que grande parte deles trata sobre a educação profissional técnica de nível médio.

Acreditamos que essa característica das pesquisas realizadas justifica a realização de novos estudos que estejam direcionados à modalidade da pós-graduação, seus objetivos, características e impactos para a área de ensino e educação profissional e para a sociedade.

Nessa perspectiva, destacamos, na próxima seção, algumas informações relacionadas ao PPGET, que tem como meta potencializar a pesquisa na área de ensino, objetivando ampliar a produção de conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da EPT no contexto regional e no Brasil e fomentar o desenvolvimento tecnológico na área, por meio da geração de processos e produtos educacionais.

RETRATO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PPGET

Nesta seção, apresentamos um retrato do PPGET e seu papel na formação profissional e tecnológica. Esse programa compreende o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET), aprovado em 2013, e o Doutorado Profissional em Ensino Tecnológico, aprovado em 2020 e implementado em 2021, o que representa um marco para a região Norte, considerando que se trata do segundo doutorado na área de ensino e o primeiro doutorado aprovado em um Instituto Federal nessa região.

A pós-graduação *stricto sensu* em Ensino Tecnológico no IFAM surgiu em meio ao debate sobre a necessidade de investimentos em estudos e pesquisas centradas em processos e produtos capazes de otimizar o ensino, conforme as especificidades formativas da Educação Básica, com especial atenção ao nível técnico e ao Ensino Superior (Ensino Tecnológico).

O programa tem por objetivo possibilitar a construção de conhecimentos e novas aprendizagens, que permitam incluir a aprendizagem para toda vida, a resolução de problemas, o enfrentamento às assimetrias do contexto social local, imerso por tecnologias e por questões de diversas naturezas (diversidade, gênero, globalização, imigração, intolerância), por considerar que repercutem na escola para uma formação mais humana, de respeito às liberdades, de vivência ética, tolerância e cidadania.

Em seu curto período de existência, o PPGET conta com publicações nacionais e internacionais, Produtos Técnico-Tecnológicos, implementados em todo o estado do Amazonas, produções bibliográficas, uma revista científica (Educitec) e um evento científico de abrangência nacional (Seta).

Além da aprovação do Doutorado Profissional, evidencia-se também, o número de estudantes matriculados no Programa, o impacto gerado na sociedade, por meio dos processos e produtos educacionais que são desenvolvidos, a ampliação da produção, publicação e comunicação científica, com foco em temas relacionados à formação de professores e ao ensino tecnológico, que visam democratizar o acesso ao conhecimento científico e contribuir para o fortalecimento da área do ensino como campo de conhecimento científico.

O doutorado tem como área de concentração: “Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico”, e conta com duas linhas de pesquisa, Linha 1 – Processos para eficácia na formação de professores e no trabalho pedagógico em contextos de Ensino Tecnológico; e Linha 2 – Alternativas mediadoras para eficácia do ensino e aprendizagem em contextos tecnológicos.

O programa tem como meta a formação de profissionais da educação, em especial docentes que tenham interesse em investigar objetos e ou fenômenos emergentes e complexos relacionados tanto aos processos formativos de professores, quanto aos meios e recursos para o ensino e aprendizagem, nos distintos níveis de ensino, visando à pesquisa, construção, aplicação e validação de processos e produtos construídos, a partir dos problemas cotidianos de sala de aula, experiências e trajetórias formativas.

Por meio dessa formação, busca-se a construção e disseminação de novas propostas que possam aperfeiçoar o trabalho docente, por meio de processos e produtos, divulgar a produção acadêmica científica e contribuir para a melhoria dos processos sociais. Esses materiais podem ser “manipulados, modificados e, principalmente, utilizados para melhorias de ações educacionais no contexto da EPT, dentro de salas de aula, laboratórios, pátios, bibliotecas, contextos do mundo do trabalho, e tantos outros possíveis espaços formais e não formais de ensino” (RIBEIRO; SUHR; BATISTA, 2019, p. 365).

A intenção é que cada um desses produtos possa fomentar novas práticas educativas, que tenham foco na melhoria de processos, que promovam uma melhor formação em EPT em contextos diversos, escolares ou não, dentro ou fora da sala de aula, seja por docentes ou por outros profissionais que contribuem para isso de maneira indireta, como técnicos administrativos de nossas instituições ou profissionais que estejam em outros contextos do mundo do trabalho. (RIBEIRO; SUHR; BATISTA, 2019, p. 365).

Assim, ao examinar o programa identifica-se seu papel no sentido de formar professores-pesquisadores que geram processos e produtos testados,

validados e disponibilizados aos segmentos institucionais e sociais, contribuindo para que o ensino tecnológico possa ser um diferencial em mudanças de estados de consciência dos indivíduos, proporcionando possibilidades de redimensionamento do processo formativo, em níveis de complexidade mais abrangentes.

De acordo com dados disponíveis na Plataforma Sucupira (2021), apresentamos o quantitativo de ações desenvolvidas pelo Programa (Quadro 1).

Quadro 1 - O PPGET em números

QUANT.	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PPGET
78	Dissertações defendidas
615	Produções bibliográficas
425	produções técnicas
78	egressos
77	discentes
17	docentes permanentes
03	docentes colaboradores

Fonte: Elaboração própria, baseado na Plataforma Sucupira, 2021

Os dados demonstram que a formação docente verticalizada por meio da pós-graduação *stricto sensu* trouxe contribuições em diversas frentes, desde a ampliação de publicações em periódicos científicos, à produção de dissertações e produtos educacionais, reverberando em um crescimento significativo da sociedade educativa com qualificação especializada, formando e qualificando profissionais da educação para a atuação profissional e emancipação como cidadão.

ALGUNS EXEMPLOS DO IMPACTO SOCIAL DOS PROCESSOS E PRODUTOS GERADOS NO PPGET

A criação e atuação do PPGET marcam os resultados das experiências com a pesquisa aplicada em ensino tecnológico, demonstrando as ações e iniciativas realizadas pelo Programa que impactaram socialmente a prática pedagógica no território da formação de professores e dos recursos metodológicos, no contexto da EPT na região amazônica.

Um exemplo de impacto social das pesquisas desenvolvidas pelo Programa é a pesquisa da docente Rosa Oliveira Marins Azevedo e da mestranda Barbara Castro Lapa, intitulada *Tecendo um traçado entre a autoformação docente e sentidos do trabalho*, em que teve como produto educacional um *Massive Open Online Course* (LAPA, 2017), que visa (re)pensar o processo formativo de professores inseridos na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das histórias de vida. O destaque deste PTT ocorre em função da inserção social, pois trata-se de um produto para a formação de professores cujo impacto de aplicação do produto foi gerado no próprio Programa, aplicado e transferido para um sistema. O produto, que é um Curso Online Aberto e Massivo - MOOC, gerou suporte para a formação de professores EBTT dos Institutos Federais e, em específico, do Instituto Federal do Amazonas.

O produto educacional possui teor inovativo e seu impacto social está direcionado para a inserção social do produto, que é inteiramente passível de replicabilidade, a partir de orientações detalhadas dentro de uma proposta metodológica com orientações contidas em um “Mapa de Atividades do MOOC”, que mapeia, passo a passo, sua (re)aplicação. Nesse sentido, o produto educacional cumpre com sua função social, ao ser capaz de desenvolver uma compreensão crítico-reflexiva relativa à EPT, tão necessária, sobretudo aos professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Outro exemplo de impacto social das pesquisas do Programa refere-se à dissertação intitulada *Design Thinking na Elaboração de um Produto Educacional: Roteiro de Aprendizagem – Estruturação e Orientações*

(FARIAS, 2019), que teve repercussão nacional, sobretudo, dado o estado de pandemia, no qual se fez imperativo para professores criarem roteiros de aprendizagem para auxiliar os discentes no estudo autônomo. A pesquisa gera uma articulação dos roteiros de aprendizagem no contexto das disciplinas, dado que a concepção do produto educacional gerado pela dissertação adotou como percurso metodológico o Design Thinking, uma abordagem bastante utilizada na geração de produtos na área de negócios e serviços. Por meio da pesquisa foram geradas outras produções correlatas, tais como, um e-book e cursos sobre aplicação de Design Thinking na Elaboração de Produtos Educacionais. Assim, esta pesquisa alcançou inserção social, ao ser requisitada para auxiliar professores da educação básica em um estado de pandemia que atingiu diretamente o ofício de professor.

A dissertação intitulada *Citologia para Estudantes Surdos: uma unidade de Ensino Potencialmente Significativa* (TAVARES, 2018), cuja finalidade foi auxiliar na atuação pedagógica do professor de Biologia, com o ensino de Citologia, levando em consideração estudantes surdos, é uma referência de pesquisa que trabalha com recursos metodológicos na perspectiva da inclusão. Partindo de uma necessidade real da pesquisadora, que tinha dificuldades com o ensino da disciplina de Biologia para os discentes surdos, a pesquisa deu origem a um produto educacional que partiu do uso de recursos visuais e metodologias inovadoras para o desenvolvimento do tema Citologia, assegurando a compreensão dos conceitos e termos para os quais não havia sinais em Libras. O produto educacional contribuiu para a inserção social e formação de professores em áreas de oportunidades escassas ao oportunizar o atendimento a demandas reais de discentes surdos – o que contribui para a inclusão acadêmica e social.

Por fim, destaca-se, também, o produto educacional resultado da pesquisa de mestrado intitulada: *Professores de Língua Portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC: considerações acerca do processo inclusivo* (RODRIGUES, 2020), orientada pela docente Maria Lúcia Tinoco Pacheco. Essa pesquisa construiu, a partir da inserção no cenário escolar do Instituto Federal do Amazonas e na observação direta de práticas educacionais de professores de Língua Portuguesa atuantes

em salas de aulas inclusivas com discentes surdos e ouvintes, materiais pedagógicos para professores que trabalham com esse público.

A pesquisa, além de construir um material para o atendimento de professores, também dialoga com toda a comunidade escolar inclusiva, isto é, professor, intérprete e outros sujeitos da escola. O produto educacional gerado pela pesquisa registra experiências que ressignificam a formação de professores no âmbito da educação inclusiva e da educação especial. Construída a partir de uma abordagem etnográfica, a pesquisa que originou este PTT teve como foco investigativo professores do ensino médio integrado, no eixo de ensino técnico e tecnológico, em cujas aulas tiveram a presença de discentes surdos. Registre-se, que a replicação do produto educacional vem ocorrendo em escolas públicas do estado do Amazonas, demonstrando a sua pertinência no tocante ao impacto social das pesquisas desenvolvidas no/pelo Programa.

Denota-se pelas experiências de pesquisas apresentadas que dentre os desafios do Programa, destacam-se a busca contínua pela garantia da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado ofertados na região Norte, a consolidação de uma proposta diferenciada para a oferta de educação profissional e tecnológica, pautada nas necessidades e demandas locais, interferindo, assim, na diminuição das assimetrias sociais da região Norte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, realizamos uma breve exposição sobre a EPT, articulada com a modalidade da pós-graduação, e evidenciada a partir do papel e das contribuições do PPGET na formação profissional e tecnológica no contexto amazônico. O texto evidencia a concepção de EPT fundamentada na integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, no intuito de promover a autonomia e os saberes necessários ao permanente exercício da capacidade laboral.

Os resultados oriundos das pesquisas e aplicação dos produtos educacionais, tanto no contexto amazonense, como nos seus desdobramentos

no cenário brasileiro, evidenciam a relevância da pós-graduação e suas contribuições na democratização da formação profissional e tecnológica, no fomento à acessibilidade da formação e apoio ao desenvolvimento das regiões mais afastadas e, principalmente, na reconstrução das relações fundamentais entre as instituições de ensino e a sociedade, visando à correspondência entre o sistema de formação profissional e tecnológica e o desenvolvimento socioeconômico e sustentável da região amazônica.

A fim de minimizar as desigualdades sociais, o PPGET reforça o papel da educação profissional como contribuinte do desenvolvimento local e regional e ocupa um espaço estratégico, no sentido de promover a emancipação social e econômica dos cidadãos, tornando-os aptos ao mundo do trabalho. Esse papel se consolida nas ações de diversos atores, visando elevar o nível de escolarização, responder adequadamente às mudanças do atual cenário e atuar como um elemento importante na inclusão social e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na região norte.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2021.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- COELHO, I. M. W. S. **Processos e produtos educacionais para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- COSTA, M. O. **Educação profissional e agricultura familiar em assentamentos rurais**, Tabatinga-AM. 2016. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

- DALL'ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** contribuições do NAPNE do IFAM. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.
- FARIAS, M. S. F. **Design Thinking na Elaboração de um Produto Educacional:** Roteiro de Aprendizagem – Estruturação e Orientações. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.
- FERREIRA, J. A. O. A.; AZEVEDO, R. O. M.; STEFANUTO, V. A. Contribuições de assistentes sociais para a formação humana integral de estudantes da eptnm do IFAM. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 2, n. 2, p. 133-151, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/430>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- GARCIA, S. R. O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN n° 9394/96. In: AZEVEDO, J. C. de.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.
- GUERREIRO, E. M. B. R. Formação continuada de professores e a educação inclusiva na área de ensino de mestrado profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. p. 1-17.
- KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAPA, B. C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.** 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

NICOLAU, Paulo Roberto Arce; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A educação profissional e tecnológica indígena: travessia para a politecnia universal. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 23, p. 244-259, jan./jun. 2020.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva *et al.* Espaços de aprendizagem em educação profissional e tecnológica: discussão e caracterização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 2, n. 2, p. 92-104, 2018.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio**: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; SUHR, Inge Renate Frose; BATISTA, Bruno Nunes. Desafios da pós-graduação em educação profissional e tecnológica: entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, 2019, p. 361-372. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823/pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ROCHA, Dalilane de Jesus Sobreira da, SANTOS, Antônio Paulino dos. Das escolas de aprendizes artífices ao Ifam campus Lábrea: um estudo sobre a história da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Revista Igapó**, Manaus, v. 14, n. 1, p. 42-59, 2020. Disponível em: <http://200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/view/747>. Acesso em: 4 ago. 2021.

RODRIGUES, Suelem Maquiné. **Professores de Língua Portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC**: Considerações acerca do Processo inclusivo. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

ROMANO, Tatiane de Aguiar. **Avaliação do Impacto da Oferta de Educação Profissional na Inclusão Socioeconômica e Desenvolvimento Sustentável do Amazonas**. 2018. 95 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: https://ppgca.ufam.edu.br/images/arquivos/dissertacoes/2018/Dissertacao_Tatiane.pdf. Acesso em: 1 ago. 2021.

ROMANO, Tatiane de Aguiar; MASCARENHAS, Suely. Educação profissional e qualidade de vida do Amazonas (Brasil). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 12., 2018, Lisboa. **Actas** [...]. Lisboa: ISPA-Instituto Universitário, 2018. p. 805-812. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/154173922.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SANTOS, Antonio Paulino, AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio: uma proposta para a formação de professores do Ifam – Campus Lábrea. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 11, p. 36-50, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4503>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SANTOS, Manoel Góes dos. **Um instituto federal no interior da Amazônia**: impactos da educação tecnológica e profissional em uma comunidade Tükúna do alto Solimões. 2016. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

SILVA, Vannessa Ribeiro da. **A mulher no ensino profissional em Manaus**: visibilidade, espaços e dinâmicas na ETM e ETFAM (1937-1971). 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6794>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SILVA, Kátia Cilene de Oliveira. **Educação inclusiva na educação profissional**: programa Senai de ações inclusivas – PSAI no Senai AM. 2020. 212f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da *et al.* Formação de Professores de Ciências para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: saberes docentes em questão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10, 2015a, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015a. p. 1-9. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1874-1.PDF>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da *et al.* Os saberes docentes para a formação de professores da educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 1, n. 01, p. 1-9, 2015b. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/23>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Licenciaturas nos institutos federais: em busca de saberes docentes para a educação profissional técnica de nível médio. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Espírito Santo, v. 6, n. 1, p. 95-114, 2016. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/610>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, L. M.; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. História Da Educação Profissional No Brasil: Do Período Colonial Ao Governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i1.677. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 4 ago. 2021.

SOUZA, Tânia Midian Freitas de. **A autorregulação da aprendizagem:** um caminho para a promoção da permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

TAVARES, Eliane Barth. **Citologia para estudantes surdos:** uma unidade de ensino potencialmente significativa. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

VALLE, Maria Raimunda Lima. **O pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica:** plano de atividade pedagógica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

VICTOR, Martha Lima Reis. **Participação estudantil na gestão da educação profissional técnica de nível médio:** estudo no IFAM - Campus Manaus Zona Leste. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7265>. Acesso em: 4 maio 2021.

VILAS BOAS, Maria Erinete Reis. **Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio.** 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

Capítulo 9

AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO/NO IFRN

Edilza Alves Damascena

Dante Henrique Moura

RESUMO: Este trabalho trata das políticas voltadas à formação de professores da educação profissional, tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) como campo de pesquisa. Objetivamos refletir sobre os avanços e desafios experienciados nessa instituição quanto à política formativa dirigida aos seus próprios docentes com vistas à atuação na educação profissional. Desenvolvemos a pesquisa por meio de análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas. Constatamos importantes avanços, como o reconhecimento institucional da necessidade de ações formativas específicas para os docentes da educação profissional, embora também tenhamos observado desafios significativos, a exemplo da realização de ações pontuais, desarticuladas e dependentes de indução externa.

Este texto é o recorte de uma pesquisa¹ mais abrangente, realizada em nível de doutoramento, cujo campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse trabalho, intencionamos refletir sobre os avanços e desafios experienciados no IFRN em relação à política formativa para os/as seus/ suas próprios/as docentes com vistas à atuação na educação profissional. Contudo, para pensar as potencialidades e limitações da formação de professores/as no âmbito da educação profissional, precisamos, antes de mais nada, de uma breve contextualização histórica a fim de localizarmos nosso objeto de estudo no tempo.

No Brasil, a origem da *educação profissional* formal nos conduz ao Império, embora não fosse essa a denominação utilizada à época. De acordo com Manfredi (2002, p. 75-76), estas iniciativas “ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas [...]”. Essas atividades tinham forte viés assistencialista e compensatório, pois estavam destinadas aos menores mendicantes e outros “desafortunados da sorte”. Além disso, eram atravessadas por uma concepção de educação interessada em capacitar mão de obra, em ofertar uma atividade socialmente útil aos mais pobres. Para a autora, “ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2002, p. 78).

Destacamos que a primeira iniciativa documentada de um projeto formativo destinado aos professores da educação profissional data de 1917, com a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, fechada já em

¹ Trata-se da pesquisa *Política de formação docente para a educação profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018)*, desenvolvida por Edilza Alves Damascena, sob orientação do Prof. Dr. Dante Henrique Moura, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

1937². Outro evento histórico relevante, de acordo com Machado (2013, p. 349), diz respeito à “[...] Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que, no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados”. A expressão *cursos apropriados* indica o reconhecimento da necessidade de uma formação específica. Ainda conforme Machado (2013), esse foi o primeiro registro, na legislação educacional brasileira, a realçar a docência na educação profissional.

Também ressaltamos o acordo entre Estados Unidos e Brasil, firmado no ano de 1946, que constituiu a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), a qual repercutiu fortemente em nossa educação profissional. Essa ação promoveu cursos para os/as professores/as do ensino industrial, viagens técnicas aos EUA e capacitação para os/as diretores/as das escolas industriais, além de disseminar um método de treinamento consolidado como referencial didático naquele período (MACHADO, 2013).

Segundo o estudo de Machado (2013), importantes registros foram realizados em legislações posteriores. Alguns mais enfáticos e rígidos, caso da Lei n. 5.540/1968, conhecida como reforma universitária. Nela, determinou-se que a formação de professores/as com atuação no segundo grau, inclusive nas disciplinas técnicas, fosse realizada em nível superior. Já em outras ocasiões, nota-se certa flexibilidade, como no caso da criação de cursos emergenciais chamados de esquemas I e II. Esses cursos direcionavam-se à complementação pedagógica de docentes da área técnica e também ao estudo de conteúdos específicos da sua área.

Chegamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, que, quando publicada, não mencionava nada específico sobre a formação dos professores/as da educação profissional. Porém, no ano seguinte, por meio do Decreto n. 2.208/1997, estabeleceu-se que nessa modalidade de ensino poderiam ser admitidos instrutores/as e monitores/as

² Em sua pesquisa, Machado (2013) relata que durante os 20 anos de funcionamento da escola registraram-se 5.301 matrículas e apenas 381 concluintes. Entre os que concluíram, estavam 309 mulheres, provavelmente professoras de trabalhos manuais. Para a autora, “provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica” (2013, p. 349).

com base em sua experiência laboral. Ainda nesse mesmo período, o CNE/CEB, por meio da Resolução n. 02/1997, dispôs sobre 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. Nesse contexto, os/as professores/as que atuavam nas disciplinas da área técnica/tecnológica da educação profissional poderiam cursar programas especiais, com carga horária mínima de 540 horas, e obter certificação e registro profissional equivalentes a uma licenciatura plena.

Esse dispositivo vigorou até 2015, quando o CNE definiu, agora através da Resolução n. 02/2015, as diretrizes para a formação inicial e continuada em nível superior. O documento estabelece que a formação inicial dos/as profissionais não licenciados/as que atuam na educação básica, caso de quem exerce a docência das disciplinas da área técnica/tecnológica nos cursos técnicos, pode ocorrer por intermédio de cursos de formação pedagógica com carga horária mínima entre 1.000 e 1.400 horas, “[...] dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (BRASIL, 2015, p. 12). A resolução ainda esclarece que os cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as são emergenciais e provisórios. Parece-nos que, de modo geral e em perspectiva histórica, a realidade formativa dos/as docentes das disciplinas técnicas/tecnológicas no que se refere aos conhecimentos específicos da docência na educação profissional manifesta-se, ainda, de modo *emergencial, precário e descontinuado*.

Em 2017, passados quase dois séculos das primeiras iniciativas desenvolvidas no período imperial e relacionadas ao que, atualmente, denomina-se *educação profissional*, o governo brasileiro promoveu uma alteração na LDB n. 9.394/1996 que, em nosso entendimento, reedita a concepção de que a educação profissional pode ser ministrada por profissionais sem formação específica para a docência. Dessa forma, seu art. 61, que trata dos/as profissionais da educação escolar básica, apresenta no inciso IV a seguinte redação:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1996 [Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017]).

O “notório saber” constitui-se em uma ferramenta legal que equipara qualquer profissional, com titulação acadêmica ou não, aos/às trabalhadores/as da educação. Recorre-se ao expediente do exercício de funções semelhantes para justificar uma falsa equiparação que, na verdade, só aprofunda o fosso da desvalorização de processos formativos específicos. Compreendemos que esse dispositivo fortalece a reprodução de práticas bastante semelhantes ao que ocorria nos primórdios da atuação nessa modalidade de ensino em nosso país.

Com base nesses fragmentos históricos, podemos afirmar, corroborando Moraes e Pedrosa (2009), Machado (2013), entre outros pesquisadores, que a formação docente voltada à educação profissional tem uma história de ações descontinuadas, fragmentadas e de viés sempre provisório, mais ao modo de uma *política de não formação*, conforme Oliveira (2006).

Eis, embutidos nesses parágrafos introdutórios, dois grandes desafios para a formação de professores no âmbito da educação profissional: a *ausência de uma política nacional sólida e a persistente negação da docência, sobretudo na educação profissional, como um campo próprio de conhecimento*, uma atividade que deve ser exercida por profissionais com formação específica para tal. Reconhecemos a docência enquanto território de conhecimentos próprios, que demanda embasamento para a compreensão – e o trabalho a partir – das peculiaridades dessa esfera formativa. Assim, ao abordarmos os desafios e avanços para essa formação, objetivamos contribuir com o debate e suscitar reflexões que colaborem para a superação dessa dupla problemática que limita a possibilidade de materialização de uma educação profissional emancipatória.

A partir da compreensão de que o nosso objeto de estudo é parte de uma realidade complexa e contraditória, adotamos como referencial teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, é oportuno ressaltar a posição de Frigotto (2010, p. 79). O autor demarca:

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, a unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Além dessa definição, também nos fundamentamos em Araújo (2010, p. 3), para quem “[...] é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da Educação Profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência”.

Amparados nesse referencial, realizamos a investigação que deu origem ao presente texto. Desenvolvemos vasta pesquisa bibliográfica a fim de nos apropriarmos das discussões já existentes no campo da formação docente para a educação profissional. Também analisamos documentos do âmbito nacional e, em especial, do IFRN, tais como: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regimento, estatuto, resoluções do Conselho Superior (CONSUP), relatórios de gestão, entre outros. Aplicamos, ainda, um questionário ao público participante de processos formativos e entrevistamos formadores/as e gestores/as.

Esse artigo está organizado em três seções, além da introdução. No primeiro momento, discutimos a demanda por uma política de formação de professores/as específica para a atuação na educação profissional. Em seguida, tratamos dos achados da pesquisa, tanto da perspectiva das regulamentações quanto das ações dentro do IFRN. Por fim, debatemos os avanços e os desafios observados quanto à construção de uma política formativa a partir das análises possibilitadas pela pesquisa. Vamos ao debate!

1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA QUÊ?

Conforme já anunciamos, partimos do pressuposto de que *a docência é um campo próprio de conhecimento* e, portanto, requer que seus/suas profissionais experienciem processos formativos sistematizados que, no caso da educação profissional, também estejam concatenados às peculiaridades da modalidade.

Tardif (2002) ressalta que o conhecimento sobre o qual se funda a ação docente não se esgota em uma formação com tempo determinado. Por isso, é permanente, com origens e naturezas diversas, e integra saberes disciplinares, curriculares, experienciais e, é claro, os da profissão (vinculados a instituições formativas). Ainda sobre a complexidade e a diversidade implicadas no conhecimento próprio da docência, Kuenzer (2011) defende que a formação para os/as professores/as da educação básica deve estar amparada nos seguintes eixos:

contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;

epistemológico, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;

institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;

pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;

prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;

ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;

investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687, grifos da autora).

Os trabalhos de Tardif (2002) e Kuenzer (2011) demonstram que a docência compreende um corpo próprio de conhecimento que exige processos formativos. Existem outros estudos que ratificam essa conclusão, mas não nos deteremos neles em virtude dos limites deste capítulo. As pesquisas citadas cumprem, aqui, o papel de elucidar o lugar político-epistemológico que assumimos ao lidar com a categoria *docência*, qual seja: a necessidade de uma formação específica para os/as profissionais docentes. Além disso, se estamos discutindo a formação de professores/as atuantes na educação profissional, é necessário frisar que qualquer proposta formativa voltada aos/as docentes dessa modalidade precisa considerar suas particularidades. Nessa lógica, Araújo (2008, p. 58) afirma que:

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

O autor reafirma a complexidade e o pluralismo da docência ao mesmo tempo em que indica especificidades da educação profissional, enfatizando sua vinculação ao mundo do trabalho, articulação que, por sua vez, reivindica saberes técnicos/tecnológicos e profundo conhecimento das relações entre trabalho, educação e sociedade, entre outros. Observe-se, ainda, que ao incluir o saber do/a pesquisador/a como garantia na formação para o/a professor/a da educação profissional, Araújo (2008, p. 59) endossa não apenas o envolvimento desse/a trabalhador/a com projetos de pesquisa, “[...] mas, também, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa”.

Salientamos que o conjunto de conhecimentos peculiares à educação profissional parece reforçar ainda mais a amplitude das necessidades formativas dos/as profissionais que nela atuam³. Os/as docentes das disciplinas da área técnica/tecnológica são, geralmente, profissionais

³ Registramos que o conhecimento sobre as especificidades da docência na educação profissional ainda é incipiente, carecendo de mais pesquisas, embora nos últimos anos tenhamos observado avanços significativos nessa área.

que receberam formação inicial em áreas diferentes daquelas vinculadas à educação. São bacharéis/bacharelas e tecnólogos/as que enveredaram na docência em educação profissional. Tal situação, como explicado, é assegurada legalmente e está amparada pela LDB vigente.

A insuficiência de profissionais licenciados/as nas múltiplas áreas da tecnologia é um dos aspectos que contribui para a manutenção dessa realidade. No entanto, uma vez que ingressam na docência e *tornam-se professores e professoras*, uma profissão regida por normas, fundamentos e conhecimentos próprios, esses/as profissionais não deveriam receber uma *formação específica*? Nós entendemos que sim! Acreditamos que, mesmo o domínio do conhecimento técnico/tecnológico sendo basilar à docência, ele não é suficiente; são indispensáveis também os conhecimentos da área educacional, além de outros já mencionados, dos quais não é possível se apropriar *espontaneamente*.

Esclarecemos que a educação profissional é uma modalidade ofertada em diferentes níveis e etapas da educação brasileira, do ensino fundamental à pós-graduação. Como recorte para esse estudo, usamos apenas a oferta da educação profissional de nível técnico (EPTNM). Essa oferta pode ser feita por instituições públicas e privadas, dentre as quais destacamos as redes estaduais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), de origem centenária e com unidades nas capitais dos estados e regiões interioranas. Convém acentuar o processo de expansão da RFEPCT a partir de 2005, pois até o ano de 2002 a rede contabilizava 140 unidades em todo o território nacional. Já em 2019, segundo dados do Portal do Ministério da Educação (MEC), existiam mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 22 Escolas Técnicas ligadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II⁴.

Trata-se de uma expansão que, em um curto período histórico (em torno de dez anos), foi responsável por mais que quadruplicar o número de unidades. Em que pesem as contradições desse processo, as quais não discutiremos aqui, concordamos com Turmena e Azevedo (2017), quando afirmam que:

⁴ Dados coletados no Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 01 out. 2020.

Numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora hegemônico pela burguesia, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa. Portanto, na criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas. (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1081).

Na expansão, um grande ganho foi a interiorização dessas instituições, sua chegada às periferias das grandes cidades, tendo em vista que, antes, estavam localizadas predominantemente nas regiões centrais das cidades de maior porte. Com essas mudanças, muitos/as jovens e suas respectivas famílias ocuparam espaços de formação antes interditados a eles devido às distâncias geográficas e à desigualdade socioeconômica. Os dados da Plataforma Nilo Peçanha apontam que no ano de 2019 foram atendidos na RFEPCT 1.023.303 estudantes⁵ em diversos cursos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, nosso campo empírico, é constituído por 22 *campi*, uma reitoria, 41.260 estudantes e 2.647 servidores/as ativos/as permanentes, de acordo com o Relatório de Gestão da instituição referente ao ano de 2020. Segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o IFRN tem a seguinte função social:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re) dimensionamento qualitativo da práxis social. (IFRN, 2012, p. 21).

⁵ A plataforma Nilo Peçanha reúne informações como os dados estatísticos oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O quantitativo de estudantes atendidos foi obtido considerando as informações da plataforma no ano de 2020 com base no ano de 2019. Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 05 nov. 2020.

A função social do IFRN explicita uma concepção de ser humano integral, aliada a um projeto de educação profissional que vá além do atendimento à demanda mercadológica, pois comprometido com a formação em sua *integralidade*. Do nosso ponto de vista, para que essa função seja materializada necessitamos de uma equipe de profissionais que compreendam e assumam a concepção de educação subjacente a ela. Para isso, são elementares os processos formativos articulados ao projeto de sociedade e escola defendido no PPP do IFRN, uma vez que muitos/as professores/as e técnicos/as administrativos/as da rede advêm de cursos que não discutem a educação.

Para retratar mais concretamente essa realidade, coletamos em janeiro de 2020 dados referentes ao quadro de docentes do IFRN. No sistema administrativo, estavam cadastrados/as 1.732 professores/as. Esse número incluía todos/as os/as docentes, inclusive os/as que, naquele momento, estavam afastados/as por diferentes tipos de licença, além dos/as que não tinham vínculo efetivo com a instituição, como os/as substitutos/as e temporários/as. Filtrando o quantitativo de 1.732 professores/as a partir do dado *formação*, obtivemos o seguinte resultado: 632 cursaram licenciaturas; 595 cursaram bacharelados; 77 formaram-se em cursos superiores de tecnologia; e, em 428 casos, o filtro não captou nenhuma informação.

Logo, se excluímos os/as que não têm dados de sua formação inicial no sistema e contabilizando aqueles cujas graduações não são licenciaturas, chegamos ao percentual de 51,5%. Esse número expressivo parece representar o número de profissionais que não tiveram a oportunidade de refletir, no interior de processos formativos sistematizados, sobre o conhecimento da área educacional – o que, ratificamos, é um *problema*, já que eles/as trabalham em instituições de ensino e atuam em uma modalidade da educação nacional. Outra face vinculada ao problema que estamos discutindo é a constatação de que até mesmo os cursos de licenciatura, em sua maioria, não abordam as peculiaridades da educação profissional ou o fazem de maneira superficial.

Ao discutir os fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais, Pacheco (2015) assume uma perspectiva de educação profissional e tecnológica transformadora, que vai além da ótica mercadológica. Porém, ele alerta que, para esse projeto ganhar vida e materialidade, requer investimento em formação continuada durante o período de implantação e consolidação dos IFs. Nas palavras dele, “sem isso é muito difícil que esse projeto sobreviva, pois ele está intrinsecamente vinculado a um projeto de sociedade e a uma visão política da EPT” (PACHECO, 2015, p. 38).

Importa investigar como as instituições de educação profissional tratam esse assunto, razão pela qual escolhemos o IFRN como locus de análise, uma vez que é parte da RFEPCT, abrange todas as mesorregiões do Rio Grande do Norte e oferta educação profissional técnica de nível médio, de graduação, pós-graduação, além de cursos de curta duração. Essas condições fazem dele um campo de pesquisa representativo.

2. O IFRN E A FORMAÇÃO DO SEU PRÓPRIO QUADRO DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir de agora, analisaremos como o IFRN aborda a formação de seu próprio quadro de professores/as, considerando, principalmente, o exercício da docência por profissionais cuja formação inicial foi em áreas alheias à educação e às especificidades da educação profissional. Lemos criticamente os principais documentos da instituição – a saber: estatuto, regimento geral, projeto político-pedagógico, planos de desenvolvimento institucional (2009-2014 e 2014-2018), resoluções do Conselho Superior, entre outros mencionados no decorrer do texto⁶ – para extrair deles o entendimento institucional sobre a formação docente de professores/as não licenciados/as e as orientações ali expressas.

Documentos como o estatuto e o regimento geral estão alinhados ao que estabelece a Lei n. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e cita programas de formação e capacitação para os/as docentes da rede, embora

⁶ Destacamos que o estudo do IFRN teve como recorte histórico o período de 2008 a 2018, de forma que os documentos e ações que foram objeto de nossa análise remontam a esse período.

não traga detalhes sobre o assunto. Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009 a 2014 indica o “desenvolvimento de um programa de capacitação do corpo docente ingressante na instituição, em PROEJA (prioritariamente), ensino técnico integrado ao ensino médio e/ou educação profissional e tecnológica (IFRN, 2009a, p. 27)”. Esse registro no PDI, referente a um decurso marcado pela forte expansão da rede, sugere o reconhecimento institucional da necessidade de processos formativos que considerem as particularidades da modalidade para os/as docentes ingressantes. Apesar de não detalhar a proposta de formação, o PDI tem um anexo relevante. Trata-se do Regulamento de Política de Capacitação e Qualificação dos Servidores do CEFET-RN⁷, a Resolução n. 20/2005 - CEFET/RN, de 26 de outubro de 2005.

Essa regulamentação propõe capacitação específica tanto para docentes quanto para técnicos/as administrativos/as, a elevação do quantitativo de servidores/as com pós-graduação e a definição de um percentual mínimo (5%) de investimento financeiro para ações de capacitação. No que tange ao nosso objeto de estudo, leia-se ainda este excerto do documento: “[...] deve atender às especificidades do corpo de servidores, sendo necessário, por exemplo, uma formação didático-pedagógica para os docentes que atuam nos níveis técnico e tecnológico [...]” (IFRN, 2005, p. 5). Por ser um documento datado de 2005, período dos primeiros movimentos de expansão, mas ainda precedente à sua concretização, consiste em um importante registro, pois depreende-se daí que, mesmo com um quadro estável de professores/as, já se vislumbrava a ausência de formação especificamente pedagógica como uma demanda institucional.

Essa compreensão é retomada na Resolução n. 65, de 26 de agosto de 2009, aprovada pelo Conselho Superior já durante o momento de expansão da rede, tendo em vista que o documento normatiza a capacitação de docentes ingressantes e afirma que “parte dos docentes que ingressam

⁷ CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica era a denominação dada à instituição antes da Lei n. 11.892/2008, que modificou a nomenclatura de CEFET para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A instituição teve ainda outras denominações, como Liceu Industrial de Natal, Escola Industrial de Natal, Escola Industrial Federal, Escola Técnica Federal, entre outras.

na Instituição para ministrar disciplinas nos níveis básicos e superiores integrados e articulados à educação profissional e tecnológica necessitam de formação pedagógica específica para atuar neste segmento educacional” (IFRN, 2009a, p. 1). Consta ainda que:

[...] parte dos professores licenciados em disciplinas específicas da educação básica, carecem, em sua formação, de componentes curriculares que contribuam para o aprofundamento dos conhecimentos inerentes às múltiplas e complexas relações de educação propedêutica e a formação profissional proporcionada pela instituição. (IFRN, 2009c, p. 1).

A Resolução n. 65/2009 explicita, à vista disso, que os/as professores/as ingressantes, até mesmo os/as licenciados/as, devem participar de processos formativos sobre as especificidades da docência na educação profissional e tecnológica, conforme é clarificado em outro trecho, onde se lê:

[...] ser fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional e, em particular, à área do curso no qual leciona ou vai lecionar, no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura – formação humana integral – base da concepção de educação assumida pela instituição. (IFRN, 2009c, p. 2).

A partir dessa compreensão, a instituição assume, por meio da resolução, o compromisso de:

I – ESTABELEECER que, durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores, de acordo com a formação inicial do docente, a saber:

- a) Para os professores não licenciados cuja formação inicial seja de bacharelado ou de engenharia: Curso de Licenciatura em Educação Profissional, nos termos da Resolução n. 02/1997-CNE;
- b) Para os professores licenciados: Curso Superior de Pós-Graduação em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (IFRN, 2009c, p. 2).

Outra resolução central para os nossos estudos foi a n. 67, de 22 de dezembro de 2011, do CONSUP. Essa resolução trata da atualização do regulamento da política de capacitação dos/as servidores/as do IFRN, regida pela Resolução n. 20/2005, em função de mudanças nas legislações relativas às carreiras de técnicos/as administrativos/as em educação e docentes. O documento assinala a imprescindibilidade de uma formação continuada que possibilite aos/às servidores/as a apropriação da base filosófica da educação profissional e tecnológica, os princípios e o projeto pedagógico da instituição (IFRN, 2011). De acordo com o documento:

Percebe-se também a existência de um público institucional com potencial necessidade de capacitação, principalmente no tocante aos docentes pertencentes à área técnica que não têm formação pedagógica, assim como os servidores ingressantes na Instituição e que ainda não apreenderam as matrizes filosóficas e pedagógicas que configuram a proposta de ensino-aprendizagem do IFRN. (IFRN, 2011, p. 10).

Mais uma vez, por meio de seus documentos balizadores, a instituição reconhece as necessidades formativas do seu quadro de professores/as e reafirma que essa formação não pode preterir as peculiaridades institucionais.

O PDI – 2014/2018 (IFRN, 2014) aborda a necessidade de construir uma nova política de capacitação de servidores/as que considere alterações mais recentes da legislação, destaca o orçamento para a capacitação e a capacitação por meio de cursos de pós-graduação, inclusive pelo estabelecimento de convênios e parcerias, possibilitando a elevação de titulação de seus servidores. Entretanto, essas ações podem

não contemplar as demandas sobre as quais vimos discutindo, pois o PDI analisado não detalha essas propostas, condição que inviabiliza uma análise mais profunda.

O Projeto Político-Pedagógico é outro documento que também norteia as ações institucionais. No IFRN, o PPP vigente foi aprovado pelo Conselho Superior em março de 2012 (IFRN, 2012), mas, considerando que ele foi construído coletivamente, as discussões que o permearam já mobilizavam seus/suas servidores/as nos anos anteriores. Nesse sentido, consideramos que o atual PPP é uma rica fonte de análise frente ao que estamos discutindo, especialmente porque ele contempla um item dedicado à política de formação continuada e de desenvolvimento profissional de seus/suas servidores/as.

No PPP, também se registra que “[...] a concepção de formação continuada definida para o Instituto ancora-se no desenvolvimento profissional perspectivado como uma condição indispensável para a aprendizagem permanente do servidor” (IFRN, 2012, p. 208-209). Além de propor um projeto de aprendizagem constante para os/as servidores/as, incluindo-se aí todos/as os/as docentes, também associa esse processo ao desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com nossa análise do documento, reconhece-se no PPP um conjunto de determinações, como políticas salariais, condições de trabalho e relações com a sociedade, etc., que não se restringem ao âmbito da profissão, mas se relacionam com o desenvolvimento profissional em sentido *lato* (IFRN, 2012).

O PPP destaca o fortalecimento e mesmo a criação de espaços institucionais voltados à reflexão e à intervenção crítica sobre o fazer pedagógico. Apresenta também a socialização e a troca de experiências como importantes momentos formativos passíveis de sistematização através de pesquisas, estudos de caso, seminários, reuniões, programas de formação continuada, entre outros formatos. O documento ainda determina que essa formação seja articulada às concepções institucionais, destacando as de ser humano, educação, sociedade e trabalho, ou seja, reconhece-se a necessidade de uma *formação coerente com o projeto educacional institucional*. Apesar de não mencionar especificamente os/as docentes da área técnica/

tecnológica, posto que se refere a todos/as os/as servidores/as, é visível, em diversos trechos do PPP, a afirmação da demanda por aperfeiçoamento dos processos formativos existentes e construção de novas oportunidades que atendam as singularidades da atuação na educação profissional.

Constatamos que o IFRN reconhece em seus principais documentos norteadores que há lacunas na formação do seu quadro docente com vistas à atuação na educação profissional, destacando, por vezes, os/as professores/as que não cursaram licenciaturas, ainda que também se proponha formação para os/as licenciados/as. De maneira geral, esses documentos indicam uma política de capacitação, regulamentada via resoluções do Conselho Superior, com foco nas demandas próprias de uma instituição de educação profissional. Isso ratifica, no nosso entendimento, a importância de uma *formação específica* para os/as professores/as que atuam na modalidade, pois sem ela compromete-se o projeto institucional de uma educação que esteja posicionada além dos interesses mercadológicos, mas que também permita seu desvelamento e crítica.

Contudo, importa lembrar que para os processos formativos acontecerem, materializarem-se, precisamos de mais do que instrumentos normativos e regulatórios, embora eles sejam estratégicos. Por isso, consideramos fundamental olhar para as ações concretizadas no IFRN, prioritariamente aquelas direcionadas à formação dos/as professores/as do próprio quadro institucional, principalmente dos/as que não cursaram licenciaturas. Interessaram-nos, em especial, as ações formativas que intencionavam discutir questões didático-político-pedagógicas e as especificidades da modalidade educação profissional.

Nessa perspectiva, buscamos identificar as ações convergentes com esse objetivo e que foram desenvolvidas de 2008 a 2018, pois esse período demarca a primeira década da nova institucionalidade na RFEPCT (no caso, o Instituto Federal). Também marcamos outros critérios utilizados em nossa pesquisa, como a opção pelos cursos de graduação e de pós-graduação com turmas concluídas no excerto histórico proposto. Justificamos nossa escolha porque entendemos que a complexidade das questões políticas, didáticas e pedagógicas exige mais tempo no processo formativo e também

porque nos pareceu mais pertinente que os participantes da pesquisa já tivessem vivenciado toda a formação. Assim, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 01 – Síntese das ações do IFRN direcionadas especificamente para a formação de docentes para atuação na Educação Profissional

ANO	CURSO	LOCAL/ CAMPUS	MODALIDADE	DETALHAMENTO	DESTAQUE
2008	Especialização PROEJA	Natal Central, Natal - Zona Norte, Ipanguaçu, Mossoró, Currais Novos	Presencial	Ação somente concluída em 2009. Público-alvo: professores, gestores, técnicos administrativos, tanto do IFRN quanto para profissionais de outras redes (estadual e municipal)	Não foram identificadas outras ações durante o ano
2009	Especialização PROEJA	Natal Central, Natal - Zona Norte, Ipanguaçu, Mossoró, Currais Novos	Presencial	Continuidade da ação iniciada em 2008	Não foram identificadas outras ações durante o ano
2010	Especialização PROEJA	Macau, Apodi, Pau dos Ferros	Presencial	Público-alvo: professores, gestores, técnicos administrativos, tanto do IFRN quanto para profissionais de outras redes (estadual e municipal)	Não foram identificadas outras ações durante o ano
2011	-----	-----	-----	-----	Não foram identificadas ações específicas durante o ano
2012	-----	-----	-----	-----	Não foram localizadas ações específicas durante o ano
2013	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Não foram identificadas outras ações específicas durante o ano
2014	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Não foram identificadas outras ações específicas durante o ano
2015	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Foi iniciado o processo seletivo para o curso de Formação Pedagógica de docentes para a Educação Profissional (Licenciatura)

2016	Curso de Formação Pedagógica de docentes para a Educação Profissional (Licenciatura)	Parnamirim	Presencial	Público-alvo: docentes não licenciados do IFRN. Vagas não preenchidas por docentes do IFRN foram ocupadas com demanda externa	Curso realizado em parceria com o PARFOR. Conclusão apenas em 2017
	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA (Formação de Professores)	Natal – EaD	EaD com encontros presenciais no final de cada módulo	Vagas para atuantes na EP e/ou EJA na rede pública de ensino	Concretizado em 2017
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas / processo seletivo geral	-----
2017	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA (Formação de Professores)	Natal – EaD	EaD com encontros presenciais no final de cada módulo	Vagas para atuantes na EP e/ou EJA na rede pública de ensino	Conclusão da turma em 2018. Não houve docentes do IFRN entre os concluintes
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	-----
	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Rede Nacional (Polo Mossoró)	Disciplinas obrigatórias são presenciais e outras disciplinas /atividades que podem ser presenciais ou a distância	50% das vagas para servidores (no edital)	Turma concluinte em 2019

2018	Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos	Natal – EaD	EaD	60% das vagas reservadas para os profissionais da educação pública federal (professores, gestores, etep).	Constam professores aprovados. Início das aulas em 2019. Desenvolvido em parceria com a SETEC
	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Rede Nacional (Polo Mossoró)	Semipresencial	50% das vagas para servidores (no edital)	Sem turma concluinte dentro do recorte histórico
	Curso Superior de Licenciatura: Formação Pedagógica para graduados não licenciados	EaD (polos de Canguaretama, Guamaré, João Câmara, São Gonçalo do Amarante, Mossoró)	EaD	Parceria com UAB. 150 vagas distribuídas nos polos	Sem reserva de vagas. Curso não concluído dentro do recorte histórico
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	-----
	Doutorado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Início das aulas em 2019

Fonte: DAMASCENA (2020, p. 170-173).

Nesse texto, discutiremos apenas duas ações formativas identificadas no quadro 01, que preencheram todos os critérios que orientaram nossa pesquisa: a Especialização PROEJA (edições de 2008 e 2010) e o Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional (Licenciatura).⁸

Iniciemos pela Especialização PROEJA, que teve um destaque considerável. Esse curso ocorreu em função de uma demanda decorrente do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O programa foi instituído pelo Decreto n. 5.840/2006 e tornava obrigatória a reserva de 10% das vagas ofertadas nos CEFETs para essa modalidade. Os Centros

⁸ Não apresentamos os estudos em relação à maioria das ações identificadas no quadro em virtude de, sobretudo, não se constituírem em ações voltadas especificamente ao público interno e não se constatar docentes do IFRN como concluintes dentro do recorte histórico proposto (2008-2018), entre outras observações que podem ser verificadas no próprio quadro. Para uma justificativa mais detalhada, ver: Damascena (2020).

Federais não tinham tradição nem experiência com a educação de jovens e adultos, o que fez da reivindicação por ações formativas nessa área uma bandeira de luta essencial para a efetivação do programa. A partir dessa necessidade, foram lançados editais durante os anos em que se viabilizou o fomento de cursos.

A Especialização PROEJA foi ofertada aos/às servidores/as da instituição, inclusive em alguns *campi* do interior, mas a baixa adesão motivou a abertura para a comunidade externa. Trata-se de um curso pensado para atender demandas formativas internas, com foco em especificidades da modalidade e com número significativo de vagas. No entanto, durante a sua execução constatou-se que poucos/as professores/as concluíram-no (DAMASCENA, 2020). Conseguimos identificar apenas 15 docentes concluintes, considerando as edições de 2008 e 2010⁹. Nossa pesquisa não se deteve na investigação dos motivos da baixa adesão e alta evasão ao longo do curso, mas chama atenção que, entre oito turmas ofertadas em diferentes *campi*, menos de duas dezenas de professores/as tenham concluído todo o processo formativo.

No ano de 2016, uma oferta institucional ganhou destaque por assumir o formato de licenciatura especificamente voltada aos/às professores/as da área técnica/tecnológica do IFRN. O Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, na forma de programa especial de formação pedagógica desenvolvido presencialmente, foi realizado entre os anos de 2016 e 2017 no *campus* Parnamirim a partir de uma parceria com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A princípio, suas vagas foram destinadas exclusivamente aos/às docentes da própria instituição, mas, novamente, a adesão foi baixa e em decorrência disso foram abertos novos editais que permitiram o ingresso da comunidade externa.

⁹ Lembramos que nossa pesquisa considerou o recorte histórico de 2008 a 2018, de forma que as edições de 2006 e 2007 não foram averiguadas. Ratificamos também que o número de participantes nas edições analisadas foi maior, pois contou com técnicos/as administrativos/as e docentes que chegaram a cursar as disciplinas. Porém, o total de 15 diz respeito especificamente aos/às professores/as que concluíram o curso, inclusive com entrega de TCC.

Na turma ofertada e concluída, identificamos 13 professores/as efetivos/as licenciados/as nesse curso. Essa formação foi bem específica, formatada exclusivamente para os/as bacharéis/bacharelas e tecnólogos/as que exercem a docência na educação profissional. O curso propôs uma formação pedagógica em formato de licenciatura, constituindo-se em uma oferta inédita dentro do período pesquisado. Comparado com a Especialização PROEJA 2008-2010, o número de docentes do IFRN que concluíram a licenciatura é maior. Com isso, não estamos afirmando que a graduação (a despeito de uma duração menor em relação a outras licenciaturas) é o formato mais adequado ao público de docentes da instituição, pois sabemos que diferentes fatores influenciam o acesso, a permanência e o êxito de um/a profissional em um curso formativo. Estamos destacando, pontualmente, os dados coletados nessa pesquisa porque acreditamos que eles podem subsidiar os debates sobre a temática no contexto institucional e, de modo geral, contribuir para a reflexão especializada sobre a formação de professores/as da educação profissional.

Por fim, enfatizamos que o IFRN tem uma política de capacitação com regulamento específico que abrange todos/as os/as seus/suas servidores/as e que se materializa no cotidiano institucional, mas que não garante uma formação exclusivamente dirigida aos/às docentes que não cursaram licenciaturas. Como ações dessa política, podemos citar a participação financiada em eventos de natureza acadêmica, a exemplo de seminários, simpósios, congressos, entre outros, relacionados à área de atuação do/a servidor/a; os afastamentos parciais que reduzem em até 50% a carga horária do/a servidor/a; e os afastamentos totais para os/as docentes cursarem especializações, mestrados e doutorados. Em relação ao financiamento de diárias e passagens para participação em eventos, sublinhamos a possibilidade de ações formativas pontuais que, costumeiramente, privilegiam um tema associado ao fazer do/a servidor/a.

O IFRN também estabelece convênios, parcerias e cooperações nacionais e até internacionais com outras instituições de ensino objetivando proporcionar formação para os/as seus/suas servidores/as em diferentes programas e áreas de conhecimento. Há, ainda, outras ações institucionalizadas que podem contribuir para os processos formativos

dos/as docentes, como é o caso do Encontro Pedagógico, das Reuniões Pedagógicas, das Reuniões de Grupo e do Seminário de Integração Institucional voltado aos/às servidores/as ingressantes.¹⁰

Considerando tudo o que discutimos até aqui, ainda que brevemente, é possível constatar que o IFRN, ao longo do período histórico pesquisado (2008-2018), desenvolveu uma política de capacitação para os/as seus/suas servidores/as. No entanto, as ações formativas voltadas particularmente para os/as docentes não licenciados/as e que abordam o campo de conhecimento próprio da educação profissional foram pouco fomentadas, principalmente nos cursos de maior duração, como os de graduação e pós-graduação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO/NO IFRN

No cenário nacional, segundo o que temos apurado em relação a uma formação voltada especificamente para os/as docentes da educação profissional, considerando prioritariamente os/as que não tiveram uma formação pedagógica, prevalece a *política de não formação* (OLIVEIRA, 2006), pois as ações são sempre provisórias, desarticuladas e fragmentadas.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, há uma política de capacitação dos/as servidores/as (técnicos/as e docentes) regulamentada desde o período em que se chamava CEFET-RN (IFRN, 2005), atualizada posteriormente no contexto da nova institucionalidade (IFRN, 2011). A política apresenta ações materializadas que a consolidam no cotidiano institucional. Entretanto, essa capacitação pode ou não contemplar as demandas específicas para a atuação docente no âmbito da modalidade educação profissional, como explicamos ao longo do capítulo. Assim, quando tratamos as especificidades de uma formação política-didática-pedagógica para os/as docentes do próprio quadro, é

¹⁰ Essas ações são descritas no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012) e são brevemente discutidas em Damascena (2020).

possível afirmar que o IFRN conforma avanços, mas também desafios a superar.

Enfatizamos que os dados produzidos ao longo da pesquisa indicam um quantitativo significativo de docentes (51%) com formação inicial nas áreas de engenharias, outros bacharelados e cursos tecnológicos. Apesar de não ser um número exato, pois na coleta tivemos uma quantidade expressiva de informações incompletas, esse percentual, mesmo passível de alterações, indica fortemente a necessidade de formações que contemplem as discussões do campo da educação, particularmente da educação profissional. Esse dado, por si só, é um indício contundente do tamanho do desafio institucional quanto à formação dos/as seus/suas profissionais.

Consideramos que esse dado revela uma *necessidade formativa* porque compreendemos que a docência é um campo de conhecimento próprio e, conseqüentemente, seu exercício requer formação específica e sistematizada. Essa compreensão é partilhada pela instituição em diferentes documentos, como o PDI 2009-2014 (IFRN, 2009a), a Resolução n. 65/2009 (IFRN, 2009c) e a Resolução n. 67/2011 (IFRN, 2011). Esses documentos assumem a imprescindibilidade de uma formação focada nas especificidades da docência na educação profissional para os/as professores/as que não cursaram licenciaturas.

No caso da Resolução n. 65/2009 (IFRN, 2009c), vai-se além da proposição de formação para os/as docentes não licenciados/as e estabeleceu-se também a formação para os/as licenciados/as ingressantes, posto que as peculiaridades da atuação na modalidade, como as relações entre trabalho e educação, não são contempladas a contento nas licenciaturas em geral. O Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012), na condição de documento orientador do fazer institucional, também defende a formação para todos/as os/as servidores/as, assumindo a formação continuada para os/as seus/suas profissionais e destacando a necessidade dos processos formativos estarem concatenados aos princípios e bases epistemológicas e filosóficas institucionais.

Não podemos deixar de ressaltar que o reconhecimento documental/legal da instituição quanto à formação docente para a educação profissional é um grande avanço. Ainda assim, essa regulamentação não é suficiente. Ela precisa ser materializada em ações. Esse entendimento articula-se ao nosso trabalho de pesquisa, que nos permitiu observar e compreender, no período estudado, tanto avanços quanto desafios frente ao objeto dessa análise.

Avaliamos como avanço a constatação de que o IFRN tem espaços institucionalizados de formação, contemplados na própria carga-horária docente, como é o caso dos encontros/semanas pedagógicas, reuniões pedagógicas e reuniões de grupos. Mesmo assim, não há confirmação de que esses espaços são utilizados, de fato, para a formação docente de forma sistemática e sistêmica. Por outro lado, os afastamentos parciais e totais para os/as docentes frequentarem cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* também são importantes possibilidades formativas, assim como a viabilização de convênios e parcerias com outras instituições de ensino, inclusive internacionais. São ações necessárias para garantir a formação continuada, o aprofundamento de estudos e a socialização de experiências, entre tantas outras vantagens. Mas, alertamos, não há garantia de que esses cursos contemplem, efetivamente, as particularidades da docência na educação profissional.

Destacamos, ao longo do capítulo, parte dos avanços e desafios institucionais relativos à formação dos/as docentes no campo da educação profissional. Frisamos ainda que a Especialização PROEJA (2008-2010) e a Licenciatura em Educação Profissional (2016-2017) foram os cursos que atenderam a todos os critérios definidos para esse estudo, o que nos permitiu analisá-los com alguma profundidade. As edições da Especialização PROEJA, realizadas entre 2008 e 2011, atenderam professores/as que exerciam suas funções também nos *campi* do interior. Porém, essa oferta presencial e viabilizada com fomento externo não contou com grande adesão. Projetado, de início, para atender demandas e público internos, o curso não conseguiu fechar turmas apenas com servidores/as do IFRN, sendo levado a abrir vagas para a comunidade externa de profissionais da educação. A especialização não teve muitos concluintes, a despeito do

número alto de matrículas. Em resumo: o curso, como proposta formativa pensada para o público de docentes do IFRN, enfrentou baixa adesão e evasão significativa.

Desafios semelhantes foram enfrentados também pelo curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional e Tecnológica, realizado no *campus* Parnamirim em parceria com o PARFOR. Novamente, ofertou-se um curso presencial para os/as docentes da própria instituição, mas, dessa vez, restrito aos/as professores/as que não cursaram licenciaturas. A baixa procura interna pelo curso também levou à abertura de vagas para profissionais da educação externos ao IFRN.

Os dados da pesquisa (DAMASCENA, 2020) demonstram que esses cursos contribuíram para a formação dos/as professores/as que os concluíram, constatação que fizemos a partir dos relatos dos/as próprios/as sujeitos/as. Ambos os cursos também estão alinhados conceitualmente com os instrumentos legais norteadores da instituição¹¹. Esse é um avanço significativo, pois sinaliza a convergência entre o que se propõe institucionalmente e o que se concretiza na realidade. Porém, os mesmos cursos representam um grande desafio institucional, que é o da adesão a esse tipo de proposta formativa, isto é, cujo foco seja uma formação específica para a docência na educação profissional. Esse desafio nos conduz a inúmeros questionamentos, tais como: quais aspectos individuais e institucionais que inibem a adesão a esses processos formativos? Quais as estratégias possíveis de desenvolvimento para fomentar a participação dos/as professores/as?

Para chegar a essas respostas, precisamos de uma investigação que pode ser desenvolvida pela própria instituição, visando à superação desse desafio. Outro dado que nos instiga e constitui-se em desafio é o da descontinuidade das ações, principalmente após o encerramento do fomento externo. Ações consideradas bem avaliadas, inclusive por instrumentos externos, como é o caso da licenciatura, precisam de valorização interna e de investimento próprio para a continuidade da oferta.

¹¹ No presente trabalho, não será possível aprofundar a análise dos dados desses dois cursos, mas eles podem ser consultados em Damascena (2020).

Diante de tudo o que foi exposto, compreendemos que ainda há muitos desafios a enfrentar na área da formação de professores/as para a educação profissional, pois, no que diz respeito ao campo pesquisado, as ações desenvolvidas no âmbito do IFRN, no período de 2008 a 2018, em formato de cursos de graduação e pós-graduação, dirigidas à formação de seus/suas próprios/as professores/as e que tratam especificamente do exercício da docência na educação profissional, são *pontuais, pouco articuladas e decorrem, principalmente, de indução externa, além de serem desprovidas de caráter universalizante*. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que há avanços, já que constatamos o reconhecimento institucional da necessidade de uma formação específica, em especial para os/as professores/as que não cursaram licenciaturas, por meio de documentos reguladores. Verificamos também oportunidades formativas institucionalizadas que podem privilegiar essa proposta – a de uma formação docente em educação profissional. Observamos, ainda, iniciativas importantes que, mesmo com baixa adesão, representam possibilidades de materialização de uma política formativa específica para o público docente da própria instituição.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008.
- ARAÚJO, R. M. L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 7, 2010, Marília. **Anais** [...]. Marília: UNESP, 2010. p. 1-22.
- BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/1997**. Dispõe sobre 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. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 11.898, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 jul. 2021

BRASIL. Presidência. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Presidência. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 6º e os art. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

DAMASCENA, E. A. **Política de formação docente para a educação profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018).** 2020. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 77-129.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 65, de 26 de agosto de 2009 – CONSUP/IFRN.** Normatiza a Capacitação de Docentes que Ingressam na Instituição. Natal: IFRN, 2009c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/065_Capacitacao.pdf/view. Acesso em: 07 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2014.** Natal: IFRN, 2009a. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/plano-de-desenvolvimento-institucional-ifrn-2009-2014>. Acesso em: 02 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Estatuto.** Natal: IFRN, 2009b. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/campus/copy_of_reitoria/arquivos/Estatuto_IFRN_31_08_09_FINAL-PUBLICADA_NO_DOU.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral:** Aprovado pela Resolução n. 15/2010-CONSUP/IFRN, de 29/10/2010. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/regimento-geral-do-ifrn>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução n. 20, de 26 de outubro de 2005.** Aprova, na forma do anexo, o Regulamento da Política de Capacitação dos Servidores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/resolucoes/2005/resolucao-no-20-2005/view>. Acesso em: 20 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução n. 67/2011 Consup.** Aprova a atualização do regulamento da política de capacitação dos servidores desta instituição. Natal: IFRN, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-no-67-2011/view>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico:** uma construção coletiva. Natal: IFRN Ed., 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução no 29/2014-consup.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: Conselho Superior, 2014. Disponível: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de gestão 2020.** Natal: IFRN, 2021. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2020/view>. Acesso em: 02 ago. 2021.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MACHADO, L. R. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-384.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, L. C. S.; PEDROSA, E.M.P. A formação de professores para a educação profissional: um debate necessário. *In*: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A. NASCIMENTO, I. V. (org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos debates e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p.173-190.

OLIVEIRA, M. R. N. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/378>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional transformadora. Natal: IFRN, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Fede federal de Educação, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017.

Capítulo 10

DOS LIMITES DO NEODESENVOLVIMENTISMO À ORTODOXIA NEOLIBERAL: O IMPACTO NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Manoel José Porto Júnior

Mário Augusto Correia San Segundo

RESUMO: Discutimos, neste capítulo, os impactos das alterações no ambiente político e social no campo em disputas da Rede Federal EPCT. O texto baseia-se em diferenças percebidas nas teses desenvolvidas pelos autores, referenciadas no materialismo histórico e dialético, elaboradas em momentos diferentes de correlação de forças da luta de classes. Para tal, analisamos o contexto de criação dos Institutos Federais, quando o país era administrado sob o ideário do neodesenvolvimentismo, que mesmo limitado às condicionantes neoliberais, em sua heterodoxia, permitia avanços contra-hegemônicos. Em seguida, as alterações conjunturais a partir do golpe de 2016 e o avanço de um neoliberalismo ortodoxo, articulado com o neofascismo ascendente e os consequentes retrocessos para a Rede Federal EPCT. Por fim, as perspectivas de resistência.

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p273-298>

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende discutir o impacto do ambiente político e social no campo em disputas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT). Criada no final de 2008, a partir da transformação dos antigos CEFETs, ETFs, EAFs, Escolas vinculadas às Universidades e Colégio Pedro II em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Rede Federal de EPCT tem seu papel em muito determinado pelos rumos da condução econômica-política-social do país, ora tendendo para uma perspectiva contra-hegemônica, ora atendendo às expectativas mercadológicas do capital.

Para realizar tal análise crítica, discutiremos o discurso ideológico neodesenvolvimentista, que mesmo cheio de equívocos, impulsionou a criação dos Institutos Federais, permitindo avanços sociais em decorrência das contradições expostas por sua heterodoxia e pela atuação militante dos sujeitos e organizações sociais do entorno dessas instituições.

Em seguida, discutiremos o golpe e o avanço do neoliberalismo mais ortodoxo na condução da economia brasileira, com efeitos nas políticas públicas que diminuiriam a margem de manobra dos lutadores e lutadoras pela transformação social em uma perspectiva emancipatória para a classe trabalhadora.

O passo seguinte será a discussão a respeito das teses de doutoramento dos autores, escritas em momentos diferentes da trajetória dos IFs. Por isso, mesmo buscando utilizar um mesmo método, o materialismo histórico dialético, chegam a posições que poderíamos, ao primeiro olhar, considerar antagônicas. A tese de PORTO JÚNIOR (2014) vislumbra perspectivas contra-hegemônicas em um posicionamento mais otimista em relação aos rumos da Rede Federal de EPCT. Já na tese de SAN SEGUNDO (2021), percebe-se os efeitos do golpe e da escalada macabra do capital sobre os direitos de trabalhadores e trabalhadoras e suas consequências nas disputas no interior dos IFs, dessa forma, trazendo um olhar mais pessimista em relação às possibilidades de transformação social.

Por fim, analisamos o campo em disputa e os principais desafios dos sujeitos que lutam por uma sociedade socialista para resistir à ofensiva

neoliberal e buscar superar as contradições presentes desde a criação da Rede Federal. Consideramos que o avanço do discurso do empreendedorismo individual e competitivista articula-se com uma visão acrítica e fetichizada da tecnologia, que torna opaca a política, submetida à autonomização do mercado (OLIVEIRA, 2003).

Vale salientar que a ideia de realizar esse trabalho surgiu durante a banca de defesa do Mário San Segundo, quando, no bom debate, Manoel Porto Júnior percebia, juntamente com o autor da tese, que o projeto dos Institutos Federais tinha uma ligação muito clara com o discurso anterior, neodesenvolvimentista, ainda nos moldes neoliberais, porém mais heterodoxo e cheio de possibilidades de rupturas. Sendo assim, o que pretendemos verificar é o quanto de continuidades existem entre aquele projeto e o que se constrói agora, tão rapidamente, no interior das instituições, com vistas a superarmos erros analíticos do passado.

A INVENÇÃO DO NEODESENVOLVIMENTISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMPENSATÓRIAS: AS CONTRADIÇÕES NA ORIGEM DOS INSTITUTOS FEDERAIS

No ano em que Luís Inácio Lula da Silva iniciava seu primeiro mandato, Francisco de Oliveira (2003) relançava a sua *Crítica à Razão Dualista* com o acréscimo de um novo texto: *O ornitorrinco*. Nessa obra, Francisco de Oliveira manifestava seu pessimismo com a possibilidade de um desenvolvimento brasileiro sob o capitalismo. Comparando nossa economia ao animal de evolução truncada, o autor discorre sobre nossa urbanização e declínio do número de trabalhadores no campo e na indústria, com enorme aumento no setor de serviços. Demonstra nossa atrofia do setor financeiro e limitação de crédito.

Parece dispor de *consciência*, pois se democratizou há quase três décadas. Falta-lhe, ainda, produzir conhecimento, ciência e técnica: basicamente segue copiando (...) Onde é que está falhando a *evolução*? Na circulação sanguínea: a alta proporção da dívida externa sobre o PIB demonstra que sem dinheiro externo a economia não se move. (OLIVEIRA, 2003, p.134).

Dessa forma, para financiar crescimento do PIB, precisa se endividar praticamente na mesma proporção. Eis porque no contexto da revolução molecular-digital, que requer tecnologia para produzir ciência e vice-versa (OLIVEIRA, 2003, p.139) e considerando o controle de patentes pelos países do núcleo orgânico do capital, sobra o pessimismo quanto às reformas sem rupturas adotadas pelo governo nascente.

O capitalismo dependente brasileiro, que se sustenta na dependência externa e na segregação social, caminha, inexoravelmente, pela lógica do capital, para o avanço da exploração do trabalho.

Em 2012, enquanto se comemorava a *marolinha* da crise mundial no Brasil e o governo Dilma ia de vento em popa, Sampaio Junior advertia,

A ausência de uma avaliação consubstanciada dos efeitos da crise econômica mundial sobre a economia brasileira não permite que se perceba que, por trás da aparente resiliência do Brasil aos efeitos da crise, existem transformações estruturais de grande envergadura que aprofundam e aceleram o processo de reversão neocolonial.(...) Sem competitividade dinâmica para enfrentar a concorrência dos países desenvolvidos e sem competitividade espúria para disputar mercados com os países da periferia industrializada que recorrem a relações de exploração ainda mais primitivas (China, por exemplo), só resta à burguesia brasileira uma posição ainda mais subalterna na divisão internacional do trabalho. Nesse contexto, antes de um processo sustentável de desenvolvimento, a sociedade brasileira deve esperar novos ataques aos direitos dos trabalhadores e às políticas públicas — única variável de ajuste que resta às burguesias locais para fazer face ao acirramento da concorrência internacional. (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 684-685).

É nesse contexto, e sem falta de aviso, que surge o ideário neodesenvolvimentista nas discussões palacianas e de círculos acadêmicos limitados e despidos da roupagem crítica da ciência. Tal ideário busca relação com o desenvolvimentismo¹ cepalino, que de alguma forma influenciou

¹ O desenvolvimentismo é um termo vago utilizado para designar o pensamento crítico sobre os dilemas e os desafios do desenvolvimento nacional nas economias latino-americanas enredadas no círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento. O centro dessa reflexão consiste no esforço de equacionar

certo otimismo sobre as possibilidades de desenvolvimento de um projeto nacional diante das contradições disponíveis pelo desenvolvimento desigual e combinado, permitido pela Segunda Revolução Industrial, a partir de um maior protagonismo dos trabalhadores e de um posicionamento mais autônomo da burguesia nacional.

Contudo, segundo Sampaio Junior,

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social.

As vagas formulações dos economistas que disputam a hegemonia do novo desenvolvimentismo partem do suposto de que o crescimento constitui a chave para o enfrentamento das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, desenvolvimento e crescimento confundem-se como fenômenos indiferenciados. (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Ao buscar igualar crescimento e desenvolvimento em uma equação insolúvel, ignora as condicionantes econômicas que impedem a convivência entre um estado socialmente justo e a competitividade de uma economia globalizada sob o domínio do capital financeiro, que exige taxas de lucros cada vez maiores para manter, mesmo com sobressaltos, seus ganhos especulativos.

os nós que devem ser desatados para que a expansão das forças produtivas possa ser associada à solução dos problemas fundamentais da população. Nessa perspectiva, acumulação de capital, avanço das forças produtivas e integração nacional constituem aspectos indissolúveis de um mesmo problema: criar as bases materiais, sociais e culturais de uma sociedade nacional capaz de controlar o sentido, o ritmo e a intensidade do desenvolvimento capitalista. O desenvolvimentismo foi, portanto, uma arma ideológica das forças econômicas e sociais que, no momento decisivo de cristalização das estruturas da economia e da sociedade burguesa, se batiam pela utopia de um capitalismo domesticado, subordinado aos desígnios da sociedade nacional. (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 673-674)

O discurso neodesenvolvimentista, apesar de ser um fruto nacional e peculiar, é consonante com uma ideologia que considera uma virtuosidade tecnológica no mundo atual. Segundo Lucia Neves e Marcela Pronko,

[...] o espetacular desenvolvimento tecnológico das últimas décadas e as alterações introduzidas, parcialmente como decorrência do mesmo no mundo do trabalho, levaram, em uma certa visão determinista, a recriar as utopias de uma sociedade capaz de superar as deficiências tanto do capitalismo quanto do comunismo, em uma nova forma social de produção caracterizada pela supremacia do conhecimento. Assim, surgiram diferentes conceituações para definir essa nova sociedade, entre as quais *sociedade pós-capitalista*, *sociedade pós-industrial*, *sociedade em rede*, *sociedade informática*, *sociedade programada*; os termos mais difundidos *sociedade do conhecimento* e *sociedade da informação* se generalizaram tanto na literatura acadêmica quanto na política (NEVES; PRONKO, 2008, p. 146-147).

Portanto, é preciso compreender esses dois primeiros pilares fundamentais da construção do Institutos Federais: o ideário neodesenvolvimentista – que busca conciliar neoliberalismo com justiça social limitada – e uma visão naturalizada de tecnologia, descolada da luta de classes.

Essa visão da tecnologia, presente na concepção dos IFs, está representada na sua lei de criação, nos documentos institucionais de cada IF (Projetos Políticos Institucionais) e permeia a construção curricular.

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Esta orientação é intrínseca às arquiteturas curriculares que consideram a organização da educação profissional e tecnológica por eixo tecnológico. Isto porque a ênfase é dada às bases tecnológicas e conhecimentos científicos associados a determinados processos, materiais, meios de trabalho etc. (PACHECO, 2010, p. 20).

Parte da cultura humana, a tecnologia é desenvolvida de forma articulada pela ciência sob a base material do trabalho. Como parte da cultura humana, é histórica e fruto de escolhas. Como todo processo de escolhas, é político. Ao ser naturalizada, é desumanizada. Negando-lhe as mazelas dos interesses particulares e de classe que a determinam.

Henrique Novaes recorre à obra de Andrew Feenberg para discutir essa fetichização da tecnologia,

Andrew Feenberg, autor de filiação marxista, utiliza por analogia o conceito de fetiche da tecnologia para nos mostrar que a tecnologia que nos é apresentada como politicamente neutra, eterna, anistórica, sujeita a valores estritamente técnicos e, portanto, não permeada pela luta de classes, é uma construção histórico-social. E, assim como a mercadoria, tende a obscurecer as relações de classe diluindo-as no conteúdo aparentemente não específico da técnica. (NOVAES, 2007, p. 75-76).

O terceiro pilar da construção dos IFs é o fruto das contradições presentes nos dois primeiros. Trata-se de um posicionamento ético-político ainda imaturo, que ainda não determinou uma escolha clara. Trata-se de defesa da democracia e do compromisso social.

De fato, como resultado da luta de classes, mesmo que ocultada na opacidade da política sob a fetichização da mercadoria e da tecnologia, a defesa da democracia e o compromisso social também está presente e disputa as políticas públicas executadas através da Rede Federal de EPCT desde a sua concepção. Também está presente na Lei 11892/2008 e nos documentos institucionais.

Mesmo que de forma contraditória à condução da macropolítica econômica, os governos de base política heterogênea e encabeçados pelo Partido dos Trabalhadores propiciaram algumas políticas públicas que baseavam-se na territorialização das ações dos IFs, articulando-as com movimentos sociais e com pautas da classe trabalhadora do campo e da cidade.

A expansão da Rede Federal de EPCT levou a uma relação dialógica, em muitos casos profícua, entre os *campi* dos IFs e cidades que viam naquela nova edificação um Estado mais próximo. Os espaços desses campus se tornaram equipamentos culturais em localidades que não possuíam acesso às políticas pública e que viam seus filhos e filhas tendo que ir buscar o futuro em outros centros, maiores e com outras tradições culturais.

Dessa forma, existem belos exemplos de interação com a sociedade em uma perspectiva revolucionária (FRIGOTTO, 2010), incluindo *campus* ofertando cursos através da pedagogia da alternância, articulação com programas governamentais para a assistência estudantil (incluindo compra de produtos pelo PAA – Programa de Aquisição de Alimentos para os refeitórios), atividades de extensão e pesquisa vinculadas às necessidades da classe trabalhadora, entre outras.

A existência de verbas específicas para extensão e pesquisa na chamada Matriz CONIF² permitia a disputa de rumos nos IFs, através de Editais. Na grande maioria, um posicionamento contra-hegemônico priorizava o financiamento de ações articuladas com educação do campo, economia solidária, cultura, formação de trabalhadores das demais redes públicas de ensino, combate ao preconceito e educação inclusiva.

Uma mudança de rumos começou a ocorrer ainda durante o primeiro mandato de Dilma Rouseff, na gestão de Aloísio Mercadante no Ministério da Educação.

O problema maior que vislumbramos é a mudança de rumos da formação profissional e tecnológica, priorizando, a partir de 2011, com a criação do PRONATEC, uma tendência regressiva para formação do trabalho simples. Tendência que era fortemente seguida pelo bloco de poder que governou o país na década de 1990 sob o ideário ferrenho das concepções e políticas neoliberais. Bloco que, se se consumir o golpe jurídico-parlamentar-midiático em curso, terá apenas o papel de radicalizar essa regressão.

² A Matriz CONIF é uma construção do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de seus fóruns. Baseia-se no número de matrículas, custo-aluno de cada tipo de curso ofertado e em necessidades dos *campi* de acordo com sua fase de implantação/funcionamento. Até o golpe de 2016 era utilizada pelo governo federal para a distribuição das verbas orçamentárias.

Cabe registrar, todavia, os pontos positivos desta macropolítica educacional pública, cujas lacunas e desafios superam, de longe, os negativos. A interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário. (FRIGOTTO, 2018, p. 14).

Essa mudança de rumo é fruto dos limites do discurso neodesenvolvimentista e da visão naturalizada e ingênua da tecnologia já discutidos. Com o golpe, como previu Frigotto, radicalizou-se a regressão, através da Contrarreforma do Ensino Médio, Nova BNCC, Novas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica e os sucessivos cortes orçamentários.

GOLPE DE 2016 E RADICALIZAÇÃO NEOLIBERAL

A partir do golpe de Estado institucional que depôs a presidente Dilma Rousseff em 2016, os setores mais tradicionais das classes dominantes retomaram o protagonismo político no Brasil, que na verdade, só havia sido limitado em parte no período anterior, acelerando a retomada de uma agenda neoliberal, associada a políticas conservadoras, trazendo à tona visões de mundo discriminatórias, que naturalizam as desigualdades sociais e a educação voltada para atender os interesses do capital, o que teve efeitos relevantes na realidade dos IFs.

O próprio caráter do golpe e sua composição de classe, auxilia a entender as alterações sociais que ocorreram. Para Armando Boito Jr. um dos motivos fundamentais para o golpe foi o conflito distributivo, uma disputa pela apropriação da riqueza, que envolve diversas classes sociais e suas frações:

O pesado ajuste fiscal para assegurar ao capital rentista o pagamento dos juros da dívida pública, a abertura e a privatização da economia brasileira para atender ao capital internacional e os cortes de direitos

trabalhistas e sociais são os principais objetivos do governo interino e, correlatamente, o principal motivo da mobilização contra o golpe de Estado institucional. (BOITO JUNIOR, 2016, p. 25).

Ainda segundo o autor isso fez parte de uma “ofensiva neoliberal restauradora”, possível a partir do ingresso da alta classe média como ator político contra o governo constituído, e a deserção da burguesia que atuava internamente³ em apoio ao suposto neodesenvolvimentismo, deserção também analisada por André Singer (2018). O caso emblemático é o da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que, de apoiadora dos governos petistas, tornou-se a vanguarda do golpe (BOITO JUNIOR, 2016, p. 27-28).

Partindo dessas bases, o governo de Michel Temer promoveu uma série de ataques orquestrados contra os serviços públicos e políticas de caráter distributivista. Sem muitos empecilhos, cortou recursos de programas sociais, educação, saúde pública, promulgou a Emenda Constitucional 95 que congelou o teto de investimentos estatais por 20 anos, a Reforma Trabalhista pensada sob medida para agradar os grandes empresários, Reforma da Previdência, com a manutenção de uma parcela de aproximadamente 50% do orçamento para pagar juros da dívida pública beneficiando o mercado financeiro com juros altos, entre outras medidas. Na área educacional iniciativas como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o MedioTec e os cortes de recursos, entre eles os da Rede Federal EPCT, foram ações sob medida para agradar os setores empresariais que apoiaram o golpe, aprofundando a dualidade estrutural da educação brasileira.

O governo Bolsonaro não muda a orientação de desmonte e giro do Estado brasileiro para o atendimento aos interesses privados, mas ainda pior, faz avançar as pautas da burguesia a partir de um governo autoritário dirigido por setores neofascistas como demonstram Michael Löwy (2019), Armando Boito Jr. (2019) e Marcelo Badaró Mattos (2020). Reeditando assim uma dobradinha histórica entre autoritarismo e neoliberalismo, inaugurada na América do Sul durante a ditadura civil-

³ Não trata-se de uma “burguesia nacional”.

militar chilena, na qual ironicamente um dos participantes era Paulo Guedes, atual ministro de Bolsonaro.

Governo composto principalmente por empresários, militares e políticos tradicionais, como o próprio presidente, mas que contaram com apoio popular, principalmente baseado na ideologia do antipetismo. Seus principais dirigentes se caracterizam pela apologia à violência com discurso de ódio contra tudo que identificam como “esquerdas”, o que para o neofascismo, abrange um grande espectro, indo desde as esquerdas de fato, à centro-esquerda e até a direita, de quem o neofascismo se aproxima ideologicamente em vários aspectos.

Entre as esquerdas propagadoras de um suposto “marxismo cultural” e que, segundo a ótica bolsonarista, são tratadas como inimigos, podemos encontrar professores(as), cientistas, ambientalistas, mulheres, negros, quilombolas, movimentos contra o racismo, LGBTfobia, discriminações de gênero, movimentos em defesa do meio ambiente, educação, minorias, ou ainda quaisquer posições que antagonizem com o governo. Há uma necessidade permanente de construção de inimigos a serem aniquilados, em defesa de uma suposta sociedade sem “divisões” e de um patriotismo, no caso brasileiro muito duvidoso, pois muito subordinado a interesses de grandes corporações estrangeiras.

Destaca-se, também, a defesa da ditadura civil-militar e da tortura, junto a uma maior militarização do governo. Com isso, empreende-se uma busca permanente para a construção de justificativas para o uso indiscriminado da violência estatal contra os pobres e opositores em geral, e do exercício de uma “justiça privada” a partir da ampliação do armamentismo e da cada vez mais naturalizada formação de milícias, tudo isso em defesa de uma suposta sociedade formada por “cidadãos de bem”, “fichas limpa”.

O que temos visto, portanto, é que governos formados por grupos com um viés neoliberal e neofascista em aliança, não são contraditórios, pelo contrário, há indícios que setores do mercado e das elites suportam o autoritarismo exatamente devido a implementação do receituário

neoliberal. Portanto o golpe de 2016, inaugurou um período de radicalização neoliberal que ainda está em andamento, independente do governo.

Este movimento não é uma peculiaridade brasileira. Pierre Dardot e Christian Laval, ao analisarem o neoliberalismo em sua ação global na atualidade, afirmam que

Não há dúvida de que é uma guerra sendo travada pelos grupos oligárquicos, na qual se misturam de forma específica, a cada ocasião, os interesses da alta administração, dos oligopólios privados, dos economistas e das mídias (sem mencionar o Exército e a Igreja). Mas essa guerra visa não apenas a mudar a economia para ‘purificá-la’ das más ingerências públicas, como também a transformar profundamente a própria sociedade, impondo-lhe a fórceps a lei tão pouco natural da concorrência e o modelo da empresa. Para isso, é preciso enfraquecer as instituições e os direitos que o movimento operário conseguiu implantar a partir do fim do século XIX, o que pressupõe uma guerra longa, contínua e muitas vezes silenciosa, qualquer que seja a amplitude do ‘choque’ que sirva de pretexto para determinada ofensiva. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 20-21).

A educação pública é, então, mais um elemento a ser atacado pelas ações de “neoliberalização”, na expressão de David Harvey (2008), que buscam romper fronteiras transformando tudo que puderem em mercadoria, a exemplo de segmentos educacionais que possam ser lucrativos. Ao mesmo tempo, como demonstra Vera Peroni (2015), Roger Dale (2004) e Michael Apple (2001), as novas faces neoliberais, ao pregarem Estado mínimo, não necessariamente estão tratando de privatização de serviços como a educação pública, mas sim buscando se apropriar do Estado por lógicas privadas, financiada com dinheiro público para servir aos interesses empresariais.

De forma mais ampliada, buscando entender o que significa essa radicalização neoliberal para as sociedades em que isso ocorre, Dardot e Laval (2016, p.7), defendem que o neoliberalismo conformou o que seria

uma nova “razão”, pois “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”.

A “razão neoliberal”, diferente de teorias liberais clássicas que poderiam pressupor um estado natural de livre concorrência sem intervenção estatal, é uma “realidade construída” com a intervenção do Estado e com a existência de um sistema de direito específico. Longe do que se pode pressupor a partir da narrativa dos defensores do neoliberalismo, o Estado tem papel ativo em instaurar uma “ordem-quadro” que coloque como centro da política as necessidades do mercado e a lógica da concorrência. O Estado também não é mero expectador, ficando à parte das regras da ordem-quadro, uma vez que “é obrigado a ver a si mesmo como empresa, tanto em seu funcionamento interno como em sua relação com outros Estados. Assim, o Estado, ao qual compete construir o mercado, tem ao mesmo tempo que construir-se de acordo com as normas do mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377-378). Pode-se deduzir, então, que diferente do “Estado mínimo” para investimentos em políticas sociais, o Estado neoliberal deve ser máximo para auxiliar o mercado na imposição de sua razão ao conjunto da sociedade.

As normas de mercado e da concorrência se universalizam no neoliberalismo, que, além de estabelecerem a razão de funcionamento das empresas e do Estado, também transbordam para as condutas sociais e para os indivíduos. Há a construção de uma naturalização das lógicas de mercado, do consumo, da concorrência e da busca incessante de acumulação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

A hegemonia destas ideias corrói profundamente as posições políticas que defendem uma sociedade mais igualitária, em que todos tenham acesso às mesmas condições, colocando na defensiva ideias mínimas de justiça social e cidadania para todos(as), ou até mesmo de solidariedade e cooperação, pois o “natural” é a concorrência, com a meritocracia como justificativa para explicar por que alguns conseguem ser bem sucedidos e outros não. A responsabilidade pelo fracasso passa a ser exclusividade do indivíduo.

Essa “razão-mundo” neoliberal, naturalizada, e que não opera só no âmbito da economia e dos governos, mas também no social e cultural, tem tido forte impacto na ação estatal, nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas. Por um lado, influencia estudantes e servidores(as) a partir do culto ao consumismo, individualismo, concorrência, meritocracia, entre outros. Por outro lado, dificulta a implementação de políticas educacionais que contraponham a “razão neoliberal”, pois é muito difícil romper com lógicas de funcionamento da sociedade que estão naturalizadas, apesar de, cada vez mais, as contradições sociais demonstrarem os seus limites. A ideia de que é muito difícil mudar o que está acontecendo é muito forte. Quanto a isso, Dardot e Laval comentam que

[...] é mais fácil fugir de uma prisão do que sair de uma racionalidade, porque isso significa livrar-se de um sistema de normas instaurado por meio de todo um trabalho de interiorização. Isso vale em particular para a racionalidade neoliberal, na medida em que esta tende a trancar o sujeito na pequena ‘jaula de aço’ que ele próprio construiu para si. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 396).

Diante de tamanha alteração de conjuntura os IFs não passaram incólumes, pois de certa forma as mudanças políticas são contraditórias com a origem desta política pública, baseada na ideia de aprofundamento da democracia e da justiça social, a partir da ampliação do acesso à educação pública de altíssima qualidade, para aqueles que sempre estiveram excluídos das melhores escolas e universidades. Lembrando que ideias contra-hegemônicas tiveram alguma influência na constituição dos IFs, apesar das contradições já expostas.

Essas mudanças conjunturais alteraram inclusive o campo de disputas no interior dos IFs, fato notado a partir da comparação das duas pesquisas que deram origem a este texto, que captaram movimentos diferentes a partir de metodologia e referencial teórico semelhantes. Isso reforça a ideia de que as escolas não são “ilhas” imunes aos movimentos da sociedade, reafirmando a importância dos trabalhadores em educação disputarem os rumos da sociedade como um todo.

A MUDANÇA DE CONJUNTURA E AS DISPUTAS INTERNAS PELOS RUMOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DOS IFs

No ano 2014, Manoel Porto Júnior, em sua tese de doutorado “O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas”, teve como tema principal as disputas no interior da instituição em torno da concepção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Fez crítica ao modelo desenvolvimentista-modernizante, demonstrando o quanto este modelo seguia reproduzindo as relações de classe e as desigualdades sociais histórica brasileiras, apesar de um maior investimento público em setores como a educação, o que se refletiu na própria criação dos IFs. Também analisou as alterações no mundo do trabalho e o aumento do trabalho abstrato, em uma política econômica de um governo que garantia a reprodução do capital, sobretudo o financeiro.

No entanto, entendeu que diante das condições de acesso aos bens materiais e imateriais por partes mais amplas da população, ocorriam novas formas de sociabilidade e entendimentos sobre as relações entre política, economia e formação humana, o que abria contradições e espaços para disputas pelos rumos do campo educacional.

E nesse sentido, o ensino médio integrado é entendido como uma modalidade de ensino com potencial contra-hegemônico, pois é uma possibilidade de travessia para a educação integral ou omnilateral.

Mais que isso, tal formação técnica, mesmo nos limites em que é desenvolvida até os dias de hoje, tem se mostrado mais eficaz do que o ensino médio propedêutico, sobretudo em uma sociedade tecnológica – fruto da articulação entre a ciência e a cultura e suas articulações com as várias formas de trabalho humano.

Sendo assim, a proposta de ensino médio integrado, capaz de se traduzir na almejada travessia, com todos os seus percalços e limites, propicia a ampliação das contradições do modo de produção capitalista e potencializa a sua superação. Para tanto, deve estar sustentada em três pilares: o trabalho, a ciência e a cultura,

sendo a tecnologia uma consequência dessa articulação presente no currículo. Ainda, deve ter o trabalho como princípio educativo e a pesquisa socialmente referenciada (vinculada com a extensão) como princípio pedagógico. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 176).⁴

Ao analisar as entrevistas que realizou entendeu que havia uma ascensão de posições contra-hegemônicas no IFSul, em que o ensino médio integrado era admitido como o “carro-chefe” da instituição, mesmo após um período político de “clara hegemonia neoliberal”, em que essa modalidade foi deixada de lado pelo decreto 2.208/97.

Com relação às mudanças no mundo do trabalho, verificou que os entrevistados entendiam as novas necessidades mais complexas do próprio capital, que vão além das habilitações estreitas, abrindo a contradição da necessidade de formação de trabalhadores polivalentes, o que pode ser transformado em formação integral nos IFs e portanto contra-hegemônica.

As entrevistas também apontaram para a necessidade de maior autonomia dos trabalhadores em relação aos empregadores, e para uma interação com o mundo do trabalho menos subserviente aos interesses do mercado. Também foi significativo o número de posicionamentos que afirmaram a necessidade de superação de uma dualidade entre servir o “mercado” e “preparar para a vida”, que era um dos principais elementos nas disputas à época da clara hegemonia neoliberal.

No final da tese, uma das afirmações mais relevantes foi a de que

É interessante que o discurso contra-hegemônico favorável à concepção politécnica se espalhou de tal forma, que são poucos os redutos claramente conservadores e neoliberais. Vale salientar que, na década de 1990, na mesma instituição, eram poucos os redutos em que existiam vozes dissonantes em relação à política imposta pelo bloco hegemônico, tendo sido o então CEFET-RS um exemplo de implantação da Contra-reforma da Educação Profissional. (PORTO JÚNIOR, 2014, p.179).

⁴ Em um texto de 2019, intitulado *As dimensões da vida humana na proposta de Ensino Médio Integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação*, Porto Júnior, Ramos e Loponte aprofundam esse debate crítico a respeito da tecnologia no currículo do EMI.

Trecho que demonstra, que em 2014, apesar das limitações do governo de então, da condução da própria estruturação da Rede Federal EPCT e das disputas pelos rumos da educação profissional que se construía nos IFs, as posições neoliberais estavam em baixa e a educação com referência na politecnicidade e em posições contra-hegemônicas possuía espaço de destaque, a se julgar inclusive pelo perfil dos entrevistados para a pesquisa, em boa parte dirigentes do IFSul ou no mínimo em seus *campi*.

Já a tese de Mário San Segundo, intitulada “Os sentidos do trabalho na educação profissional: um estudo a partir do IFRS”, foi escrita em outro momento. Finalizada em meio à pandemia de COVID-19 já em 2021, com pesquisa realizada principalmente em 2018 e 2019, captou a Rede Federal EPCT no momento pós golpe de 2016 em meio à radicalização neoliberal do governo Temer e do avanço autoritário promovido por Bolsonaro. Os ataques à educação pública, a perseguição e criminalização dos(as) educadores(as) e os cortes de verbas, passaram a ser o cotidiano neste período.

San Segundo focou nas relações entre trabalho e educação com objetivo principal de discutir como os sentidos atribuídos ao trabalho humano, por parte dos educadores, repercutem na educação profissional desenvolvida nos IFs. A pesquisa foi realizada a partir da análise de documentos institucionais do IFRS e de entrevistas de dirigentes de ensino dos cinco *campi* do IFRS, situados na região metropolitana de Porto Alegre.

Buscou situar a existência dos IFs nas diferentes conjunturas pelas quais a instituição passou desde sua formulação. Abordou o contexto internacional de neoliberalismo e de mercantilização da educação a partir das políticas de modernização conservadora, bem como os governos brasileiros e suas ações em relação à educação profissional e alguns elementos do debate que deram origem aos IFs.

Percebeu que as orientações institucionais do IFRS defendem uma educação profissional impulsionada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, contra-hegemônica, comprometida com a transformação humana, não subordinada ao mercado de trabalho, com o

mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões e o trabalhador, postos no centro das discussões.

Os documentos também trazem conceitos relevantes que apontam para o trabalho como princípio educativo, educação integral, omnilateral, que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer, sem dicotomias entre conhecimentos gerais e específicos. Ou seja, no geral os documentos institucionais do IFRS, no que se referem às relações entre trabalho e educação, trazem um pacote de orientações contra-hegemônicas muito nítidas.

Apesar disso, a hipótese da qual parte a pesquisa era a de que conhecimentos sobre a categoria trabalho e seus sentidos para a educação profissional são, em boa parte, negligenciadas no contexto da implementação da educação profissional nos *campi* IFRS, em boa parte devido à falta de formação teórica dos(as) educadores(as) sobre as relações entre trabalho e educação, ou até sobre outros conceitos básicos de educação profissional e seus fundamentos. Hipótese bastante influenciada pela pesquisa de Porto Júnior.

San Segundo acaba concluindo que as políticas de educação profissional contra-hegemônicas que estão nas resoluções do IFRS, defendida e implementada por parte dos seus(suas) educadores(as), encontram-se em franca disputa, com um oposição formada por um grupo de educadores(as) do próprio IF que defendem, ou acabam por reproduzir, posições político-pedagógicas nas quais o sentido do trabalho é entendido enquanto mercadoria e a educação profissional como insumo que agrega valor para inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Lógicas muito ligadas à razão neoliberal. Tais posições têm repercussões práticas pois subordinam a educação profissional às lógicas de mercado, alterando as relações da instituição com o mundo do trabalho, a formação dos(as) estudantes e as ações de ensino, pesquisa e extensão, também chocando-se frontalmente com a educação profissional em sua perspectiva politécnica.

Diferente do que encontrou Porto Júnior, San Segundo não pode afirmar que posições neoliberais estão em poucos redutos e as posições de orientação politécnica em ascensão. Pelo contrário, os espaços estão bastante ocupados pelas lógicas de mercado da razão neoliberal, da qual nos fala Dardot e Laval (2016), induzindo uma educação profissional subordinada, reprodutora da sociedade de classes.

Durante o processo de finalização da tese de San Segundo e principalmente durante sua banca de defesa, na qual Porto Júnior foi um dos avaliadores, foi inevitável a reflexão de como se chegou a duas percepções tão diferentes, já que tratam-se de duas teses com referenciais teóricos e metodológicos semelhantes, que analisam dois IFs geograficamente com *campi* na mesma região, com sujeitos de pesquisas também muito próximos? De certa forma, foi dessa curiosidade que partimos para escrever este texto.

Percebemos que um dos principais movimentos dos objetos estudados, se refere às diferenças consideráveis entre as orientações institucionais sobre as relações entre trabalho e educação e a implementação destas orientações nos *campi* dos IFs, por parte dos servidores. San Segundo percebeu a existência de contradições e de dificuldades de implementação na prática das orientações institucionais contra-hegemônicas do IFRS, e encontrou na pesquisa três elementos principais para interpretar esta situação.

O primeiro seria o desconhecimento, de alguns conceitos da educação profissional, por parte dos(as) servidores(as) que atuam nos IFs. Essa era a primeira hipótese de Porto Júnior, depois reformulada⁵, que afirma que faltava aos “sujeitos envolvidos com a educação profissional dos Institutos Federais uma base teórica que lhes permitissem realizar escolhas de cunho ético-político em favor da classe trabalhadora, as quais levariam, conseqüentemente, ao ensino médio integrado” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 14).

⁵ Segundo o autor, reformulada a hipótese, passou “a incorporar o papel do discurso hegemônico no consentimento ativo dos sujeitos às políticas públicas para a Educação Profissional. Dessa forma, a experiência dos educadores passou a ser central no debate e isso determinou minha escolha pela análise das disputas que se dão no interior do Instituto. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 15).

Assegura, que apesar da preocupação com a qualidade do ensino demonstrada pelos(as) entrevistados(as), a falta de debates pedagógicos embasados em referenciais teóricos favorece a consolidação do discurso hegemônico, pois as contradições do próprio capitalismo trariam à tona debates que eram sufocados na década de 1990. Em virtude disso, os avanços do discurso contra-hegemônico eram represados exatamente pela falta de discussões de uma pedagogia para a travessia no interior dos institutos (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 170). Em outro trecho afirma que “um importante entrave é a falta de um embasamento teórico-pedagógico no campo da relação do trabalho com a educação entre os professores de maneiras geral, tanto os novos como os antigos” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 178).

A partir dessas análises, entendemos nas pesquisas, em um primeiro momento, que lógicas alheias à educação politécnica crescem exatamente no espaço da falta de formação, espaços de discussão ou informação sobre o assunto. E, neste caso, mais formação e espaços de discussão organizada sobre o tema, com os conteúdos que superem o senso comum, adequadamente selecionados, auxiliariam na sensibilização dos(as) educadores(as) e no avanço das concepções de educação profissional politécnica, uma vez que as contradições da sociedade capitalista são imensas e perfeitamente identificáveis.

O segundo elemento são as contradições com o próprio tempo histórico no qual vivemos. Estamos em uma sociedade capitalista, na qual as lógicas de mercado, a “racionalidade mercantil”, e a “razão neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016) são hegemônicas, impondo mediações aos indivíduos. O trabalho visto na educação para além do mercado de trabalho acaba se chocando com a “razão neoliberal” e, conseqüentemente, entra em contradições com a própria experiência de vida dos(as) educadores(as), responsáveis por implementar as políticas contra-hegemônicas. Por isso, apesar da elaboração teórica nas resoluções, e até da boa formação sobre o tema, por parte de muitos educadores(as) que atuam nos IFs, as mediações das práticas cotidianas se impõem, fazendo com que o olhar contra-hegemônico do mundo do trabalho ou educação profissional, por vezes não encontre as condições propícias para sua implementação.

Isso fica muito nítido, por exemplo, quando analisamos a percepção dos entrevistados sobre o “perfil de egressos”. Porto Júnior alega ter sido o ponto onde encontrou as posturas mais conservadoras em sua pesquisa:

Percebi que o espaço onde o discurso neoliberal é mais potente no interior do IFSul é no que se refere à vinculação da formação técnica com a definição do futuro do egresso no mundo do trabalho. Os principais argumentos são econômicos. De um lado a questão de justificar o investimento do Estado na formação de qualidade do técnico. Se o egresso optar por outra profissão a partir de uma formação de nível superior em outra área, ou simplesmente por encontrar uma ocupação não imediatamente ligada à habilitação adquirida, teríamos fracassado. De outro lado, a crença de que o ambiente formativo, sobretudo os institutos, são os responsáveis pela solução dos problemas do país, fonte de um saber prático, de uma pesquisa aplicada e de uma extensão tecnológica capaz de garantir o passaporte para o paraíso do capital. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 180).

Porto Júnior percebeu, que elementos do discurso neoliberal tinham penetração inclusive entre educadores(as) críticos ao capital, mas que não conseguiam fugir a algumas lógicas da educação profissional vinculada ao mercado, ao invés de uma perspectiva de formação técnica como travessia necessária.

No entanto, San Segundo encontrou em sua pesquisa um terceiro elemento ao avaliar o objeto mais aprofundadamente a partir da categoria de luta de classes. Percebeu a intensificação de uma disputa pelos rumos da educação profissional e IFs, na qual uma de suas expressões é a não implementação das políticas previstas pelo IFRS no que se refere às relações da educação profissional com o mundo do trabalho.

Este embate está intenso no contexto da prática cotidiana e nas mediações da implementação das políticas, de modo que a pesquisa detectou muitos exemplos da existência de educadores(as) que fazem uma opção de classe, voltando-se conscientemente para o atendimento das lógicas de mercado, para políticas que reproduzem as desigualdades, apesar

destes educadores(as) também pertencerem a classe-que-vive-do-trabalho, pois são tão assalariados quanto os estudantes que atendem. Também não se ignora os(as) indiferentes que, via de regra, auxiliam na reprodução das desigualdades e da dominação de classe.

E diante dessa situação, não seria mais formação e espaços de discussão que resolveria o embate a favor de posições contra-hegemônicas, pois há inclusive um certo desrespeito às elaborações político pedagógicas que constituíram a Rede Federal EPCT e que se reproduzem nas resoluções institucionais, democraticamente elaboradas pelo IFRS.

Portanto é perceptível, que San Segundo, encontrou um ambiente político institucional mais conflagrado do que Porto Júnior, no qual a ascensão é das posições que associam a educação profissional ao mercado e ao neoliberalismo. No qual os núcleos nitidamente contra-hegemônicos têm menos força política.

As duas teses, apesar de terem apenas sete anos de diferença, tratam de momentos distintos da correlação de forças na luta de classes. A tese de San Segundo aborda de forma mais crítica posicionamentos vistos, no momento anterior, como potencialmente contra-hegemônicos, em um período de maiores possibilidades de circulação de ideias em uma perspectiva igualitária, no qual posições mais conservadoras não eram tão expostas. Em decorrência disso, as disputas em torno de uma educação politécnica possuíam maior aceitação, diante de uma perspectiva de sociedade que entendia o combate às desigualdades sociais como um horizonte a ser buscado, mesmo que de forma limitada, sob o ideário neodesenvolvimentista.

Já o período no qual San Segundo realizou a pesquisa e concluiu sua tese, é o de confronto aberto de projetos de sociedade, no qual propostas reprodutoras de desigualdades sociais passaram a ser expostas abertamente e com algum apoio de parcelas significativas da sociedade, principalmente a partir da radicalização neoliberal aberta a partir do golpe institucional de 2016 e do avanço inclusive de setores neofascistas, como se viu, organizados no bloco que sustenta o governo Bolsonaro. Houve um acirramento da

luta de classes na sociedade brasileira, o que impactou no cotidiano dos IFs e acabou por transparecer, com mais evidências, nas entrevistas realizadas por San Segundo, do que nas realizadas por Porto Júnior.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer deste trabalho, procuramos demonstrar como a Rede Federal de EPCT e os Institutos Federais foram constituídos em consonância com um discurso neodesenvolvimentista, caracterizado por colocar a vontade acima das possibilidades reais de construir políticas públicas nos limites da macroeconomia neoliberal. Para tanto, partiu da experiência histórica das escolas construídas a partir do início do século XX, expandindo, interiorizando e ampliando os objetivos das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

A heterodoxia do pensamento que procura uma terceira via entre o capitalismo neoliberal e o comunismo, apesar de atentar contra a realidade que impõe uma superexploração da mão-de-obra e um posicionamento subjugado e colonialista para a periferia capitalista, permitia, pelo empenho profissional e militante dos sujeitos sociais envolvidos nos territórios de atuação do IFs, a construção de alternativas em uma perspectiva revolucionária, extrapolando os limites do pensamento neodesenvolvimentista.

Ainda sob o governo Dilma Roussef, na gestão de Mercadante no Ministério da Educação, vimos o avanço de propostas vinculadas a uma visão naturalizada de tecnologia, condizente com os limites do discurso neodesenvolvimentista, voltada para o mercado e para o empreendedorismo individual. Dessa forma, vimos a expansão da oferta de formação integral ser substituída pelo PRONATEC e seu financiamento público para formas aligeiradas de formação parcial, no mais das vezes ofertadas pelas instituições privadas e/ou empresariais, como o Sistema S.

É nesse contexto que ganha espaço na Rede Federal de EPCT o discurso da inovação e da submissão aos interesses do capital. São criados

editais específicos para atendimento das demandas mercadológicas, enquanto a Lei da Inovação abre o caminho para o uso privado das estruturas e pessoal das instituições públicas de educação para fins particulares.

O golpe de 2016 acelera a opção pelo capital e desmobiliza as ações de políticas públicas contra-hegemônicas executadas através dos Institutos Federais, seja pelo desmanche de programas sociais, como o PRONERA, seja pelo estrangulamento orçamentário. Os Editais, implantados a partir da velha prática do “balcão” no Ministério da Educação, priorizam a inovação sob a ótica do capital.

A rápida capitulação de expressivo contingente da Rede Federal de EPCT à nova onda neoliberal mais ortodoxa foi demonstração inequívoca de continuidades em relação ao que ocorria no governo anterior. Tal movimento, tão brusco para ser novo, foi captado nas entrevistas analisadas na tese de PORTO JÚNIOR (2014) e desnudados no trabalho de SAN SEGUNDO (2021).

A disputa de classes está presente nas instituições desde sempre. O momento da Lei de Criação dos IFs representou uma correlação de forças mais favorável às transformações sociais na perspectiva de atendimento das demandas da classe trabalhadora. Disso decorre as perspectivas contra-hegemônicas do período, construídas menos pela formação teórica que pela experiência de vida dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidos(as).

A falta de uma base teórica consistente, articulada com a realidade macroeconômica nacional e mundial, necessariamente discutida e construída em conjunto nas comunidades acadêmicas que compõem a Rede Federal de EPCT, influenciou na mudança de rumo dos Institutos Federais que, nesse momento, veem avançar em suas ações a hegemonia do capital.

Portanto, a tarefa dos sujeitos que lutam por uma sociedade socialista é de resistência à ofensiva neoliberal. Para tanto, enquanto não se constrói uma outra possibilidade histórica de verdadeira superação da sociedade cindida em classes, devemos buscar formas de atuar em conjunto com movimentos sociais do campo e da cidade.

Sendo impossível esperar do Estado neoliberal ortodoxo o financiamento de políticas públicas que atuem para a transformação social da sociedade e reconhecendo a provisoriedade de ações governamentais ligadas a discursos que procuram aliar capitalismo neoliberal à justiça social, devemos construir, na disputa de rumos em cada *campus*, em articulação com a sociedade civil, as formas de desenvolver nossas ações de pesquisa ensino e extensão.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Política, cultura y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- BOITO JUNIOR, A. Os atores e o enredo da crise política. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 23-30.
- BOITO JUNIOR, A. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. **A Terra é Redonda**, 17 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- DALE, R. El marketing de mercado educacional y la polarización de la educación. *In*: GENTILI, P. (org.) **Pedagogía de la exclusión**. Crítica al neoliberalismo en educación. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004. p. 203-250.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social?: questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.
- FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2018.
- HARVEY, D. O Estado neoliberal. *In*: HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 75-96.
- LÖWY, M. Neofascismo: um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. **A Terra é Redonda**, 24 out. 2019. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-phenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro, neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.
- NOVAES, H. T. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.
- PACHECO, E.. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.
- PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, V. M. V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.
- PORTO JÚNIOR, M. J. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- PORTO JÚNIOR, M. J.; RAMOS, M. N.; LOPONTE, L. N. As dimensões da vida humana na proposta de Ensino Médio Integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação. *In*: TOMAZZELA, Marlon. **Educação, Cultura e Sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019. p. 106-142. (Série Reflexões na Educação).
- SAMPAIO JUNIOR, P. de A. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.
- SAN SEGUNDO, M. A. C. **Os sentidos do trabalho na educação profissional**: um estudo a partir do IFRS. 2021. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- SINGER, A. **O lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Capítulo 11

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO

Lícia Cristina Araújo da Hora

Ana Paula Ribeiro de Sousa

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar um panorama da oferta de educação profissional no contexto do movimento de expansão da rede federal de ensino no Maranhão situado na primeira década dos anos 2000. Para tanto, serão analisados o conteúdo das principais políticas de expansão dos institutos e das universidades federais no período destacado, assim como o próprio movimento de expansão dessas instituições no Estado, problematizando o percurso dessas políticas no que tange a um projeto de formação profissional da população maranhense, mas pautado na execução de políticas emanadas do governo federal. Demonstra-se como esse processo instituiu trajetórias subordinadas de qualificação profissional por meio da diversificação de ofertas educacionais que criam o discurso fantasioso de acesso democrático à escola, recriando novas formas de dualidade estrutural no âmbito da oferta escolar pública.

PALAVRAS-CHAVE: Expansão da rede federal; Institutos Federais; Universidades. Dualidade Estrutural; Oferta Educacional.

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p299-326>

ABSTRACT: This article aims to present an overview of the provision of professional education in the context of the expansion movement of the federal education system in Maranhão, located in the first decade of the 2000s. federal universities in the period, as well as the expansion movement of these institutions in the state, problematizing the course of these policies with regard to a project of professional training for the population of Maranhão, but based on the execution of policies emanating from the federal government. It demonstrates how this process instituted subordinate trajectories of professional qualification through the diversification of educational offers that create the fanciful discourse of democratic access to school, recreating new forms of structural duality within the scope of public school provision.

KEYWORDS: Expansion of the federal network. Federal Institutes. Universities. Structural Duality. Educational Offer.

1. INTRODUÇÃO

O processo de expansão da educação profissional durante os governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), implementado a partir de 2005, compõe duas frentes que balizam esta análise: ampliação das Universidades, das Escolas e Centros Federais de Educação Tecnológica, posteriormente transformados em Institutos Federais.

A expansão das Universidades agregou contradições no que se refere a garantia do acesso e permanência com qualidade no ensino superior, assim como o desafio da manutenção do financiamento público para a educação pública, uma vez que foi induzida por um programa governamental – O Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) instituído por meio do Decreto 6.096/2007.

Em outra frente, temos a expansão dos Institutos Federais, a partir do Decreto 6.095/2007 e da Lei nº. 11.892/2008, que promoveu a reestruturação da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica, congregando uma ampliação cada vez mais diversificada de programas de qualificação para os trabalhadores, ora com elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional, ora apenas com cursos de caráter profissionalizante, apresentando o aprofundamento das ofertas de cursos que conferem diferentes qualidades, refletindo como característica comum a distribuição desigual do saber científico e do saber prático.

Posteriormente a expansão apresentou nova frente, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC¹

É necessário destacar, inicialmente, que a educação profissional no Maranhão, a partir do ano de 2005, por meio da rede federal, cumpriu um papel importante na ampliação do acesso à escolarização em nível médio profissionalizante destinada a jovens entre 15 a 17 anos. A taxa de escolarização líquida do Maranhão, de acordo com dados da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH)² no ano de 2000 correspondia a 14%, muito menor do que a do Brasil no mesmo período, que equivalia a 33%. De acordo com Rosar e Cabral (2004), no período entre 1995 e 2000, a cobertura de oferta do ensino médio no Estado foi de 58 municípios de um total de 217 ao passo que havia 400 mil alunos fora da escola.

Até o início dos anos 2000 não havia sido possível garantir nem mesmo a existência de escolas de ensino médio em todos os municípios. No entanto, a predominância de ofertas de vagas para o ensino médio e profissionalizante concentrou-se na capital, São Luís, e no segundo maior município do Estado, Imperatriz, numa distância de quase 700 km entre estas duas cidades.

Além dos fatores referentes à oferta de escolarização em ensino médio, é relevante destacar que a expansão da educação profissional no Maranhão ocorre num contexto social em que, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), a população vive com a média de renda de R\$ 319, 00 (trezentos e dezenove reais) ao mês, com média de cinco anos de escolarização e uma taxa de analfabetismo de 20,9% na faixa etária de 15 a 24 anos. Em 2015, a taxa bruta de matrícula no ensino superior era de 20,8% e a líquida de 10,8%, índices bastante discrepantes

¹ Criado pela **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

² Após reforma administrativa, a Gerência de Desenvolvimento Humano passou a se chamar Secretaria de Educação.

em relação a realidade nacional, com taxas equivalentes a 34,6% (taxa bruta) e 18,1% (taxa líquida).

No mesmo ano de 2015, entre a população de 18 a 24 anos, apenas 23,11% frequentavam a escola, contra 76,89% fora da escola, o que aponta para o aumento da exclusão educacional conforme se eleva a faixa etária e o nível de ensino³. Por outro lado, as políticas de expansão da rede federal de ensino, implementadas a partir dos anos 2000, tem fomentado um acesso às instituições federais, que impulsionaram seu processo de expansão, sobretudo para as regiões fora da capital.

Com relação a distribuição das matrículas, em 2015, o setor público respondeu por 54.640 (36,6%) matrículas no ensino superior, enquanto o setor privado por 94.286 (63,31%) (BRASIL, 2015). Já no período do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), verifica-se um crescimento mais expressivo das matrículas no setor público, devido ao início do ciclo de políticas de expansão da rede federal, a partir de 2003, atingindo um crescimento de 79,6%. Conforme Nascimento e Melo (2011, p. 82),

Estes números indicam que as mudanças na educação superior no Estado do Maranhão se traduzem na diversificação tanto das modalidades de cursos como das novas formas de organização acadêmica, criadas pela legislação específica. Elas são produzidas também na medida em que se mercantiliza o ensino superior e se constitui um empresariado local, que passa a explorar o grande veio que é o ensino superior enquanto serviço não-exclusivo do Estado.

Contudo, para além da análise da ampliação do acesso à escolarização no Maranhão, temos como intuito neste artigo apresentar as dinâmicas econômicas e políticas nas quais está circunscrito o processo de expansão dos Institutos Federais e das Universidades.

³ Dados obtidos com base na PNAD/IBGE, coletados no site Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>, Acesso em: 10 fev. 2017.

2. A ACELERADA CONSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), criados a partir da Lei n.º 11.892/2008, deram início a um novo projeto de instituição dentro da Rede Federal, congregando Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais (EVs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esta Lei também cria a Rede Federal de Educação Tecnológica Profissional, Científica e Tecnológica.

A criação dos Institutos circunscreve-se num contexto histórico muito mais amplo, no qual as instituições de ensino centenárias foram aparentemente convocadas a aderir “voluntariamente” à integração entre as instituições federais, compondo, desse modo, um novo modelo de educação profissional, em que cada Instituição, antes de ser transformada em IFET, tinha suas particularidades e distintas orientações formativas focalizadas em arranjos produtivos diferenciados. Sob a aparência de convocação, construiu-se um percurso de tomada acelerada de decisões dentro do Ministério da Educação conjuntamente com Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC.

A nova institucionalidade de algum modo alterou profundamente a cultura escolar, o perfil dos docentes, a dinâmica do trabalho, viabilizou abertura a incorporação da gestão empresarial, avançou nas políticas das pró-reitorias o produtivismo de resultados. Além destes elementos, somase o fato de que a criação dos Institutos Federais representou a perda de organização com poder de autarquia, implicando na autonomia e identidade das escolas Agrotécnicas, representando tensões políticas com o Ministério da Educação e junto aos CEFETs.

O marco legal para o início das medidas para composição de uma nova arquitetura para a rede de educação profissional deu-se por meio do Decreto n.º 6.095/2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IFETs. O Decreto estabelece a organização de uma rede

federal com nova engenharia organizacional, montada a partir da adesão voluntária das instituições já existentes à nova instituição – os Institutos Federais. O processo de criação dos Institutos daria a partir daquele momento “uma nova conformação à rede federal”. Segundo Célia Otranto (2011, p. 8):

Durante o processo de mudança e reorganização da rede o governo federal enfrentou algumas reações que foram diferenciadas em cada um dos grupos. Em relação aos CEFETs, quando a reforma começou a ser delimitada, tinham como principal objetivo alcançar o *status* de Universidade Tecnológica, a exemplo do acontecido com o CEFET Paraná, em 2005. Quando, em 2007, o MEC se contrapôs a esse movimento, informando não ser esse o objetivo do Ministério e apresentando um caminho diverso, consubstanciado no Decreto 6.095, que já indicava a criação dos Institutos Federais, houve uma reação inicial que não foi levada adiante pela maioria dos CEFETs. Somente se mantiveram na resistência o CEFET-RJ e o CEFET-MG, que se sentiram mercedores do mesmo direito de transformação em Universidade Tecnológica, devido ao fato de terem sido elevados à categoria de Centros Federais na mesma época que o CEFET-PR.

A transformação dos CEFETs, EAFs e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades deu-se permeada pelas tensões entre os Conselhos das respectivas instituições frente às incertezas e implicações decorrentes dessas transformações. Ao final de 2008, a Rede Federal estava composta por 36 EAFs, 33 CEFETs com 58 Unidades Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, 1 Universidade Tecnológica⁴ e 1 Escola Técnica Federal.

Após promulgação da Lei, consolidou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica formada, conforme consta no art. 1º da Lei n.º 11.892 por:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFTPR;

⁴ Do total de 33 CEFETs, apenas dois não aderiram ao formato de IFET: CEFET – MG e CEFET – RJ, ambos pleitearam durante todo os governos petistas a mesma condição do CEFET-PR, ou seja, de serem transformados em Universidade Tecnológica, por meio da Lei n.º 11.184/2005.

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG);

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e,

V – Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Na perspectiva assinalada na obra que versa sobre as concepções e diretrizes dos Institutos (PACHECO, 2010), é importante compreendermos a lógica da expansão dos mesmos, especialmente no Estado do Maranhão, de modo que seja possível desvelar a perspectiva progressista anunciada no discurso oficial, assim como perceber as contradições deste projeto na realidade social, uma vez que ele é apresentado pelo governo como uma política inclusiva, distributiva e democrática.

2.1. O CAMINHO DOS TRILHOS COMO ROTA PARA A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO MARANHÃO

A marca da visão produtivista da educação, dualista e fragmentária, atravessou o século XIX no Brasil, consolidou no século XX o “télós” à formação humana e chega à segunda década do século XXI com a superficialidade da fantasia da democratização das oportunidades. De acordo com Rodrigues (1997), na década de 1960, o empresariado industrial, em compasso com o padrão fordista, determina para a sociedade o télós industrial.

Na década de 1980, a CNI age em conformidade com a nova fase do capitalismo no padrão de acumulação flexível, levando o empresariado industrial a agir sob uma nova imagem, o télós competitivo. O autor destaca que a forte influência do empresariado no campo da luta hegemônica se dá por meio de dois aparelhos pedagógicos fundamentais para conformação humana: o primeiro é a tríade pedagógica SENAI, SESI e IEL; o segundo é demarcado pelo discurso oficial construído historicamente pela CNI. (RODRIGUES, 1997).

O télos competitivo foi fundamental para consolidar as propostas industriais brasileiras à formação humana, na formulação que segue “educação básica universal seguida de formação profissional polivalente” (RODRIGUES, 1997, p. 254). E é sob a forte influência da concepção do empresariado que os documentos oficiais do IFMA⁵ apontam que o processo de expansão da educação profissional tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento regional a partir das demandas dos Arranjos Produtivos Locais – APLs. Em produções de Lícia da Hora (2013a, 2013b), encontra-se a problemática da adoção deste conceito uma vez que o termo APLs aparece frequentemente na literatura e nos documentos oficiais que versam sobre a expansão dos Institutos Federais, sob a justificativa de que as ofertas educacionais precisam considerar os APLs, assim como as peculiaridades locais, a realidade regional, as demandas sociais dos trabalhadores⁶.

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA (PDI, 2009), consta que os objetivos almejados pelo processo de interiorização é contribuir para o crescimento e o progresso das regiões onde estão instalados os *Campi*, no qual estes precisam “respeitar as características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular, para que atendam às demandas locais e regionais”. Os documentos oficiais apontam que as ofertas de cursos buscam atender às demandas dos arranjos produtivos locais. Desse modo, fica estabelecido pelo MEC que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica atende principalmente às seguintes dimensões: “Municípios com arranjos produtivos locais – APLs identificados; entorno de grandes investimentos” (BRASIL, 2010).

A concepção de APLs contida no Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos Locais e Inovativos (REDESIST, 2003) produzido pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais (REDESIST) foi adotada pelo Ministério do Desenvolvimento. O conceito de APLs produzido pelo REDESIST é muito utilizado por Universidades e por

⁵ Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 e a Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008.

⁶ É possível encontrar tal referência na Lei n.º 11.892, de dezembro de 2008, quando trata dos objetivos dos Institutos Federais, em seu artigo 6º, inciso II, no qual consta: “Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”.

Instituições de apoio, tal qual o SEBRAE que passou a definir as APLs como sua nova estratégia de ação política. De acordo com o Termo de Referência para Política Nacional (BRASIL, 2004), o reconhecimento de um arranjo produtivo local é feito a partir das seguintes variáveis: 1) a concentração setorial de empreendimentos no território; 2) concentração de indivíduos ocupados em atividades produtivas relacionadas com o setor de referência do APL; 3) cooperação entre os atores participantes do arranjo (empreendedores e demais participantes), em busca de maior competitividade; 4) existência de mecanismos de governança.

Erber (2008) aponta que a perspectiva de APLs no âmbito da REDESIST, conseqüentemente no âmbito do MEC, do Ministério do Desenvolvimento e no SEBRAE, relaciona-se a APLs industriais, ou seja, a uma política industrial. Sendo assim, a abordagem teórica que fundamenta estes APLs é a teoria da organização industrial, cuja unidade de análise é a indústria; a natureza da vantagem competitiva é sustentável, fundada no exercício de situações de quase-monopólio⁷. É no rastro dos APLs que a expansão inicia na realidade maranhense. Até o ano 2006 este estado da federação contava apenas com uma Unidade Descentralizada do CEFET no interior do Estado, na cidade de Imperatriz, e uma Escola Agrotécnica na cidade de Codó.

Na capital, a Rede Federal estava contemplada com um CEFET, uma Escola Agrotécnica e um Colégio de Aplicação da UFMA. Após vinte anos da criação da Unidade de Imperatriz, no ano de 2007, com o projeto de expansão da rede de educação profissional, o Estado do Maranhão obtém mais duas Unidades Descentralizadas de Ensino, na cidade de Buriticupu e Zé Doca.

Em 2008, sob a Lei n.º 11.892/08 a expansão da educação profissional atingiu a cidade de Santa Inês, Açailândia e a cidade de São Luís, com mais três *Campi*. O conjunto de cinco novos Campi da rede de educação profissional no Maranhão constituiu a primeira fase de expansão no estado. Assim, ficou organizado na primeira etapa a seguinte ordem: Fase

⁷ No artigo de Vasconcelos e Cyrino (2000), Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre estratégia e teoria organizacional, consta a análise das quatro abordagens teóricas citadas no texto.

Pré-Expansão: 01- Campus Codó, 02- Campus Imperatriz, 03- Campus Maracanã, 04- Campus São Luís - Monte Castelo. Na Fase I da Expansão⁸: 05- Campus Açailândia, 06- Campus Buriticupu, 07- Campus Santa Inês, 08- Campus São Luís - Centro Histórico, 09- Campus Zé Doca.

No Plano de Expansão da Rede de Educação Tecnológica, é possível apreender a lógica elaborada no âmbito do governo para promover a construção dos primeiros *Campi* nos municípios do Maranhão. Entre eles:

A cidade de Buriticupu que tem como principal atração de investimentos o fato de se localizar junto à estrada de ferro Carajás e ser cortada por uma Rodovia Federal que liga a Capital São Luís a Imperatriz no Sul do Estado. Com uma população de 61.657, (IBGE 2003), sua atividade econômica se constitui prioritariamente de dois segmentos: a atividade rural e a urbana (comércio). A atividade econômica concentra-se, por um lado, na agricultura e na pecuária, com destaque para a produção de arroz e feijão, extração de madeira e criação de gado bovino. Por outro lado, destaca-se o comércio e a indústria guseira localizada na **vizinha Açailândia que aproveita sua posição geográfica estratégica para receber o minério de ferro Carajás** e fazer a transformação em gusa. (BRASIL, 2005, p. 29, grifos nossos).

Entre as cidades do Maranhão e povoados atravessados pela ferrovia Carajás destacam-se: Vitória do Mearim, Arari, Santa Inês, Alto Alegre do Pindaré, Mineirinho, Auzilândia, Altamira, Presa do Porco, Nova Vida, Buriticupu, Açailândia, São Pedro da Água Branca e a capital, São Luís. Das cidades mencionadas, quatro compõem o processo da primeira fase de expansão da Educação Profissional e segue a rota da economia do minério: Açailândia, Buriticupu, Santa Inês e São Luís, sendo a capital destino final, por constituir-se porto de embarque do minério destinado ao mercado internacional. De acordo com as análises indicadas por Moraes (2007), essas cidades tornaram-se importantes atrativos para os trabalhadores de várias regiões do Brasil, pois viram no empreendimento Carajás perspectivas concretas de inserção na dinâmica industrial que se iniciava no Estado. “A

⁸ Foi concluída a segunda fase da expansão composta por nove Campi do IFMA.

chegada da CVRD no Maranhão criou a expectativa de desenvolvimento = industrialização, inclusive entre os trabalhadores locais e aqueles que chegavam” (MORAIS, 2007, p. 127).

A ideia da modernização tornou-se lema para ação do Estado brasileiro nos anos de 1950, no governo Juscelino Kubitschek de Oliveira, sob a ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Nessa lógica, na perspectiva de superação do “atraso” do Nordeste frente ao Sudeste e da “integração” da Amazônia ao território brasileiro, ocorreu uma ação permanente de planejamento regional no Brasil. Mas, conforme destaca Oliveira (2003), esta ideia de desenvolvimento e modernização ocorre numa articulação dialética entre o urbano/industrial/moderno com o rural/agrícola/atrasado. Apesar de constar na pesquisa de Hora (2013a) que a lógica da expansão obteve pressão de políticos e do empresariado, no ano de 2007 os documentos de Chamada Pública MEC/SETEC destacaram que os critérios estabelecidos tem como referência questões territoriais e sociais, porém não deixamos de sublinhar o fato de que a lógica produtiva é uma expressão que marca a expansão, assim segue nos editais que:

A definição das localidades contempladas orientou-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades: a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; c) **proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;** d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; g) identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2007, p.1, grifos nossos).

Ainda que se tenha no discurso textual que norteia a criação e expansão dos Institutos Federais que os objetivos destas escolas buscam elevar indicadores de regiões empobrecidas, diminuição das desigualdades sociais, elevação de escolaridade dos territórios historicamente excluídos

da presença de políticas sociais, atingir metas de superação do déficit de matrículas do ensino médio, redução de fluxos migratórios, com vistas ao desenvolvimento dos territórios, é possível identificar que o conceito de Arranjo Produtivo tensiona o processo de expansão sob um viés produtivista, garantindo estreitamento de relações com o agronegócio, com empresas guseiras, com o mercado do minério e com pequenas oligarquias políticas locais.

As contradições deste processo situam-se, por um lado, numa adoção da concepção de arranjo produtivo local, com muita fragilidade no planejamento da expansão na realidade do IFMA, assim como de outros Institutos, pois apresenta “dificuldade na aproximação entre o sistema que forma e as necessidades de formação, um desequilíbrio entre oferta de trabalhadores e demanda do mercado de trabalho” (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019, p. 740). Ou seja, as ofertas dos cursos do IFMA, apesar de serem justificadas pelos APLS, acabam também priorizando o baixo custo de criação e manutenção dos cursos técnicos, desse modo, desvirtuam dos objetivos previstos na expansão, conforme já se demonstrou-se na pesquisa de HORA (2013a).

Uma outra contradição da dinâmica da expansão e a marca produtivista, foi apontada também pelo pesquisador Vespasiano da Hora (2016) ao analisar a trajetória dos egressos de curso de técnicos do IFMA, o pesquisador aponta que apesar do grau de satisfação evidenciado pelos estudantes que concluíram os curso, do alcance na inclusão do acesso ao IFMA, da oportunidade de qualificação profissional, valorização e melhoria na qualidade de vida desses egressos, a absorção pelo mercado de trabalho desta mão de obra ocorre de forma subordinada e em campos de trabalho distintos de sua área de formação, encontrando o cenário de desemprego estrutural e o espectro de trabalhadores na informalidade.

Apesar do reconhecimento da importância da presença do IFMA nos municípios, sua relevância na vida de muitos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores a garantia de acesso as políticas educacionais do governo federal,

Isso, porém, não isenta o IFMA da sua condição de subordinado à lógica capitalista, quando este não consegue romper com a ideologização praticada em seu interior e quando, dentre outros fatos, lança mão do empreendedorismo como elemento de formação dos alunos, além da promoção de cursos de pouca duração, até então imputada ao sistema *S.* (HORA, 2016, p. 142).

Por último, apontamos no quadro das expressões contraditórias do cenário de expansão do IFMA, a exclusão da economia que é produzida nos territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral⁹ em que esta Instituição passa a se localizar. Há uma economia invisibilizada dentro da concepção produtivista, que reforça desigualdades entre homens e mulheres, desigualdades sociais, a exploração do trabalho, a dicotomia campo e cidade, a dicotomia entre a escola em seu território, excluindo uma concepção de desenvolvimento orgânico, em que se estabeleça unidade de produção e socialização de conhecimento específico para o desenvolvimento territorial.

A visão produtivista que impulsionada pela economia internacional, logrou para segunda década do século XXI, a fantasia de que o processo de expansão da Universidade e Institutos Federais significaria a democratização da escola pública por meio de uma multiplicidade de ofertas educativas em diferentes qualidades educacionais. Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2012), a variação de ofertas educacionais em formas desiguais e combinadas produziu neste período uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação que fortalecem as ações da pedagogia do capital-imperialismo por meio da “fantasia de que a efetiva democracia chegou à educação escolar”.

Caracterizadas e divididas entre os mais diversos programas, sejam de qualificação/escolarização social, a diversidade de ofertas formativas

⁹ Para fazer referência a expressão de territórios neste texto, utilizamos a denominação jurídica utilizada pelo Ministério Público a partir do Manual de Atuação (2014) em Territórios de povos e comunidades tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral: alternativas para o asseguramento de direitos socioambientais, cuja formulação se baseia em consultas permanentes nos sítios eletrônicos do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Fundação Cultural Palmares (FCP), Fundação Nacional do Índio (Funai), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), além de outros mantidos por organizações não governamentais e organismos internacionais referidos ao longo do texto.

produz vias subordinadas de acesso à escola conforme as classes sociais, configurando uma “dualidade estrutural de novo tipo” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012)¹⁰. O IFMA possuía até meados de 2017 treze programas que atendiam às mais diferentes classes sociais, a qualidade do ensino se diferenciava conforme a forma de oferta de cursos.

Alguns destes programas perderam recursos e fecharam, outros modificaram-se e assumiram nova denominação. Os programas buscam fundamentalmente atender homens e mulheres, jovens e adultos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Sob a promessa de progresso econômico, desenvolvimento local, melhoria da qualidade de vida, obtenção de emprego, as ofertas educacionais produzem uma ideologização da educação que busca obter “o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1995).

Quadro 1 - Diversidade de ofertas formativas para os trabalhadores no IFMA

PROGRAMAS até 2017	SITUAÇÃO ATUAL
Mulheres Mil	extinto e reformulado
PFRH	extinto
PFP	extinto
PROMIMP	extinto
PRONATEC	reformulado por outro programa
PROCAMPO	Permanece, mas com recuo de matrículas
Programa Saberes da Terra – Brasil Alfabetizado	extinto
PROEJA	Permanece, mas com recuo de matrículas
PROEJA – FIC	extinto
Projeto de Formação Continuada PROJovem Campo/Saberes da Terra -	extinto
E-TEC Brasil	permanece
UAB	permanece
PARFOR	em processo de extinção

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Pró-Reitoria de extensão (PROEX) do IFMA. Quadro elaborado pela autora em 2013 e reformulado para este artigo.

¹⁰ A dualidade estrutural de novo tipo organiza-se em três grandes grupos: o 1º grupo diz respeito a programas dirigidos à ampliação do ingresso, reinserção, permanência e conclusão da escolarização regular obrigatória; o 2º conjunto de programas refere-se a cursos e programas dirigidos à ampliação da escolaridade de jovens e adultos e; finalmente o 3º agrupamento é constituído por programas de financiamento educacional que vem influenciando significativamente na expansão de vagas e na multiplicidade de ofertas formativas no Ensino Médio, na educação profissional e no Ensino Superior.

O governo Luís Inácio Lula da Silva apresentou como marca do governo a multiplicação de programas que se entrelaçavam, estabelecendo dependência entre si, garantindo com efetividade o controle dos trabalhadores nas mais variadas frentes de políticas focalizadas (saúde, habitação, renda, moradia e educação). As políticas focais alastraram-se no âmbito dos Institutos Federais, conjugando para seu interior o papel de: integração social, empregabilidade e assistencialismo.

Essas políticas focais e os programas de qualificação profissional pela via das trajetórias subordinadas induzem o consenso ativo dos governados, exigência da governabilidade do capital financeiro. Esse conjunto de programas instituíam a dualidade estrutural de novo tipo.

Paulo Netto (2010) destaca que para o pensamento conservador a questão social possui características inelimináveis e se torna uma ação moralizadora que no máximo pode ser objeto de uma intervenção política limitada. Fontes (2010) chamou estas intervenções políticas limitadas de *políticas de alívio por gotejamento*.

O avanço do capital internacional no Maranhão “favorece expansão das *políticas de alívio por gotejamento*” (FONTES, 2010); neste conjunto, integra-se a diversidade de ofertas formativas do IFMA na região dos Carajás, cujas pressões e conflitos sociais, buscam ser atenuados pela disseminação da política de conta-gotas.

Atualmente o IFMA possui 23 Campi de Norte a Sul do Estado¹¹, contemplado todas as regiões, incluindo três Campi de caráter Avançado. A expansão dos Institutos Federais sem dúvidas significou a dotação de política pública educacional em territórios historicamente excluídos da ação do estado, foi uma iniciativa que garantiu na fase inicial de funcionamento das escolas boa infraestrutura arquitetônica, equipamentos básicos para

¹¹ **Pré-expansão:** Campus Codó, Campus Imperatriz, Campus São Luís Maracanã, Campus Monte Castelo
Fase expansão I: Campus Açailândia, Campus Buriticupu, Campus Santa Inês, Campus Zé Doca e Campus São Luís Centro Histórico. **Fase expansão II:** Campus Alcântara, Campus Bacabal, Campus Barreirinhas, Campus Caxias, Campus Pinheiro, Campus São João dos Patos, Campus São Raimundo das Mangabeiras e Timon. **Fase expansão III:** Campus Barra do Corda, Campus Coelho Neto, Campus São José de Ribamar, Campus Pedreiras, Campus Viana, Campus Araiõeses, Campus Itapecuru, Campus Presidente Dutra, Campus Avançado Porto Franco, Campus Avançado Rosário, Núcleo Avançado Bacabeira, Núcleo Avançado Santa Rita, Núcleo Avançado Itaqui Bacanga.

laboratórios, ônibus bem equipados, docentes com muita qualificação técnica e científica, mas esta condição não significa silenciar os processos excludentes e contraditórios que se deram em sua expansão.

3. EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: A DEMOCRATIZAÇÃO NEOLIBERAL

Conforme apontado na sessão anterior desse estudo, as políticas de expansão da educação pós-média, no período de 2003 a 2016, se configuram por meio da indução de programas e projetos formativos baseados na diversidade dos formatos e fragmentação da oferta. Com a educação superior o quadro não é diferente. Sob o argumento da “democratização” do acesso, foram implementadas diversas iniciativas no sentido da expansão de vagas e matrículas, inclusive por meio do estímulo a oferta privada – a exemplo dos programas PROUNI e FIES – e da educação a distância - por exemplo, através da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Especialmente quanto ao acesso à educação superior pública, merece destaque o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das IFES (REUNI). Este programa fomentou a expansão de vagas e matrículas nas universidades federais, através da criação de novos cursos, novas unidades acadêmicas, criação de novas vagas e expansão de matrículas. Também estimulou medidas de reestruturação curricular, que rompessem com o formato “tradicional” dos cursos de graduação, por meio da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e da implementação de formatos “inovadores”, em conformidade com as diretrizes do Programa.

Além disso, o REUNI possibilitou uma grande expansão das universidades federais para regiões interioranas, de fronteira e distantes dos grandes centros, por meio da criação de novas universidades e de unidades (campus) de universidades já existentes. De acordo com o Relatório “Análise sobre a expansão das universidades federais – 2003 a 2012” (BRASIL, 2012), de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 no número de universidades federais, o que representa uma ampliação de 31%, e de 148 para 274 *campi*/unidades, um crescimento de 85%.

A interiorização das universidades e dos *campi* proporcionou uma elevação do número de municípios atendidos em 138%, de 114 para 272 municípios com sede ou *campus* de universidades federais. De 2012 a 2014, após o término REUNI, foram criados 47 *campi* e quatro universidades federais, totalizando 63 IFES.

Estudos apontam que a principal referência para a elaboração dos critérios de reestruturação curricular apresentados no REUNI remonta às propostas do Banco Mundial, no sentido da conversão da educação superior em “educação terciária”¹². Neves e Pronko (2008) analisam o processo de expansão e diversificação do sistema de educação superior no Brasil, que, ao lado das universidades, passa a ser composto por instituições de educação terciária, que têm como meta a produção de um grande número de graduados, dedicando-se essencialmente às atividades de ensino e ministrando uma formação que permita a seus egressos incorporar-se de imediato ao mercado do trabalho, por meio de cursos mais enxutos e pragmáticos, e atendam aqueles que têm maior dificuldade de se locomover para estudar.

Essas análises reforçam os argumentos apresentados por Rummert, Algebaile e Ventura (2012), quanto à oferta de formas desiguais e combinadas de escolarização pós-média, geralmente direcionadas ao acesso das classes populares. No Maranhão, o processo de expansão da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre os anos de 2008 e 2015, incorpora e aprofunda a lógica do REUNI, que combina a expansão com a reestruturação do ensino superior, tendo como referência os bacharelados interdisciplinares¹³ (LEDA; MANCEBO, 2009) e outros

¹² No informe *Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*, o Banco Mundial (2003) adota a definição da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, segundo a qual entende por educação terciária o “[...] nível ou etapa de estudos posteriores à educação secundária” (BANCO MUNDIAL 2003, p. IX), composto por instituições como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como outros cenários, como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres e grande variedade de entidades públicas ou privadas (BANCO MUNDIAL, 2003).

¹³ A ideia dos Bacharelados Interdisciplinares consiste em “propiciar uma formação universitária geral, antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação” (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 56). Na UFMA, foram criados Bacharelados Interdisciplinares em Ciência e Tecnologia no campus sede da UFMA, em São Luís, e no campus Balsas, no interior do estado.

arranjos formativos ditos “inovadores” e em conformidade com as diretrizes do Programa:

É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições [...] A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação (BRASIL, 2007b, p. 04-05, grifos nossos).

Assim, tendo como pano de fundo o REUNI, a UFMA baseou seu processo de expansão, principalmente nas unidades criadas e reestruturadas no interior do estado, na oferta de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). Por trazer convergências com a perspectiva de reestruturação acadêmico-curricular contida nas diretrizes do REUNI e por agregar um grande contingente de vagas, sobretudo no turno noturno, com poucos investimentos em infraestrutura, esses cursos, juntamente com os Bacharelados Interdisciplinares, foram a opção para promover a expansão da UFMA no interior do estado.

Inicialmente¹⁴, as LIs previam uma duração de três anos, com carga horária de 2.880 horas subdivididas entre atividades teórico-práticas, laboratório de ensino-aprendizagem e estágio curricular, estruturado a partir de uma matriz de competências, sem componentes curriculares fixos e uma matriz curricular pré-definida. A definição das atividades e a oferta de componentes seria de responsabilidade do colegiado do curso, respeitadas as diretrizes do projeto pedagógico do curso, baseada no princípio da flexibilidade curricular e de itinerários formativos individuais.

¹⁴ Após um processo de reformulação ocorrido em 2012 e implementado a partir de 2013, as LIs tiveram o acréscimo de mais um ano de duração do curso e a ampliação da carga-horária para 3.330 horas. A reformulação do formato do curso, com a definição de disciplinas e cargas-horárias, bem como de uma matriz curricular, não alterou, no fundamental, a concepção pedagógica do projeto. Para uma análise mais aprofundada da proposta pedagógica das Licenciaturas Interdisciplinares, ver Sousa (2019).

A entrada nos cursos é anual, com 60 vagas oferecidas, majoritariamente, no período noturno. A relação professor-aluno definida no Projeto Político-Pedagógico dos cursos, de 1 para 18, atende o que dispõe o Decreto 6.096/07. Dados levantados por Sousa (2019), com base em Editais de chamada do Sisu na UFMA (Editais PROEN no. 119/2016 e 15/2017), do total de 2.202 vagas ofertadas nos *campi* do interior, para ingresso no ano de 2017, 780 eram em cursos de LIs, sendo 720 no turno noturno, e 80 vagas em bacharelados interdisciplinares, sendo que, na maioria destes *campi*, estas eram as únicas opções de cursos.

Tabela 01 – Vagas ofertadas em cursos de Licenciaturas Interdisciplinares e Bacharelados Interdisciplinares nos campi da UFMA no interior do Estado.

<i>Campus</i>	Cursos	Turno	Vagas	TOTAL
Pinheiro	LCH ¹⁵ /História e filosofia	NOT.	60	120
	LCN ¹⁶ /Biologia	NOT.	60	
Bacabal	LCH/sociologia	NOT.	60	120
	LCN/física e biologia	NOT.	60	
Codó	LCH/história	NOT.	60	120
	LCN/biologia	NOT.	60	
Balsas	BICT	MAT.	40	80
	BICT	NOT.	40	
Grajaú	LCH/geografia	NOT.	60	120
	LCN/química	NOT.	60	
São Bernardo	LCH/sociologia	NOT.	60	180
	LCN/química	NOT.	60	
	LLC ¹⁷ /língua portuguesa e música	VESP.	60	
Imperatriz	LCH/sociologia	NOT.	60	120
	LCN/biologia	NOT.	60	
TOTAL GERAL				860

Fonte: Regulamento de ingresso nos cursos presenciais de graduação da UFMA (Editais PROEN no. 119/2016 e 15/2017)¹⁸. Elaboração própria.

¹⁵ Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas.

¹⁶ Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais.

¹⁷ Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos.

¹⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. Edital no. 107/2017. Regulamenta o ingresso nos cursos presenciais de Graduação da UFMA no segundo semestre letivo de 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portaUFMA/edital/IIHQ9OwFjfNpzrh.pdf>. Acesso em: nov. de 2017.

Note-se que, enquanto os cursos de Bacharelado interdisciplinar foram criados no interior e no campus sede, em São Luís, as LIs foram criadas exclusivamente nas unidades fora da sede, localizadas no interior do estado. Deste modo, a instituição priorizou a oferta de cursos que demandam pouco investimento em infraestrutura, considerados de “menor prestígio social” (VARGAS, 2008), como é o caso das licenciaturas, nas regiões interioranas, onde se concentra a população que se situa em um segmento social mais baixo, reproduzindo a lógica elitista e excludente do ensino superior no Brasil.

Além disso, também figurou como justificativa para a criação desses cursos no interior do estado “*a estratégia contida na economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os campi com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na EB*” (UFMA, 2010, p. 12, grifos nossos).

Desse modo, conforme Vargas (2008, p 743), “[...] se o maior efeito da política de expansão for averiguado na multiplicação das vagas de cursos desprestigiados, continuaremos presenciando apenas uma aparência de democratização”, tendo em vista que a inclusão dessa população no ensino superior tem se dado de modo a preservar, no interior das instituições, os espaços historicamente destinados aos diferentes segmentos sociais. Assim, em que pese o acentuado processo de expansão, que abriu as portas do ensino superior para um contingente massivo das classes trabalhadoras, esse quadro não rompeu com a dualidade da oferta deste nível de ensino. Esta dualidade sustenta a manutenção das desigualdades no próprio processo de “democratização da escola”, por meio de mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, que não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável, sobretudo para a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação cada vez mais diversificada de programas de qualificação para os trabalhadores no âmbito dos Institutos Federais e

das Universidades Federais, apresenta como característica comum a distribuição desigual do saber científico e do saber prático, a redução dos conteúdos e do tempo de escolarização.

A perspectiva de desenvolvimento fomentado pela chegada do Instituto Federal do Maranhão aos municípios reforça, conforme Gentili (1998), a promessa da escola integradora, porém a serviço do capital amplia a mão de obra qualificada e conduz à intensificação da gestão das relações de trabalho, assim como a diminuição de salários, rotatividade dos postos de trabalho e ampliação do mercado da terceirização e da informalidade. Nesta lógica, a escola integradora não desaparece; ela se associa à “promessa da empregabilidade” (GENTILI, 1998) que juntas buscam produzir um alívio à pobreza e as explorações sociais vividas pelos trabalhadores.

No caso das Universidades federais, as metas e estratégias contidas no REUNI, apontam para a fragmentação da formação acadêmica, numa miríade de modalidades que visam a possibilitar maior celeridade e melhor aproveitamento de todas as atividades realizadas pelo estudante, que passam a compor seu itinerário formativo, sem muitos vínculos com um percurso pré-definido ou com uma formação profissional “precoce e especializada”. A própria definição de “regimes curriculares” diferenciados, de acordo com as Diretrizes do REUNI, significa somente a “indicação de conteúdos mínimos, com fixação do período de integralização e duração de cursos” (BRASIL, 2007c, p. 6), abrindo brechas para uma fragmentação sem precedentes na formação acadêmica.

Não é por acaso que os Bacharelados Interdisciplinares e seus congêneres, como as Licenciaturas Interdisciplinares, cursos flexíveis e com componentes de “inovação”¹⁹, foram implementados na maioria das universidades que aderiram ao REUNI, fomentando uma expansão que Sousa (2019) caracteriza como “democratização” neoliberal, pois as

¹⁹ o Relatório de Acompanhamento do primeiro ano de implementação do REUNI aponta que, das 53 IFES que aderiram ao Programa, 26 apresentaram projetos com “componentes de inovação”, dentre os quais se destacam: formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); formação básica comum (ciclo básico ou grandes áreas); formação básica em uma ou mais das grandes áreas: saúde, humanidades, engenharias e licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das grandes áreas: ciências, ciências exatas, ciência e tecnologia, artes, humanidades, saúde; Bacharelados em dois ou mais itinerários formativos (BRASIL, 2009).

formas de produção e reprodução da vida material sob a égide do capital limitam os avanços em relação à socialização dos bens sociais, dentre eles, a educação. Entretanto, a ampliação do acesso à educação superior, técnica e tecnológica por parte de contingentes significativos da classe trabalhadora coincide com um processo de desqualificação e precarização dos postos e de intensificação da exploração da força de trabalho, que, conseqüentemente, altera o conteúdo da formação, no sentido de um “novo disciplinamento da força de trabalho” (KUENZER, 2005, p. 88), na qual “É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo estranho e exterior”.

Por outro lado, para os contingentes mais precarizados da força de trabalho, em que pese o discurso da necessidade de desenvolvimento de “competências cognitivas gerais e complexas”, basta uma formação aligeirada, supérflua, pragmática, genérica e esvaziada de conteúdos científicos, artísticos e culturais, substituídos pelas ditas “competências”, que na verdade, correspondem a uma “adaptação” da força de trabalho às demandas do mercado cada vez mais competitivo. Essa fragmentação, induzida pela concepção de educação terciária, impõe um alto grau de diferenciação e hierarquização do sistema, mantendo e aprofundando as desigualdades sociais por meio das desigualdades educacionais intra-sistema, na medida em que direciona a formação dos alunos das classes populares à formação para o trabalho simples. Deste modo, preserva a formação científica e intelectual para as elites e para os segmentos mais elitizados da classe trabalhadora que irão desempenhar funções intelectuais e mais qualificadas no âmbito da produção, enquanto para a grande maioria da classe trabalhadora são destinadas outras opções de formação pós-secundária (p. ex. PRONATEC, PROCAMPO, PROEJA, PROJovem), oferecidas pela ampla gama de instituições de educação terciária²⁰.

O cenário contraditório reproduzido no âmbito das políticas de expansão da rede federal de ensino no período em análise aponta para as tensões entre os interesses das classes trabalhadoras pela ampliação do acesso à educação e os limites sempre postos pelo capital quanto à elevação

²⁰ Para uma caracterização das instituições de educação terciária, ver Neves e Pronko (2008).

cultural das massas. Essa contradição encontrou sua expressão máxima no período dos governos de coalizão de classe liderados pelo PT. Operando por meio da política de coalizão de classes, o governo federal expandiu a rede de instituições federais, possibilitando alternativas de formação da classe trabalhadora em consonância com as diretrizes do mercado e em nome da “democratização” do acesso à educação. Nesta correlação de forças, de acordo com Leher (2018), o governo buscou garantir a “governabilidade” por meio de medidas ecléticas, que acomodam tanto os interesses do capital quanto os de setores da classe trabalhadora que se sentem contemplados com as políticas de “alívio por gotejamento” (FONTES, 2010), que caracterizam as políticas focais visam obter o consenso dos dominados, de maneira subordinada aos interesses dominantes.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington, DC: Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.bancomundial.org.br. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007**. Chamada Pública de Propostas para Apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.095, 24 de abril de 2007. Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 79, seção 1, p. 7, 25 mar. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 05 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais (2003-2012).** Relatório da Comissão constituída pela Portaria 126/2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 24 de jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE). Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. **Resumo técnico Censo da Educação superior 2015.** Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/Censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_Censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Educação Profissional.** Brasília: SETEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_plano.pdf. Acesso em: 24 jul. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Apoio à Planos de Expansão e Reestruturação da Educação Superior – REUNI:** Relatório do primeiro ano. Brasília, DF, 30 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Termo de Referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais.** Versão Final. 16 abr. 2004. Disponível em: http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1289322946.pdf. Acesso em: 17 fev. 2013.

ERBER, S. F. Eficiência coletiva em arranjos produtivos locais industriais: comentando o conceito. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.simi.org.br/biblioteca/exibir/4699>. Acesso 17 fev. 2013.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo:** Teoria e história. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1998. p. 76-92.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORA, L. C. A. **A formação dos trabalhadores na rota dos trilhos**: o PROEJA nos municípios de Açailândia e Buriticupu. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013a.

HORA, L. C. A. A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital. **Revista Organizações e Democracia**, Marília, v. 14 n. 2, p. 103-126, 2013b. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/3426>. Acesso em: 22 set. 2021.

HORA, L. C. A. **Qual Empregabilidade?** Situação dos Egressos do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Modalidade EAD. 2016. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) – Universidade Anhanguera, Campo Grande, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios**: síntese de indicadores, 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LÉDA, D; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação profissional no Brasil: expansão para quem? **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1647>. Acesso: 08 set. 2021.

MORAIS, M. A. F. **O tempo dos trabalhadores nos trilhos do capital**: o processo de aceleração temporal na Companhia Vale do Rio Doce. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A expansão da educação superior no Maranhão: cenário atual e tendências. *In*: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. L. J. (org). **Política de expansão da educação superior no Brasil**: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 65-80.

NEVES, M. L. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OTRANTO, C. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: [s. n.], 2011. p. 01-19.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAULO NETTO, J. Uma face contemporânea da barbárie *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL “CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE”, 2., 2010, Serpa. **Anais [...]**. Serpa: [s. n.], 2010. p. 1-41.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. IFMA. **PDI 2009 – 2013**. Maranhão, 2009.

REDE DE PESQUISA EM SISTEMAS PRODUTIVOS E INOVATIVOS LOCAIS - REDESIST. **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos Locais e Inovativos**. 2003. Disponível em: www.ie.ufrj.br/redesist. Acesso: 17 maio 2013.

RODRIGUES, J. S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento moderno da Confederação Nacional da Indústria. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ROSAR, M. de F. F.; CABRAL, M. R. M. (org.). **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão**: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens. São Luís: Central dos Livros, 2004.

RUMMERT, S.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo *In*: SILVA, M. M. da; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (org.). **Jovens, Trabalho e Educação**: A conexão subordinada de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SOUSA, A. P. R. **“Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais**: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. Niterói, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas**. São Luís: [s. n.], 2010.

VARGAS, H. M. Democracia, cidadania e direitos humanos no ensino superior? *In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, 17., 2008, Brasília. **Anais**[...]. Florianópolis: Boiteux, 2008. p. 730-749. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antiores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+\(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antiores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008).pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

VASCONCELOS, F. C.; CYRINO, A. B. Vantagem Competitiva e os modelos teóricos atuais convergência entre estratégia e a teoria organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 4. p. 20-37, out./dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902000000400003&script=sci_abstract. Acesso: 17 fev. 2018.

Capítulo 12

OS PROCESSOS DE INTERVENÇÕES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESCARACTERIZAÇÃO E DESMANTELAMENTO

Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo

RESUMO: O presente trabalho vislumbra compreender e analisar as sucessivas tentativas de intervenção na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologias promovidas pelo Governo Federal entre 2019 a 2021. Pensando como os processos de intervenções buscam a retirada da autonomia destas instituições e a descaracterização ambas previstas em sua lei de criação, 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Ao longo dos anos que aqui serão analisados a Rede Federal se viu diante de diversas tentativas intervencionistas, das quais destacamos o PL 11.279/2019, MP 914/2019, MP 979/2020, Indicações de Dirigentes Interventores, Proposta de Reordenamento da Rede Federal e a Portaria 733/2021. Todas estas medidas tomadas pelo executivo e direcionadas a Rede Federal buscam alterar o modo de organização da Rede Federal no que tange sua autonomia, oferta e estrutura, no intuito de que as instituições pertencentes a Rede se enquadre no novo contexto ultraneoliberal que organiza e orienta o Estado brasileiro atual. A análise se efetiva a

partir de revisão bibliográfica e análise documental perspectivando que estas auxiliem na compreensão da contemporaneidade da Rede Federal de Educação.

INTRODUÇÃO

O presente texto vincula-se a uma pesquisa de doutorado que está em andamento, deste modo, os resultados aqui expostos são parciais e compõe o percurso de compreensão da condição atual da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia em um contexto de ofensivas e reformas ultraneoliberais. O avanço do ultraneoliberalismo no Brasil decorre dos próprios movimentos das forças antagônicas em um contexto de avanço da crise estrutural do capital, tal qual expresso em Mészáros (2011, 2009) o processo de crise estrutural apresenta condições irreconciliáveis e intransponíveis.

Ainda que as contradições sejam mais aviltantes, o capital renova-se e renova sua ideologia motriz – o liberalismo e seus modos de organização político, econômico e social a fim de tentar a transposição de suas contradições. É possível ponderar que a grande corrente ideológica e teórica que sustenta o capitalismo é o liberalismo, sendo na medida em que emergem as crises do capital e do modo de produção capitalista, esta ideologia guia sofre abalos, reformulações e transformações com o objetivo de assegurar a manutenção e perpetuação do capitalismo, enquanto desdobramentos das tentativas de solução e transposição das barreiras do capital a si mesmo e da sociedade frente ao capital.

O mundo moderno presenciou a efetivação do liberalismo, do neoliberalismo e agora o principiar do ultraneoliberalismo, e ainda que este último seja a face mais agressiva das transformações dos preceitos liberais, não deve se perder de vista que todas correspondem as alternativas burguesas que reverberam e corroem a classe trabalhadora. Pensando o caso brasileiro e os impactos deste movimento de ascensão ultraneoliberal, Freitas (2018) destaca que há uma face obscurantista, conservadora e autoritária que esteve presente em todo o neoliberalismo brasileiro, mas que foi negligenciada. Esta faceta obscurantista foi progressivamente

evidenciando-se no Brasil a partir de 2013, momento em que a burguesia foi paulatinamente rompendo com a política de conciliação de classes do PT (2003-2016) até que em 2016 concretiza o Golpe parlamentar midiático e garante a retomada do poder político e econômico, para além das limitações da conciliação.

O Golpe de 2016 concretiza a ruptura da burguesia com o viés político conciliatório e inicia a guinada de intensificação do neoliberalismo, sendo denominado de ultraneoliberalismo possuindo como marco histórico inicial o ano de 2016 e seu aprofundamento nos últimos seis anos (2016-2021), inserindo no cotidiano nacional, políticas de arrocho aos direitos sociais, intensa valorização do mercado, ampliação das políticas de concorrência, austeridade, privatizações e diminuição do papel do Estado na garantia de direitos essenciais, acrescido de um irracionalismo científico, violência, truculência e ruptura democrática¹. O Brasil está diante de uma intensa devastação de cunho ultraneoliberal, sendo uma ofensiva que ataca diretamente os direitos sociais quais deveriam ser ofertados pelo Estado brasileiro, dentre eles a Educação ênfase deste trabalho. A ofensiva ultraneoliberal tende a destruir a estrutura estatal e concretizar o que Sampaio Junior (2020) denominou de reversão neocolonial. A instalação de políticas de cunho ultraneoliberal garantirá um processo de intensificação da dependência econômica e uma auto-colonização, que garantirá a ampliação do processo de acumulação por parte da burguesia e precarização da vida dos trabalhadores.

A educação não ficou ileso frente ao avanço ultraneoliberal e no caso específico da Rede Federal de Educação não foi diferente, na medida em que o ultraneoliberalismo absorveu o Estado, esta Rede foi sofrendo ataques e interferências que afetam a sua estrutura, sua proposta de criação e ameaçam sua viabilidade. Sendo a política ultraneoliberal, de minimização do Estado, incompatível com o projeto de educação alicerçante da Rede Federal.

¹ Este é o grande diferencial do período neoliberal, a introdução da naturalização da violência, do autoritarismo e o afastamento da ciência e da intelectualidade. No período neoliberal ainda havia certa manutenção de entrâncias democráticas, ainda que estas estivessem sendo progressivamente diluídas pela dinâmica do mercado.

O processo de análise se dará pelos princípios da lógica dialética, a partir das categorias luta de classes, educação, trabalho e contradição, buscando compreender os movimentos do real e do concreto, partido da premissa de Marx (2015, p. 77-8) “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade.” Sendo o concreto compreendido enquanto movimento de síntese que viabiliza o entendimento do real em suas múltiplas determinações.

Assim, a análise que aqui se apresenta caminha na processualidade dos movimentos da história contemporânea, buscando desvelar os desdobramentos de um movimento ultraneoliberal, de austeridade, corte e cerceamento frente à Rede Federal, enquanto política educacional em processo de estruturação. Prevalece como hipótese que a efetivação de políticas ultraneoliberais tende a descaracterizar a Rede Federal, tornando esta, mais um locus de formação fragmentada, unilateral e tecnicista para a classe trabalhadora. Busca-se com este trabalho compreender as interfaces de uma política nacional ultraneoliberal com a Rede Federal de Educação Ciência e tecnologia, com vistas a compreender se o avanço do ultraneoliberalismo no Brasil ameaça a existência da Rede Federal no que concernem os princípios e fundamentos de sua lei de criação (BRASIL, 2008). Compreender o processo de intervenção na Rede Federal no transcurso da própria intervenção é uma tarefa complexa, no entanto essencial para desvelar as intencionalidades que a cercam. É evidente que o distanciamento histórico traria elementos mais coesos, no entanto, dada as proporcionalidades do ataque constante a Rede torna-se uma prerrogativa as análises nas ações a fim de garantir a manutenção destas Instituições de Educação.

1. O FORTALECIMENTO DA REDE FRENTE O ULTRANEOLIBERALISMO

A análise da Educação Profissional no Brasil deve ter como premissa básica que a Educação Profissional no país é uma das sistematizações da luta de classes, sendo que a história da educação profissional brasileira mescla-se com o desenrolar dos antagonismos de classes que alicerçam a sociedade. A burguesia brasileira, que é por essência retrógrada e

conservadora, compreende que a formação da classe trabalhadora deve se efetivar com vistas a garantir a reprodução do modo de produção, devendo ser utilitarista, pragmática, superficial e técnica.

O Estado capitalista utiliza-se da Educação da classe trabalhadora para difundir os preceitos que conduzem e constituem o sistema do capital, deste modo, a educação da classe trabalhadora, sob o controle estatal vislumbra a adaptação e a flexibilização dos sujeitos, sendo que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) historicamente foi utilizada para viabilizar o processo de formatação da classe trabalhadora em conformidade das determinações do capital. Lessa e Tonet (2011) destacam que o capital e suas determinações alienantes são geradores de desumanidades. Assim o sendo, o capital compõe as bases para a reprodução de desumanidade e alienação, a fim de que a produção da história, a partir dos condicionantes materiais, se efetive sob o domínio do capital.

No Brasil a constituição da Educação Profissional esteve atrelada a necessidade de formar um contingente de trabalhadores capazes de atuar na produção, de modo especializado e que estivessem passíveis de vivenciar as angústias da exploração. E neste anseio de constituir uma massa de trabalhadores, o país foi progressivamente construindo dois modelos educacionais, um direcionado a classe trabalhadora, majoritariamente profissional-técnica, e uma educação propedêutica direcionada à burguesia e as classes dirigentes.

Lavoura e Ramos (2020) asseveram que os conhecimentos sistematizados na sociedade capitalista, são apropriados pela burguesia, tornando-se propriedade privada desta classe. Portanto, nega-se aos filhos e filhas da classe trabalhadora o acesso a estes conhecimentos sistematizados, como mais um mecanismo de controle e cerceamento da classe que vive do trabalho.

Sendo o conhecimento uma propriedade privada da burguesia, esta classe vai recorrentemente negar acesso aos saberes sistematizados para a classe trabalhadora, viabilizando meramente o acesso ao conhecimento necessário para produção, nega-se o acesso à escola e os conhecimentos

científicos que alicerçam a produção e garantem o acesso a um conhecimento simplista que permite a reprodução do capital. A classe trabalhadora apenas acessou e acessa a escola,

[...] quando a burguesia a reconheceu como necessária à própria produção o fez com auxílio de escolas diferenciadas. Quando não foi mais possível continuar negando a universalização da educação básica, a classe dominante procurou diferenciá-las no seu conteúdo, para manter a separação entre dirigentes e dirigidos. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 55).

A burguesia brasileira apenas tornou aceitável o acesso da classe trabalhadora à escola, quando esta classe estivesse inserida em ciclos de formação que garantissem uma educação limitante e útil à produção. Para tanto logrou a dualidade como um mecanismo de controle, não sendo aceitáveis formações que transcendessem a limitação fragmentária e utilitarista.

Neste processo de educação classista o país presenciou ao longo de toda a sua história o aprofundamento da dualidade, ofertando uma educação fragmentada e superficial à classe que vive do trabalho. No entanto, na primeira década dos anos 2000 emerge um modelo de formação para a classe que vive do trabalho, distinta, que buscou romper com a dualidade histórica e construir em todo o território um modelo de EPT que concebesse a formação do trabalhador de modo mais amplo, surgindo os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) através da Lei 11.892/2008² (BRASIL, 2008), garantindo a expansão e a consolidação da Rede Federal de Educação. O projeto educacional da Rede nasce limitado pela estrutura da sociedade de classes, caminhando em consonância ao projeto neodesenvolvimentista e de conciliação de classes do PT, porém introduz a possibilidade de um outro processo formativo aos trabalhadores. Diante deste marco legal, o país passa a perspectivar a constituição de um

² A Rede Federal de Educação existe no Brasil desde 1909, no entanto ao longo de seus 100 primeiros anos contou com apenas 14 instituições, o que não contemplava a realidade e a sociedade Brasileira, sendo uma Rede pequena, até a promulgação da Lei 11.892, a partir desta o país presenciou a ampliação do modelo da EPT, tendo como ênfase a formação de jovens no Ensino Médio Integrado (EMI), o qual propõe que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais para a sua formação.

modelo educacional para os filhos da classe trabalhadora centrada em qualidade socialmente referenciada³, tendo como base a concepção de formação humana integrada e que vislumbrava a omnilateralidade⁴.

Os IFs transformaram de modo significativo a política de formação profissional, sendo um modelo de educação o qual deveria ser seguido pelas demais redes de ensino. Este modelo de educação concebe a necessidade de oferta de uma educação pública alicerçada no Ensino, Pesquisa, Extensão, desde a Educação Básica a Pós-Graduação.

A Rede Federal de Educação é composta por 41 instituições de ensino, sendo 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, dois CEFETs e o Colégio Pedro II, sendo que esta Rede oferta educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os estados brasileiros, haja vista sua proposta de interiorização e regionalização. O projeto que estrutura majoritariamente a Rede Federal, oriundo de sua lei de criação (BRASIL, 2008), compreende a necessidade de oferecer educação de qualidade socialmente referenciada aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que demanda a aplicabilidade de vultuosos recursos a fim de garantir infraestrutura – prédios, bibliotecas, quadras, laboratórios, corpo docente, corpo técnico, assistência estudantil, acesso à cultura, dentre outros elementos imprescindíveis para a garantia de formação humana ampla.

O projeto que a partir de 2008 foi se consolidando para a educação da classe trabalhadora, que tem os IFs como principal materialidade, é sumariamente incompatível com o projeto de país que vem se efetivando por intermédio da atuação burguesa, possuindo o ultraneoliberalismo como fundamento guia.

³ A promulgação da Lei 11.892 viabilizou que o Brasil, por meio de uma política pública de Estado, consolidasse uma Rede de Educação Profissional de nível e abrangência de fato nacional, com recursos, estruturas e profissionais capazes de colocar em prática uma formação que desenvolvesse os estudantes em diferentes dimensões, é evidente que o projeto dos IFs e de fortalecimento da Rede está distante de ter conseguido concretizar em uma formação unitária, no entanto elevou de modo substancial a qualidade da EPT realizada no país. A Rede federal carece ainda de ajustes, haja vista que ainda está em vias de consolidação.

⁴ Os documentos que estruturam a Rede Federal, a partir dos anos 2000, foram pensados por intelectuais de base teórica e intelectual gramsciana e marxista, o que aproxima no plano teórico o projeto dos IFs com um projeto de formação ampliada da classe trabalhadora.

O que compreendemos hoje como Rede Federal de Educação, vincula-se a um projeto de educação e que garantiu a institucionalização em âmbito nacional do Ensino Médio Integrado (EMI) associado a uma educação verticalizada e possível para a classe trabalhadora. Lavoura e Ramos (2020) asseveram que a proposta de Ensino Médio Integrado tem a pedagogia-histórico-crítica como fundamento, vislumbrando uma formação social totalizante comprometida com a formação crítica, orientada pela historicidade e contradições do conhecimento, abrangendo em si a potencialidade de formação emancipatória. E justamente esta proposta formativa do EMI que é atacada de morte pelas contrarreformas do Estado.

Haja vista que a Rede Federal tem como elemento central o EMI, que corresponde no mínimo a 50% das vagas ofertadas no ano corrente (BRASIL, 2008) e o qual foi pensado enquanto proposta, como uma alternativa formativa para a classe trabalhadora, que pretende viabilizar o acesso aos saberes historicamente produzidos. É possível depreender que os ataques à Rede, e a sua autonomia que vem ocorrendo, em essência constituem um ataque à classe trabalhadora. A Rede Federal e sua proposta de EMI não garantiram e ou garante uma formação emancipatória⁵ à classe trabalhadora, no entanto, dado sua capilaridade e abrangência, viabilizou que em diferentes regiões do país sujeitos de uma parcela da classe trabalhadora vivenciassem uma formação de base científica e profissional com qualidade socialmente referenciada, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão enquanto elementos indissociáveis na construção e produção de humanidade. E estes processos formativos detêm a potencialidade de formar homens que compreendam as contradições e problemáticas da sociedade que estão inseridos. Haja vista que desde 2016 a burguesia escancara seu projeto de exclusão e degradação da vida dos trabalhadores, negasse projetos educacionais de formação ampla. Santos e Orso (2020, p. 161) corroboram que desde a emergência do Golpe de 2016 “[...] experimentamos as consequências de projetos educativos curriculares que têm se deteriorado empobrecido e afastado ainda mais a

⁵ É evidente que apenas uma proposta educacional não pode garantir a emancipação de seres sociais, no entanto a viabilidade de acesso a uma educação de qualidade confere uma formação humana mais ampla e capaz de suscitar humanização nos homens, e este é um dos elementos para o longo trajeto rumo à emancipação.

educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto da sua dimensão emancipadora”.

O ano de 2016 marca o avanço ultraneoliberal no país, momento em que o Brasil vivencia a mescla de uma política neoliberal, obscurantismo, uma violenta crise da democracia e progressiva diminuição nos direitos sociais. Esta política demandou e demanda uma profunda reforma do Estado pautada na retirada de direitos da classe trabalhadora. Buscava-se com o Golpe o fortalecimento do capital e da burguesia pelo aparato estatal.

As tramas do Golpe de 2016 foram desenhadas em favor da burguesia, efetivando o que Duarte (2020) caracteriza de união do obscurantismo com o neoliberalismo. Em busca desta articulação contrária a classe trabalhadora reformula-se todo o Estado a fim de garantir os privilégios e os interesses da burguesia.

O início da construção da política de Estado ultraneoliberal vislumbra o desmonte dos direitos sociais, destruição das conquistas e direitos da classe trabalhadora, avanço da violência, do autoritarismo, do obscurantismo, a ampliação dos direitos do mercado e da classe que o representa. De acordo com Leher (2019) o modo como o país modificou-se em sua organização e condução no período ultraneoliberal, encaminha-se para o acirramento da autocracia burguesa, aprofundando ainda mais a dependência e o esvaziamento científico. Efetivando o desmonte e sufocamento de diferentes entidades e órgãos que representam a ciência e a pesquisa no Brasil, dribla-se a realidade concreta, as evidências científicas em nome de disseminação de realidades paralelas alinhadas aos interesses do capital.

A primeira grande medida de ajuste do Estado ultraneoliberal, que impreterivelmente impacta no funcionamento do projeto da Rede Federal, é a Emenda Constitucional (EC) 95 aprovada em 2016 pautada na ideia que é fundamental reorganizar o Estado, diminuir os gastos públicos e congelá-los por vinte anos, tendo esta EC forte apoio da opinião pública,

dos conglomerados da mídia e do mercado, haja vista sua potencial rentabilidade ao capital.

Dado o contexto de crise estrutural do capital, o Brasil vem paulatinamente presenciando o avanço de uma política ultraneoliberal, sendo que esta tem por essência a prerrogativa de acirramento da luta de classes. Em relação à ascensão do ultraneoliberalismo, o qual exige o sufocamento da classe que vive do trabalho em nome da “salvação econômica”. Leher (2019) ressalta que esta estratégia do ultraneoliberalismo é essencial para a defesa de que o modo de produção capitalista é a única alternativa válida para a humanidade e para que assim permaneça são necessários sacrifícios e “ajustes”, em especial dos trabalhadores, que devem aceitar e adaptar-se a exploração postas pelo capital e seus representantes. Nesta lógica responsabilizam-se e pune os trabalhadores para o acerto de contas financeiras do Estado e do mercado.

Delimita-se como os rostos representantes da política ultraneoliberal no Brasil os governos Temer e Bolsonaro, sendo que estes se encarregaram ao longo dos últimos seis anos (2016-2021) de mediar e viabilizar a aprovação de instrumentos legais que garantiriam a efetivação do ultraneoliberalismo, e esta construção parte da premissa difundida socialmente de necessidade de diminuição do Estado, e para que assim seja é essencial rever o papel do próprio Estado frente os direitos sociais, e enquanto ente garantidor do mercado. Em virtude da redução constante do Estado propiciada pela política ultraneoliberal, o país presencia na cotidianidade ataques ao direito à educação. Santos e Orso (2020, p. 167) afirmam que “os ataques dos governos Temer e, atualmente, Bolsonaro recaem majoritariamente sobre o sentido de ser da educação na sociedade, desde a educação básica até o ensino superior”. O Estado ultraneoliberal carece de um modelo educacional centrado no mercado, no utilitarismo, no esvaziamento do papel social da educação e em uma visão privatista da educação.

Na interface do avanço do ultraneoliberalismo e a Rede Federal de Educação encontram-se as políticas educacionais que buscam a descaracterização e desmantelamento da Rede, sendo estas estratégias de ataque voltadas ao modelo educacional, que apesar de limitado

considerando sua inserção na sociedade de classes, perspectivou a oferta de uma educação pública para além da dualidade para a classe trabalhadora.

A política do desmonte que está atualmente no cotidiano da Rede Federal, faz parte do projeto ultraneoliberal de sociedade, retirando a viabilidade e garantia de uma educação com qualidade socialmente referenciada aos filhos da classe trabalhadora.

2. LEGISLAÇÕES DE ATAQUE À REDE: ATAQUES POR DENTRO DA INSTITUCIONALIDADE

A descaracterização e desmantelamento da Rede Federal estão se efetivando por dentro da própria legalidade institucional que o Estado ultraneoliberal assegura, logo, usam-se as prerrogativas do Estado democrático de direito e seus ritos legais contra a democracia e contra os cidadãos, estabelecendo leis e instrumentos jurídicos capazes de atuarem na constituição de um Estado desprovido de direitos sociais. No processo de busca da compreensão e entendimento das sucessivas tentativas de desmantelamento e descaracterização da Rede Federal de Educação, elencamos como crucial analisar o Projeto de Lei (PL) 11. 279 de 2019, a Medida Provisória (MP) 914 de 2019, Medida Provisória (MP) 979 de 2020 e a Portaria 733 do Ministério da Educação, a fim de compreender os ataques à autonomia destas Instituições de Educação Federal.

Evidente que dado o processo de Reforma do Estado que o Brasil vivencia, outras propostas e projetos são base do desmantelamento e descaracterização da Rede, como a Emenda Constitucional nº95, a EC 109/2021, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 32 dentre outros os quais afetam diretamente a viabilidade, o financiamento e existência destas Instituições de Ensino, dado limitações de um artigo não será possível adentrar aos detalhes do mesmo. No entanto, deve-se destacar que as EC aqui mencionadas, podem ser caracterizadas como o elemento fundante do Estado ultraneoliberal, o que perspectiva a diminuição do Estado no que concerne oferta e garantia de direitos. Conforme Leher (2021) estas visam desconstitucionalizar direitos sociais, desonerar o Estado e torná-

lo subsidiário, ou seja, garantir que o Estado atue apenas nas esferas que não forem de interesse da iniciativa privada. Todas estas EC e a PEC 32 buscam garantir que o Estado brasileiro diminua substancialmente nos direitos sociais e que se fortaleça no auxílio ao capital.

A Reforma do Estado brasileiro no período ultraneoliberal é por essencial uma reforma classista, qual vislumbra a retirada de direitos da classe trabalhadora em todas as esferas, precarizando ainda mais o existir e em contrapartida garantindo a ampliação do capital e o fortalecimento da burguesia. O projeto de país está em curso de ataque à classe trabalhadora, pois quanto mais nefastas forem as condições de vida desta classe maior são as possibilidades de exploração. Leher (2019) também ressalta que este projeto contrário à classe trabalhadora, que se concretiza no governo Bolsonaro, alicerça-se em uma postura truculenta e irracionalista, sendo que esta postura adotada é uma estratégia essencial para a elevação das taxas de lucro do país, assim se garante um projeto social privatista e de defesa das prerrogativas burguesas.

Considerando que o Brasil vivencia um processo de minimização do Estado, a Rede Federal não passaria ilesa, deste modo, um projeto educacional da magnitude da Rede e que oferta em suma uma educação majoritariamente voltada à classe trabalhadora, não se manteria íntegro frente esta Reforma desestruturante do Estado. Consequente, deu-se início a análise da PL 11.279 de 2019 (BRASIL, 2019a), sendo este o último golpe do Governo Temer em 2018. No apagar das luzes, em 28 de dezembro de 2018, o então Ministro da Educação Rossieli Soares elaborou um projeto que alterava substancialmente a Lei de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). A proposta foi apresentada à Câmara em 03 de janeiro de 2019, nos primeiros dias do Governo Bolsonaro. Elaborada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares, tenta inserir em definitivo no interior da Rede Federal conceitos e termos da racionalidade administrativa, semelhantes ao utilizado por empresas e iniciativa privada, deste modo, a oferta da educação enquanto direito constitucional, previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) fica comprometido, e pela proposta os IFs perdem sua especificidade de ofertar educação verticalizada e ampliada visando o bem-estar comum, para ofertar um serviço ao capital.

Brasil (2019a) buscava alterar a lei de criação dos Institutos Federais, alterando quatro pontos essenciais sendo: a) o desmembrar de instituições; b) alterando o quantitativo mínimo de vagas por modalidade de ensino; c) propondo mudanças para a candidatura e eleição de Diretor Geral e Reitor; e d) ampliando o número de vagas e cargos sem ampliação de orçamento. Os pontos expostos na PL em seu conjunto descaracterizam a Rede e buscavam retirar a essencialidade presente na Lei 11.892/2008, a fim de fragilizar este modelo educacional e retirar sua especificidade de instituição alicerçada nos preceitos do Ensino, Pesquisa e Extensão.

O primeiro ponto que merece breve análise em Brasil (2019a) é no Art. 5º o desmembramento do IFSP - através da criação do Instituto Federal do Centro Paulista e Instituto Federal do Oeste Paulista, e a criação do Instituto Federal do Sul da Bahia, pelo desmembramento do Instituto Federal da Bahia e do Instituto Federal Baiano. Mediante a PL seriam “criados” três novos IFs, no entanto sem a ampliação de orçamento e pessoal necessário, tal qual sistematicamente reiterado no PL. Criando assim, novas instituições precarizadas, a partir do desmembramento e precarização das já existentes.

A proposta deste reordenamento se efetivou sem a previsão orçamentária necessária, desconsidera a EC nº 95, as especificidades e demandas das Instituições e se efetiva sem o debate necessário junto ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), enquanto representação da Rede. No que tange o orçamento da Rede, frente à EC nº 95, depreende-se que não haveria uma expansão de fato, haja vista o contexto de congelamento dos gastos públicos e a criação de três novas instituições sem ampliação orçamentária da totalidade da Rede, o que comprometeria a oferta de uma educação centrada no Ensino, Pesquisa e Extensão. Desta forma, se aprovada estaria a Rede circunscrita em um contexto de fragilidade e congelamento junto a uma falaciosa ideia de expansão. Não havendo ampliação do orçamento, dado a constituição do Estado ultraneoliberal, não se trata de expansão, mas sim de uma tentativa de ampliação de cargos e inserção de dirigentes coniventes com o projeto ultraneoliberal em curso.

Mais adiante o PL ataca a essencialidade dos IFs, ao alterar a proporcionalidade das matrículas e atacar o cerne dos IFs que é a oferta prioritária de EMI. Conforme expresso em Brasil (2008) em seu Art. 7º no inciso I: “é finalidade primeira 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”. Já de acordo com Brasil (2019a) é finalidade dos IFs “Art. 7º inciso I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. A partir de uma comparação é possível compreender que o PL retira a garantia e obrigatoriedade da oferta do EMI que é basicamente o “coração” dos IFs, que concatena atualmente o maior número de matrículas e que pressupõe uma formação integrada na educação básica aliando Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao retirar o EMI e garantir apenas a formação profissional-técnica de nível médio, pretende-se que os IFs atuem na formação de mão-de-mão especializada e mecanicista.

Ainda no Art. 7º Brasil (2019a) tenta impor que os IFs, em relação à oferta de pós-graduação *stricto sensu*, ofertem apenas cursos de mestrado e doutorado profissional. Deste modo, retira-se do âmbito da Rede a formação de pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, o que reduziria a produção acadêmica e colocaria os programas de pós na esfera da utilidade para o mercado.

Seguindo na propositura do PL, se estabelece no Art. 8º que os IFs em cada exercício deveriam garantir 70% das matrículas em cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2019a). Desta forma, apesar de haver a ampliação na oferta de vagas de nível médio, dada o caráter genérico do texto do artigo e a retirada do EMI da finalidade primeira dos IFs, há indicação que estas seriam destinadas meramente para uma formação técnica profissional apartada do ensino científico, o que reforça nossa dualidade histórica.

Ainda a luz da proporcionalidade das vagas em cada exercício, o texto da PL suprime os atuais 20% de matrículas destinadas à formação de professores, o que por essência desobrigaria a oferta de Licenciaturas. Fato

que reforça a concepção de que os IFs deveriam meramente formar técnicos e garantir a qualificação profissional de trabalhos considerados úteis a sociedade do capital. Ao propor a retirada das licenciaturas do interior dos IFs, o fim dos cursos acadêmicos de pós-graduação e o fim do EMI, busca o desmantelamento da política que originou os IFs em uma tentativa de ruptura com a verticalidade, com o EMI e a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão buscando garantir que a Rede seja meramente mais um lugar de formação para o mercado.

Outro aspecto em Brasil (2019a) é que este almeja alterações nos Art. 12 e 13 dos critérios de escolha dos dirigentes – Reitor e Diretor Geral, ampliando exigências para concorrer aos cargos, estabelecendo critérios mais rígidos como comprovação como gestor na Educação Profissional Tecnológica, sendo quatro anos para Reitor e dois anos para diretor e comprovação de curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública para os Diretores. O Art. 14A versa sobre a escolha dos Reitores dos IFs criados pelo PL, sendo estes cargos pro-tempore a critério do Ministro da Educação e Presidencial por um prazo de cinco anos, não havendo clareza dos rumos das instituições transcorridos os cinco anos.

No entanto, em 01 de março de 2019 o então Ministro da Educação Vêlez Rodriguez apresenta à Câmara o pedido de retirada da PL, dando como justificativa,

[...] submeto à apreciação de Vossa Excelência a retirada do projeto de lei em questão, a fim de permitir uma reavaliação sistêmica do tema no âmbito deste Ministério, de modo que considere as possibilidades de aprimoramento aventadas no Congresso Nacional, harmonizando-as com os motivos determinantes de sua concepção, para reapresentação em momento oportuno. (BRASIL, 2019a).

Ainda no pedido de retirada o MEC destaca que o PL deve ser revisitado pelo prisma da racionalização administrativa e geográfica, logo deve buscar a redução de custos operacionais e a otimização da força de trabalho. Para tanto deve ser feito a reavaliação geográfica, a fim de

evitar sobreposição de instituições, reavaliação da viabilidade econômica e financeira por meio da realização da revisão do quantitativo de cargos e funções, a análise das demandas de criação de novos Institutos, e repensar a ampliação do percentual mínimo de cursos técnicos e os critérios de candidatura de Diretores Gerais e Reitores.

Todos estes elementos expostos no documento enviado à Câmara evidenciava que o Governo Bolsonaro não estava negando ou engavetando um projeto de transformação e descaracterização dos IFs, mas que gostaria de aprofundar, inserir elementos e apresentar uma nova proposta, como já mencionado aqui “em momento oportuno”. Como o país viu no findar de agosto de 2021 o momento oportuno chegou, por meio de uma Proposta de Reordenamento da Rede Federal, o que será discutido a seguir. Ainda que o PL 11.279 tenha sido retirado da pauta e dos debates, sua essência permanece viva e voltou ao jogo político em 2021.

Embora o Governo Bolsonaro tenha retirado da pauta o debate de mudança na estrutura e na Lei de Criação dos IFs, o mesmo não perdeu o foco de intervenção nos modos de organização da Rede Federal de Educação, no entanto agora inicia a fase de ações autoritárias, tão característica e cara a este governo, começa o período de tentativas de intervenções por meio de Medidas Provisórias⁶ (MP). Dentre as MPs que afetam diretamente a Rede Federal de Educação destacamos a 914 (BRASIL, 2019b) e 979 (BRASIL, 2020), ambas versam sobre a escolha dos dirigentes máximos das instituições, buscando alternativas autoritárias para romper com o Decreto nº 6.986 o qual assegura a nomeação do primeiro colocado nos pleitos eleitorais realizados na Rede Federal de Educação (BRASIL, 2009).

A MP 914 de 24 de dezembro de 2019, quais possui muitas providências acerca da educação nacional, se efetiva no apagar das luzes do ano corrente. Brasil (2019b) “Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos IFs e do Colégio Pedro II”,

⁶ As Medidas Provisórias são editadas pelo poder Executivo, tendo este efeito imediato e caráter de lei, no entanto carece de aprovação do Congresso Nacional em um período de 120 dias a fim de efetivamente ser transformada em lei, no entanto se não apreciadas e ou aprovadas no prazo constitucional, perdem validade e caem em desuso. As MPs devem ser alternativas para deliberações e situações emergenciais. Apesar de caráter transitório, as MP observa-se que desde o Golpe de 2016 são alternativas utilizadas a fim de garantir a aprovação rápida de anseios do Governo ultraneoliberal, sendo estas autoritárias na medida em que desconsideram debates e discussões acerca do tema e do objeto proposto.

estabelecendo que a nomeação do dirigente ficasse a cargo da vontade presidencial, tal qual expresso no Art. 6º “O reitor será escolhido e nomeado pelo Presidente da República entre os três candidatos com maior percentual de votação”. No entanto, a legislação que sustenta as instituições pertencentes à Rede Federal garante a nomeação do candidato mais votado no pleito eleitoral.

Ao tentar instituir o critério de lista tríplice e nomeação vinculada à vontade presidencial, rompe-se com a legislação criadora dos IFs, com a característica democrática da Rede Federal, retira-se a autonomia e respeito das instituições, bem como o anseio da maioria, tornando o cargo de Reitor um instrumento de controle do Governo. É evidente que a concepção e o conceito de autonomia, apenas estão garantidos em contextos de estabilidade democrática, dado o avanço de uma política autoritária e antidemocrática, como vem ocorrendo no Brasil, ocasiona uma autonomia ameaçada. Leher (2019) afirma que autonomia das instituições de ensino somente foi elevada a um preceito constitucional em 1988, no entanto a autonomia destas instituições nunca esteve na agenda real do bloco de poder. A existência de autonomia viabiliza a construção de espaços de conflito aos interesses do capital, assim no Brasil a autonomia é constantemente ameaçada pelos avanços e conquistas da burguesia. Mostra-se central tal compreensão,

[...] a autonomia é sustentada como um valor universal para garantir espaços públicos de produção e socialização do conhecimento, livre de ingerências indevidas dos governos, igrejas e interesses particularistas, sobretudo os econômicos e dos dispositivos de poder contra a vida (LEHER, 2019, p. 44).

No contexto do cenário de avanço ultraneoliberal, há a tentativa de tornar as instituições de ensino subservientes ao mercado e ao capital, logo retirar a autonomia destas é sumário para a efetivação de um projeto social de retrocessos e supressão de direitos. E por assim ser, o ultraneoliberalismo vislumbra a retirada de direitos de todas as Instituições de Ensino que defendam a ciência, a racionalidade e se contraponha a este projeto de sociedade alinhado ao capital.

Outra importante alteração de retrocesso apontada em Brasil (2019b) é a retirada da proporcionalidade entre os seguimentos nos pleitos, afastando a Rede de eleições paritárias, pois determinava o sistema 70% docentes, 15% Técnicos Administrativos e 15% Estudantes. Garantindo, assim a revogação do Art.12 de Brasil (2008) o qual estabelecia o peso de 1/3 para cada um dos três seguimentos que compõe a comunidade acadêmica.

De acordo com o texto da MP 914 ficava estabelecido em seu Art. 7º possibilidades e caminhos que viabilizariam a intervenção do presidente na escolha de Reitores pro tempore, os chamados intervencionistas, “[...] II - na impossibilidade de homologação do resultado da votação em razão de irregularidades verificadas no processo de consulta” (BRASIL, 2019b). Garantindo assim, pela via legal os processos intervencionistas, travestidos de democracia, a fim de afastar Reitores eleitos que não sejam da mesma concepção política do governo.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), principal órgão de representação dos interesses da Rede manifestou-se em Nota Pública contrária à MP no dia 26 de dezembro. Assim sendo, Conif (2019) destaca que a MP 914/2019 “[...] surge na contramão da democracia, fere a lei de criação dos institutos federais (Lei nº11. 892/2008) e, de forma inadequada, se sobrepõe à autonomia das instituições”. Sendo esta MP um retrocesso na construção dos pleitos eleitorais paritários, à democracia e à autonomia buscando alternativas para reverter a MP em prol da manutenção exitosa da Rede.

A MP 914/2019 em suma não reunia razão de ser, não havia urgência para a alteração de legislações, mas sim existia o intuito e o interesse de encontrar caminhos que justificassem a intervenção nas Instituições de Ensino Federal, sem que houvesse tempo para o debate nas comunidades e que seguisse os ritos regimentais e processuais do Congresso, de forma minimamente democrática. Sendo mais uma imposição do Executivo representante do ultraneoliberalismo a sociedade.

A MP foi submetida ao Congresso e fora formada uma Comissão Mista para apreciação do texto, nesta comissão foram propostas 204 Emendas,

dada a inconsistência do texto a mesma não entrou na pauta de votações permanecendo parada na mesa diretora da Câmara até 01 de junho de 2020 quando (BRASIL, 2019b) perdeu validade e seu caráter de lei.

Dado que a MP não foi aprovada no Congresso, o Governo ficava proibido de propor o conteúdo desta para a apreciação novamente. No entanto, em 9 de junho de 2020 as Instituições Federais ficaram diante de um novo ataque quanto sua autonomia na escolha dos dirigentes, quando o governo propõe a MP 979/2020 (BRASIL, 2020).

O Governo, valendo-se da Pandemia do COVID-19, propõe um novo modelo intervencionista o qual, “Dispõe sobre a designação de dirigentes protempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19 [...]” (BRASIL, 2020). Diante do descontrole da Pandemia do COVID-19 no Brasil, garantir que as Instituições Federais de ensino não realizassem eleições no transcurso da Pandemia garantiria ao Governo possibilidade de intervenção em pelo menos sete reitorias que já haviam previsão de realização de Consultas as Comunidades em 2020, dado o encerramento dos mandatos (IFMA, IF sudeste MG, IFNMG, IFMT, IFFar, IFRR e IFSP).

A MP 979 foi devolvida à casa civil em 18 de junho de 2020, haja vista que ela versava sobre o mesmo assunto da MP 914/2019, logo rompia com os preceitos legais. Ainda que Brasil (2019b) e Brasil (2020) caíram em desuso, não estando mais em vigor, estas configuram tentativas claras por dentro da esfera política e legal de interferências nas Instituições pertencentes à Rede Federal⁷.

⁷ Destaca-se que não apenas a Rede Federal que está vivenciando processos intervencionistas, as Universidades Federais também estão passando por tais situações, assim agrupamos, com vistas a elucidação a cronologia intervencionista Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e nas duas últimas semanas as Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Sergipe (UFS).

Em paralelo a estas tratativas supostamente legais, o governo atuou no ano de 2019 para garantir a intervenção em três concretas instituições da Rede Federal, o CEFET-Rio, IFRN e IFSC instituindo e colaborando, de modo autoritário, com processos administrativos e fomentando critérios que inviabilizam as posses dos dirigentes eleitos⁸. Criam subterfúgios pseudo-legais para descumprir a legislação vigente – Brasil (2008) e Brasil (2009) nos pontos que versam sobre as eleições e autonomia das instituições.

O Governo Federal se valeu de subterfúgios para inserir Reitores interventores, sendo que dentro da Rede Federal a primeira intervenção de fato foi no CEFET – Rio, tendo acontecido em agosto de 2019. O processo intervencionista se iniciou após a chapa que perdeu o pleito ter questionado os ritos e o resultado da eleição, dado este questionamento foi instaurado um processo de averiguação que resultou na intervenção da instituição.

A fim de legitimar a intervenção o Governo publicou o Decreto 9.908 de 10 de junho de 2019, que estabelece “[...] a designação de Diretor-Geral pro tempore de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal e de Escola Agrotécnica Federal, na hipótese de vacância do cargo” (BRASIL, 2019c). O referido Decreto é elaborado como uma resposta à situação de incerteza criada acerca da posse do dirigente, em que o resultado do pleito eleitoral realizado em abril e havia sido confirmada desde maio de 2019, porém o reitor eleito ainda não havia sido nomeado em virtude de um processo escuso e controverso instaurado como um mecanismo político de tentativa de nomear um candidato mais alinhado as diretrizes bolsonaristas.

E então em 16 de agosto de 2019, o MEC nomeou o interventor Maurício Aires Vieira como dirigente do CEFET – Rio, ainda que o mesmo não pertencesse ao quadro de servidores da instituição, baseado no Decreto 9.908, desrespeitando a vontade da comunidade, que havia eleito Maurício Motta em maio de 2019. A intervenção durou dezenove meses até a posse oficial do dirigente eleito, que ocorreu apenas em 25

⁸ As sínteses das intervenções foram extraídas da entrevista dos Reitores eleitos (SEMANA..., 2020).

de março de 2021 (BRASIL, 2021a), tendo a Instituição ao longo desse período tido três interventores (OHANA, 2020) Maurício Aires Vieira, Marcelo Sousa Nogueira e Maurício Castanheira das Neves, situação esta que gerava incerteza frente aos rumos da Instituição pela intervenção e transitoriedade.

Justificava-se a intervenção do MEC pela necessidade de averiguação do processo eleitoral, o qual havia sido denunciado e questionado pelo perdedor do pleito, realizando assim um processo pouco transparente e sem possibilidades concretas de defesa.

Ao longo do período intervencionista a comunidade pertencente ao CEFET – Rio demonstrou resistência e insatisfação, a fim de lutar e garantir a sua autonomia de escolha.

No findar de 2019 ocorrem as consultas nas comunidades acerca da escolha dos reitores no IFSC e IFRN, sendo eleitos pelas comunidades Maurício Gariba e José Arnóbio respectivamente. No entanto, no principiar de 2020 ambas as instituições sofrem simultaneamente intervenção, sendo que em 20 de abril foram notificados que não seriam nomeados dado que respondiam por processos de sindicância em suas instituições, o que resultou na nomeação dos reitores interventores, denominados pelo Governo de pro tempore, alterando substancialmente a dinâmica de autonomia destas instituições.

O processo de intervenção do IFRN ocorreu através da nomeação de Josué Moreira em 20 de abril de 2020, este não havia participado do pleito eleitoral. É importante destacar que o interventor é filiado ao PSL, partido alinhado ao bolsonarismo. Ainda que o interventor não tenha participado da eleição em 2019, este indicou o então candidato a reitoria José Ribeiro de Souza Filho, o qual recebeu apenas 3,2% dos votos, o que garantiu a este o 3º lugar no pleito, ao importante cargo de pró-reitor de ensino da instituição.

O reitor eleito José Arnóbio, vitorioso na eleição de 2019, esteve impedido de tomar posse em virtude de estar respondendo a uma sindicância administrativa, que se iniciou enquanto este ocupava o cargo

de Diretor Geral do Campus Natal Central e cedeu a estrutura do Campus para a realização de um evento da Arquidiocese de Natal – intitulado Fé e Política em 12 de julho de 2019. Durante o evento circulou no interior da instituição a frase “Lula Livre”, por meio de cartazes e panfletos, representantes do MBL e do Movimento Escola Sem Partido fotografaram o evento e efetivaram a denúncia que acarretou na abertura da sindicância administrativa em fevereiro de 2020, durante o processo de averiguação houve pouca clareza e informações para a pessoa de José Arnóbio o que dificultava suas estratégias de defesa. O processo de sindicância aberto é em essência, arbitrário, desconsidera a pluralidade de ideias e liberdade de livre pensamento garantido pela CF e se mostra como uma estratégia de impedir que um reitor não compatível aos ideários bolsonaristas assuma.

A comunidade estudantil e os servidores se colocaram majoritariamente em defesa da posse do reitor eleito do IFRN, o que endossou a campanha político-jurídica para a nomeação e posse do reitor. Após uma longa batalha político-jurídica, em 11 de dezembro de 2020, por decisão judicial proferida pela 4ª Vara Federal, José Arnóbio conseguiu o direito a sua nomeação, sendo esta a primeira decisão judícia favorável a Rede Federal no que tange a nomeação do reitor eleito, cumprida pelo MEC. A nomeação de José Arnóbio para a reitoria ocorreu em 21 de dezembro de 2020 com data retroativa de 18 de dezembro de 2020.

A intervenção no IFSC se efetivou pela nomeação de André Dala Possa, que havia participado do pleito eleitoral em 2019 ficando em segundo lugar, este permaneceu no cargo até a posse do reitor eleito. A negativa de posse de Maurício Gariba se deu a partir de uma articulação da antiga gestão do IFSC, o MEC com a Controladoria Geral da União (CGU), referente a um processo de sindicância, instaurado pela antiga reitoria contra Maurício Gariba em 2018, acerca da instalação de catracas para o campus Florianópolis que ocorreu entre os anos de 2011 a 2013, quando este era o Diretor Geral do mesmo. Às vésperas da eleição em 2019 a reitoria abriu uma sindicância e enviou todo o processo para a CGU de Santa Catarina a qual encaminhou o processo para Brasília, todo o trâmite da Reitoria e CGU de Santa Catarina ocorreram sem o conhecimento de

Maurício Gariba, o qual foi apenas notificado desta sindicância, em janeiro de 2020, após a sua eleição.

O IFSC vivenciou uma intervenção longa, sendo que apenas em 09 de agosto de 2021 o Reitor Maurício Gariba foi finalmente nomeado, tal qual nas outras instituições, o processo de intervenção contou com resistência de servidores e estudantes. A instituição foi a última da Rede a superar a intervenção e garantir que a vontade da comunidade e sua autonomia fossem efetivamente cumpridas.

Nas três Instituições, claramente ocorreram mecanismos institucionais que perspectivavam intervir nas Instituições, desconsiderando critérios de presunção de inocência, com processos jurídicos e administrativos escusos, pouco transparentes e que protelavam a garantia legal da nomeação do candidato mais votado pelas comunidades.

É curioso observar que os processos intervencionistas ainda que fomentados pelo MEC e pelo Governo de modo geral, encontram respaldo junto a minorias no interior das próprias Instituições, tendo em vista que predominantemente a concretização da intervenção se dá pelas mãos e pela convivência de membros das comunidades acadêmicas. As intervenções aqui relatadas somente se efetivaram, pois existiam grupos minoritários que aderiram a perspectiva antidemocrática e golpista, no entanto com aparência democrática.

Em 26 de maio de 2021 o Supremo Tribunal Federal (STF) deliberaram acerca da derrubada das intervenções na Rede Federal, visto que as mesmas são inconstitucionais. A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) foi ajuizada pelo PSOL, em tentativa de defesa da Rede, com ênfase na intervenção realizada no CEFET – Rio, por meio da derrubada do Decreto 9.908/2029. A ação tinha como relatora Cármen Lúcia, sendo que sete dos Ministros votaram acompanhando a relatora, o único voto a favor das intervenções foi do Ministro Kassio Nunes Marques.

A ADI 6.543, STF (2021, p. 33) profere a seguinte decisão, “O Tribunal, por maioria, julgou procedente o pedido para declarar a inconstitucionalidade do parágrafo único e do caput do Art. 7º-A do

Decreto nº 4.877/2003, acrescentado pelo Decreto nº 9.908/2019, nos termos do voto da Relatora, vencido o Ministro Nunes Marques [...]”, até o presente momento, o único Ministro efetivamente indicado por Bolsonaro, confirmando o alinhamento deste com interesses antidemocráticos do Governo Federal.

O voto da relatora acerca da inconstitucionalidade do Decreto baseava-se conforme expresso em STF (2021) na afronta da autonomia, da gestão democrática no ensino público, na isonomia, na impessoalidade e na proporcionalidade, elementos estes previstos, garantidos e demandados pela CF e ainda ressalta a falta de determinantes e especificações quanto aos elementos que podem resultar no impedimento de posse e não estabelece o tempo de duração do mandato do reitor protempore. Elementos que tendem a gerar grau elevado de discricionariedade, deliberações unilaterais e rupturas com os ritos democráticos que são essenciais para as Instituições e para a sociedade.

Diante do resultado, o Governo Bolsonaro, por intermédio do MEC, fica impedido de intervir no resultado das eleições das comunidades, devendo obrigatoriamente nomear o primeiro colocado das eleições. Sendo que esta decisão se estende para as outras Instituições pertencentes à Rede Federal de Educação. A decisão do STF (2021) foi crucial para impor limites nas intervenções bolsonaristas, no que tange a escolha de reitores e rupturas com a normalidade democrática que faz parte da estrutura legal da Rede Federal de Educação.

3. REORDENAMENTO: A ARTE DE DESMANTELAR

A Rede Federal de Educação vivencia ataques a sua estrutura diariamente, desde a ascensão do ultraneoliberalismo no Brasil, sendo que ao findar o mês de agosto de 2021 toda Rede Federal foi surpreendida com uma proposta de reordenamento. A referida proposta do Governo Bolsonaro muito se assemelha a Proposta do Governo Temer em 2018, materializada no PL 11.279 – a qual não se efetivou.

O reordenamento pretendido, como todas as ações deste Governo não parte de um amplo debate, mas sim se efetiva de modo truculento e autoritário. Reitores de dez IFs receberam um convite para participar de uma reunião no Ministério da Educação que aconteceu no dia 30 de agosto, tendo como tema “O processo de reordenamento da Rede Federal de EPT”, com proposta prevendo a criação de 10 novos Institutos Federais, o referido e-mail foi direcionado para os Reitores do IFSP, IF Sertão PE, IFPE, IFBA, IF Baiano, IFMA, IFCE, IFPR, IFPI, IFPB e IFPA, devendo comparecer em Brasília para apreciarem a proposta. No entanto, a proposta nem ao menos havia sido previamente apresentada para o CONIF. O MEC não considerou as especificidades da concepção de Rede que orienta as Instituições Federais de Educação Profissional, e apresentou uma proposta de modo fragmentado e a partir de interesses unilaterais do Governo.

O convite para análise do reordenamento rapidamente espalhou-se pelos grupos de Servidores, Estudantes e Reitores, divulgação esta que acabou por cooptar o Reitor do IFRO, que não estava contemplado pela proposta de Reordenamento do MEC, mas que solicitou a inclusão do IFRO, tal expresso no site institucional.

O Ministério da Educação propôs a composição de novos Institutos Federais em 10 estados do Brasil. O Instituto Federal de Rondônia, para oportunizar aos seus Professores, Técnicos Administrativos em Educação e Estudantes uma possibilidade de análise, solicitou a inclusão de Rondônia no conjunto dos estados em que poderá (ou não) ocorrer uma reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (PORTAL IFRO, 2021)

O MEC incorporou o IFRO em sua proposta, logo a proposta passa a conter onze novos IFs, e o mesmo iniciou a consulta pública, mas contrariando as expectativas da Reitoria as comunidades - discentes, docentes e técnicos administrativos, rejeitaram a proposta de reordenamento, obtendo um resultado de 28,1% de votos favoráveis, 68,9% contrários e 3% de abstenções (PORTAL IFRO, 2021). Diante da

negativa da comunidade o IFRO enviou o seu parecer ao MEC em 20 de setembro contrário ao reordenamento.

A proposta de reordenamento é apresentada de modo simplista, sem o aprofundamento e ampliação orçamentária necessária que um processo de desmembramento demanda. Conforme expresso na nota pública divulgada pelo CONIF em 08 de setembro de 2021,

A proposta, que prevê a criação de dez novas reitorias e reorganiza a distribuição territorial dos campi em alguns estados, não contempla a criação de novos campi, novas ofertas de cursos e de matrículas, além de a determinação do prazo de 20 dias para tal discussão - fixado pelo MEC para manifestação dos reitores -, ser insuficiente para exaurir um tema tão estrutural (CONIF, 2021).

Observa-se que a propositura de reordenamento feita aos reitores na reunião de 30 de agosto de 2021 no MEC, é incompatível com o modo de organização e funcionamento da Rede, a proposta foi feita e demanda um retorno em um período demasiadamente curto, o que inviabilizaria o debate amplo, crítico e consciente junto das comunidades, o que por si só já rompe com o preceito de gestão democrática tão essencial e caro à Rede.

A proposta vislumbra “criar” dez novos Institutos Federais, deste modo inseriria novos onze Reitores, os quais seriam indicados pelo Presidente e coadunariam com as propostas de Educação do Governo Federal, estes novos reitores ocupariam lugar de fala e voto no CONIF, o que necessariamente alteraria a relação de forças e deliberação deste Conselho.

Atualmente o CONIF conta com a participação de 41 Reitores sendo 38 Reitores de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, dois Reitores CEFET e um Reitor do Colégio Pedro II, sendo uma instância deliberativa que pensa e perspectiva os direcionamentos da Rede Federal. De acordo com a descrição contida no site institucional do CONIF encontra-se,

Missão: Fortalecer as instituições da Rede Federal, por meio da sua articulação e representação política, em benefício da educação profissional, científica e tecnológica pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada; Visão Ser reconhecido nacional e internacionalmente como articulador da educação profissional, científica e tecnológica inovadora e inclusiva; Valores: União, gestão democrática, sustentabilidade, equidade, transparência, ética e solidariedade. (CONIF, 2021).

Haja vista o comprometimento com uma educação profissional científica e tecnológica, pública e socialmente referenciada, este constantemente se posiciona contrário aos ataques realizados pelo Governo Federal no que tange ao desmonte, cortes orçamentários e intervenções na Rede Federal. Deste modo, não podemos desconsiderar que há um interesse político nesta proposta, que meramente vislumbra inserir Reitores que corresponderão a 1/5 dos votos favoráveis ao projeto ultraneoliberal e altera de modo significativo a relação de forças do Conselho. Sendo esta uma intervenção travestida de melhoria é mais uma cartada do Executivo para alterar e intervir na autonomia institucional da Rede Federal.

É expressivo salientar que a proposta de Reordenamento aparece, tal qual expresso por Vélez Rodriguez, no momento do pedido de retirada do PL 11.279/2019, “[...] reapresentação em momento oportuno” (BRASIL, 2019a). Chegando o tal momento oportuno às vésperas de uma nova corrida presidencial que será realizada em 2022, o Governo que pretende a reeleição, que nada avançou na Educação Nacional, mas sim propiciou retrocessos, que resultaram em levantes dos estudantes e servidores da Rede Federal em 2019, efetivar o reordenamento garantiria a propaganda de expansão da Rede Federal de Educação, no entanto uma falsa expansão, sem previsão orçamentária, sem ampliação de campus, servidores e matrículas. O reordenamento, se consolidado, garante e endossa a narrativa de expansão da Rede, essencial para um trajeto eleitoral.

A expansão da Rede Federal é uma demanda imprescindível para a democratização do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, no entanto, a expansão necessita ser feita de modo coerente e

compatível com a própria estruturação da Rede. Dessa maneira, não basta promover uma falsa expansão, que tem duplamente caráter político, mas sim necessariamente consolidar as instituições já existentes. De acordo com a nota do CONIF para a efetivação do reordenamento é necessário:

Recomposição orçamentária da totalidade da Rede; Conclusão das obras em andamento; Ampliação do Banco de Professor-Equivalente e do Quadro de Referência, do pessoal docente e técnico-administrativo, respectivamente; Complementação do quadro de pessoal para todas as unidades em cada Instituição de Ensino, independente do reordenamento, observada a Portaria MEC nº 246/2016, em especial para os *campi* que se encontram em situação de vulnerabilidade; Manutenção do atual sistema de escolha dos dirigentes das instituições, como previsto na lei vigente, com eleição direta e paridade no voto dos segmentos que compõem nossas comunidades; Defesa da Lei nº 11.892 de 2008, haja vista notáveis experiências exitosas, ao longo dos últimos doze anos, aliado a um aprimoramento de nossas relações com os arranjos produtivos, sociais e culturais, no entorno de cada um de nossos 670 *campi*; Priorização da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, diferencial da Rede Federal para uma educação cidadã, que prepara o aluno, não apenas para o mercado, mas essencialmente para o exercício da cidadania; Manutenção da proporcionalidade de vagas prevista no art. 8º da 11.892/2008, de modo a assegurar os vetores do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação; Proposta de reordenamento, amplamente discutida junto ao CONIF e à comunidade acadêmica dos Institutos envolvidos, com observância das especificidades de cada Instituto e região; Garantia de orçamento anual mínimo necessário ao pleno funcionamento em todas as unidades, com revisão do orçamento consignado para o presente exercício; Garantia de estrutura, composição de pessoal, orçamento de custeio e de pessoal das novas Reitorias; Consulta à comunidade dos *campi* que passarão a cada nova reitoria, indicando ao cargo de Reitor(a) servidor(a) da casa por ela escolhido(a); Cumprimento do mandato dos atuais diretores de campus; Autonomia das atuais reitorias na condução, supervisão, orientação e implantação do reordenamento; e Impacto do teto de gastos, estabelecido na Emenda Constitucional 95, que estrangula ainda mais o orçamento de funcionamento e investimento da Rede Federal. (CONIF, 2021).

Sem a garantia de elementos estruturante a proposta de reordenamento encontrará resistência junto ao CONIF e as Instituições que compõe a Rede. Pois, é essencial estruturar e consolidar o que já existe e somente posteriormente perspectivar vias de expansão, somente possíveis quando os limites do Estado ultraneoliberal e da EC nº95 forem definitivamente superados.

Em plenária organizada pelo SINASEFE Nacional em 17 de setembro de 2021 (PLENÁRIA..., 2021) da qual participaram oito Reitores convidados para a reunião do MEC acerca do reordenamento, e bancada parlamentar representada pelos parlamentares Deputada Alice Portugal, Deputada Fernanda Melchionna, Deputada Maria do Rosário, Senador Jean Paul e representantes sindicais em defesa da Rede Federal, todos os participantes se colocaram contrários ao reordenamento e as políticas intervencionistas na Rede promovidas pelo Governo Bolsonaro – apenas não participaram da plenária os Reitores do IFSP, IFRO e IFPA.

Após consultar as comunidades das onze Reitorias que participariam do reordenamento, dez se colocaram contrários a eles, apenas a Reitoria do IFSP apresentou uma nota dúbia (BRASIL, 2021b), gerando dúvidas quanto a sua adesão e ou negativa do reordenamento.

Dada falta de clareza de orçamento, das intencionalidades e do aparente interesse político de aparelhamento do CONIF, a proposta de reordenamento foi majoritariamente negada pelas comunidades, cabe agora à história de um país que vivencia um Estado de exceção, se o Governo irá acatar as decisões das comunidades e de fato barrar o reordenamento, ou se novamente irá romper com a autonomia das instituições da Rede e optar por saída antidemocráticas disfarçadas de democracia.

Deduz-se que tanto o PL 11.279 quanto a Proposta de Reordenamento caminham para a mesma direção, a descaracterização da Rede Federal como espaço de formação humana com qualidade socialmente referenciada, para a construção de Rede Federal limitada pelo tecnicismo e pelas demandas de formação de mão de obra para um capital que vivencia uma profunda crise estrutural.

Conforme Mészáros (2011) o estágio de desenvolvimento atual é o de crise estrutural do Capital, sendo que desde a década de 1970 o mundo gerido pela lógica do Capital vivencia uma reestruturação das forças produtivas, políticas e ideológicas, que se desdobram em alternativas as próprias crises do sistema de produção. As saídas criadas com vistas na manutenção e renovação do sistema produtivo são introduzidas e ramificadas nos diferentes espaços e frações sociais, das quais aqui nos atentamos na educação em específico. No contexto de crise estrutural intensificam-se as mazelas vivenciadas pela classe trabalhadora, precarizando a vida, a formação, o trabalho e as relações, a fim de que toda esta estrutura garanta condições de reprodução renovação e reconfiguração do capital.

No contexto de crise estrutural, as relações se tornam ainda mais corrosivas e degradantes para a classe trabalhadora, basta ver que a lógica do capital e os anseios salvacionistas tornam-se um guia condutor da vida e do Estado. O processo de formação humana fica condicionado em necessidades da crise estrutural do capital, demandando a formação precarizante para um trabalhador que atuará em um mundo do trabalho inábil, sem direitos sociais, sem emprego e sem garantias de existir. Lavoura e Ramos (2020) defendem que as reformas educacionais que emergem nos últimos anos estão alicerçadas na concepção de homo economicus, centrado em experiências individuais e em competências. Sendo proposituras formativas de defesa do capital e de difusão dos preceitos garantidores do mercado. O compromisso de formação dos homens ainda se efetiva, mas a formação conivente com a ascensão de um Estado ultraneoliberal.

Todas as propostas para a Rede Federal devem ser pensadas à luz da Lei 13.415/2017, a Reforma do Ensino (BRASIL, 2017). Considerando que as intervenções demonstram-se como tentativas de utilizar toda a estrutura de excelência da Rede para a efetivação do “Novo Ensino Médio”. Conforme expresso em Brasil (2017) a educação de nível médio passa a estar fragmentada em cinco grandes itinerários, sendo que o 5º itinerário versa especificamente sobre a oferta do ensino técnico profissional disponível a todos os estudantes.

Assim sendo, adentramos ao recente documento, a Portaria nº733 de 16 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021c), que compete evidenciar que esta, apesar de articulada as Reformas do Estado que ocorreram desde 2016 e que afetam diretamente a Rede Federal, certamente não será a última ofensiva para a Rede, pela tendência observada nos governos ultraneoliberais, somente quando a Rede estiver completamente descaracterizada e ofertando educação nos moldes dualistas, tecnicistas e fragmentários é que esta deixará de estar na mira governamental.

De modo geral, Brasil (2021c) apresenta como será colocado em prática o Novo Ensino Médio no país, a fim de promover a concretização dos Itinerários Formativos que deverão estar inseridos no cotidiano escolar dos estudantes a partir do ano de 2022, o documento e o Programa buscam estabelecer as diretrizes e direcionamentos para a efetivação deste novo modelo formativo que afetará maioritariamente a educação pública.

Diversos são os aspectos presentes no texto, no entanto dar-se-á ênfase neste texto para a intencionalidade clara de “integração das redes”. Competindo ao “Programa Itinerários Formativos” e ao MEC mediar os processos e as relações para viabilizar acordos e parcerias entre as redes de ensino, para a implementação do Novo Ensino Médio.

Brasil (2021c) define que “São objetivos do Programa” em seu Art. 5º inciso VII “promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio”. A proposta que está no horizonte é a efetuação de uma Reforma do EM, que precariza ainda mais a formação da classe trabalhadora, alinhada aos interesses do capital e apartada de qualquer demanda real da formação humana em sentido amplo.

A proposta de Contra Reforma do EM, retrógrada e elitista, coloca no cotidiano formativo da classe trabalhadora a fragmentação, a superficialidade, e a falta de acesso aos saberes historicamente produzidos e sistematizados no que tange a Rede Federal as proposituras deste governo ultraneoliberal, elimina a possibilidade de oferta de EMI, o que institucionaliza construções e visões fragmentárias da realidade, limitantes

em seu conjunto. Nesta perspectiva, Duarte (2020, p. 37) ressalta que “[...] para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda”. No entanto, o que se anuncia para a Rede Federal é a negação da compreensão do real, dos saberes sistematizados e das contradições, a fim de que a classe que vive do trabalho esteja circunscrita em um contexto de adaptação e passividade, essencial para a reprodução do modo de produção capitalista em crise.

No eixo de integração das redes o Programa é apresentado em Brasil (2021c) em seu Art. 19, como uma importante estratégia de fortalecimento de aprendizagens, por meio da ampliação das possibilidades de oferta dos itinerários: “[...] a partir do estabelecimento de parcerias entre as escolas das redes públicas estaduais e distrital, as instituições públicas de ensino superior (federais e estaduais) e a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica” (BRASIL, 2021c). Diante da estrutura do programa, dada a especificidade do 5º itinerário da Reforma do EM, a estrutura da Rede Federal e as tentativas constantes de intervenção, esta se tornará o locus de oferta da formação técnica profissional, que garantirá o “Novo Ensino Médio” e do desmonte formativo completo para a classe trabalhadora.

Fica estabelecido que o MEC se encarregue de desenvolver atividades que viabilizem a integração das redes, articulando a Secretária de Educação Básica (SEB), a Secretária de Educação Superior (SESu) e a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE), deverá promover,

- I - elaboração de normativos necessários para a integração entre as redes;
- II - criação de fóruns de integração entre equipes técnicas;
- III - elaboração de modelos de documentos para viabilizar parcerias entre as redes;
- IV - coordenação de harmonização entre os instrumentos normativos de escrituração escolar; e
- V - orientações e apoio técnico para interoperabilidade entre os sistemas das redes federais e redes estaduais. (BRASIL, 2021).

A estrutura do Estado será utilizada a fim de mediar e garantir que a parceria entre as redes aconteça, e viabilizar que o 5º itinerário de fato seja ofertado, ainda que por um viés de formação unilateral e desconexo da formação científica. Propiciando uma formação sumariamente fragmentária e categorizada do ser. Apesar do Art. 19 mencionar possibilidade de parceria com a SESu, ao analisar o Art. 20 fica evidente que o grande foco de parcerias é entre a Rede Estadual e a Rede Federal, devendo estas atuarem dentro de unicidade a fim de garantir a formação técnica aos jovens da classe trabalhadora.

Deste modo, o que desde a Brasil (2017) mostrava-se como uma possibilidade, a utilização utilitarista e precarizada da Rede Federal de Educação, materializa-se nesta Portaria 733, sem máscaras, justificando-se as sucessivas e rasteiras tentativas de intervenção na autonomia, na caracterização e no orçamento da Rede Federal.

Atentando-se a falta de estrutura das Redes Estaduais e que a Rede Federal está presente por todo o país, todas estas proposituras caminham para a utilização do corpo docente e dos espaços físicos da Rede para a oferta do 5º itinerário, tornando assim a Rede Federal um mero apêndice do projeto de disformidade dos jovens trabalhadores contidos na Reforma do EM. Cabendo as instituições da Rede Federal a oferta de Ensino Médio na modalidade Concomitante – a formação aconteceria em duas instituições distintas, logo a parte técnica profissional ofertada na Rede Federal e a parte propedêutica nas Redes Estaduais.

Destarte ensino da classe trabalhadora sofrerá abalos que aprofundarão a já conhecida dualidade, sendo este fragmentado, esvaziado e aligeirado, o que nos remete a Saviani (2012, p. 54) “[...] o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade”. O ensino da classe trabalhadora, dentro desta proposta se transforma em mera formalidade necessária ao capital e a Rede Federal, a partir desta Portaria, torna-se um apêndice de uma formação fragmentária e deficitária.

Na concretização desse fato, como anunciado, a Rede Federal perderá sua especificidade, não mais conseguirá ofertar pela via do Ensino o EMI, a formação de professores, a oferta da pós-graduação, não garantindo uma educação de qualidade, no âmbito da Pesquisa e Extensão estas se tornarão inviáveis, pois, com a parceria junto as Redes Estaduais haverá elevação de carga horária e o Tripé que sustenta a Rede em busca de uma formação humana de qualidade se tornará inviável.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As reflexões trazidas neste artigo referem-se ao momento vivido, o que inviabiliza a clareza que o distanciamento histórico dos fatos possibilita, mas um elemento é certo desde a ascensão do modelo ultraneoliberal, a Rede Federal de educação constantemente busca sobreviver frente a interferências e ingerências dos Governos Temer e Bolsonaro. Há um projeto de desmonte da qualidade socialmente referenciada que alicerça a Rede Federal, sendo que o Executivo nacional compreende ser fundante intervir na autonomia, na dinâmica e nas características que estruturam a Rede. Ainda que não compreendamos os desdobramentos destes sucessivos ataques, é possível assimilar que é de interesse do ultraneoliberalismo a apropriação, desmantelamento e descaracterização da Rede Federal, a fim de que esta instituição educacional de formação humana volte a ofertar unicamente uma formação profissional utilitarista, precarizante e mecanicista.

A burguesia brasileira não compreende e ou aceita a possibilidade da classe trabalhadora acessar os conhecimentos historicamente produzidos, mas sim almeja que esta classe esteja inserida em uma escola que forme sujeitos para a vivência fragmentária de um capital em crise. E por negar à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos e a uma escola que forma o sujeito em diferentes dimensões, nega a Rede Federal tal qual foi pensada e que vem se estruturando nos últimos 12 anos. A Escola deve promover o acesso à cultura letrada, propiciando que os dominados tenham acesso e compreendam os conhecimentos que os dominantes dominam, pois Saviani (2012) leva-nos a reflexão de que “[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Assim sendo, a educação pública deveria garantir que a classe trabalhadora se aproprie dos saberes que a burguesia domina, no entanto, dado o avanço ultraneoliberal, resgatam-se dualismos, intensifica-se a luta de classes e busca-se a limitação de acessos em nome de uma estrutura social desigual e propagadora de miserabilidades. Tendo em vista que a burguesia brasileira necessita manter o conhecimento enquanto sua propriedade privada, esta classe no transcurso de avanço ultraneoliberal, busca desmontar as experiências que propiciaram, ainda que em proporção reduzida, garantia de acesso a uma educação de qualidade.

Em síntese, quando se menciona que o projeto ultraneoliberal vislumbra desmontar a Rede Federal, devemos perceber que o objetivo não é a eliminação do aparato e da infraestrutura, mas utilizar toda a estrutura para o atendimento ao capital, formação de mão de obra barata e passível de exploração. Os objetivos são descaracterizar, dismantelar e eliminar os traços de formação humana mais ampla e integrada volta à classe trabalhadora.

Conclui-se que a ofensiva à Rede decorre do fato de que os governos de vertentes ultraneoliberal intensificaram a luta de classes e alicerçam-se em um modelo de organização social que visa o acirramento da precarização da vida da classe trabalhadora, disposto a garantir máxima exploração da classe que vive do trabalho. Desmantelar e descaracterizar o que se pretendia no modelo de educação de qualidade à classe trabalhadora, é o imperativo condutor para garantir a intensificação da exploração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.986 de 20 de outubro de 2009**. Regulamenta os Arts. 11 12 e 13 da Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6986.htm. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.908 de 10 de julho de 2019**, 2019c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9908.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Medida provisória Nº 914, de 24 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, institutos federais e do Colégio Pedro II. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 979 de 09 de junho de 2020**. Dispõe sobre a designação de dirigentes pro tempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da COVID-19, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-979-de-9-de-junho-de-2020-261041611>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Cefet RJ. **Maurício Motta e nomeado diretor geral do Cefet RJ e toma posse**. Mar. 2021a. <http://www.cefet-rj.br/index.php/noticias/5799-mauricio-motta-e-nomeado-diretor-geral-do-cefet-rj-e-toma-posse>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de São Paulo. **Nota da Reitoria do IFSP sobre proposta do MEC de reordenamento da Rede Federal**. 19 set. 2021b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/noticias/2508-nota-da-reitoria-do-ifsp-sobre-proposta-do-mec-de-reordenamento-da-rede-federal>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 733 de 16 de setembro de 2021**. Ministério da Educação e Cultura Institui o Programa Itinerários Formativos. 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 11.279**, 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2190325>. Acesso em: 26 set. 2021.

CONIF. **Nota pública sobre a proposta de reordenamento da Rede Federal 08 de setembro de 2021**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/4382-nota-publica-do-conif-sobre-a-proposta-de-reordenamento-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica?Itemid=609>. Acesso em: 25 set. 2021.

CONIF. **Nota pública sobre Medida Provisória 914/2019 de 26 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3223-nota-sobre-a-medida-provisoria-n-914-2019?Itemid=609>. Acesso em: 25 set. 2021.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 47-62.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. Fundação Rosa Luxemburgo, São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OHANA, V. MEC nomeia 3º diretor pro tempore do CEFET-RJ em menos de dois anos: Milton Ribeiro escolheu Antônio Maurício Castanheira das Neves para substituir Marcelo Nogueira, segundo portaria da terça-feira 17. **Carta Capital**, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-nomeia-3o-diretor-pro-tempore-do-cefet-rj-em-menos-de-dois-anos/>. Acesso em: 27 set. 2021.

PLENÁRIA Pública do SINASEFE: 10 novos Institutos Federais - o que ganhamos?. **TV SINASEFE**, 18 de set. 2021. Vídeo 3:22:32. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFCkAQ4o50Y>. Acesso em: 27 set. 2021.

PORTAL IFRO. **Divulgação da consulta sobre a proposta de reorganização da Rede Federal em Rondônia**, 2021. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/component/content/article?id=11519>. Acesso em: 21 set. 2021

SAMPAIO JUNIOR, P. A. Globalização e Reversão Neocolonial: o impasse brasileiro. *In*: LUMBLINER, T. M.; ESPÓSITO, M.; PEREIRA, L. R. (org). **A marcha do Curupira**: o aprofundamento da reversão neocolonial nos governos Lula e Dilma. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 75-92.

SANTOS, S. A. dos; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de; ORSO, P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161 -178.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEMANA de Luta pela Democracia no IFSC: Mesa dos Reitores/Diretor-Geral Eleitos Democraticamente. **RECCE IFSC**, 13 ago. 2020. Vídeo 2:39:18. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIembUyeJQs>. Acesso em: 27 set. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. **ADI 6.543**. Relatora Ministra Cármen Lúcia Carlos Britto. 29 mar. 2021. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755863446> Acesso em: 27 set. 2021.

SOBRE OS AUTORES

ALINE CRISTINE FERREIRA BRAGA DO CARMO

Doutoranda em Educação pelo PPGE - UNESP - Marília. Atua como docente no Instituto Federal do Mato Grosso - IFMT. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG/Campus Jataí (2015). Pós-graduada em práticas docentes e gestão na educação básica (2013). Graduada em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Campus de Marília (2010).

E-mail: aline.carmo@ifmt.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4964948156350990>

ANA PAULA MONTEIRO DE CARVALHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2021). Mestre em Educação (2017), Especialista (1995) e Licenciada em História (1993) pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Possui experiência docente na Rede estadual de Educação Básica. Atualmente exerce função técnica na Secretaria de Educação do Estado.

E-mail: anapaulamoca@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5402772769179677>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6453-4050>

ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA

Doutora em Educação/Professora da UFMA.

E-mail: ana.prs@ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6519069509467535>

DANTE HENRIQUE MOURA

Doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professor e atual Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

E-mail: dantemoura2014@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1720357515433453>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>

DOMINGOS LEITE LIMA FILHO

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba/PR, e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET).

E-mail: domingos@utfpr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1113538527015820>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3802-6794>

EDILZA ALVES DAMASCENA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga no Campus Ipanguaçu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

E-mail: eadamascena@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3749962780765483>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2620-7539>

ENEIDA OTO SHIROMA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) com pós-doutorado na Universidade de Nottingham e na Universidade de Oxford. É Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e vice-coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br

Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/8001069292975491>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>

FABIO QUEIROZ

Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA)

E-mail: fabiojosequeiroz@yhao.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8605567744965736>

FRANCISCA MAURILENE DO CARMO

Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora do IMO/UECE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Coordenadora da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC.

E-mail: fmcmaura@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960782937577945>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0635-040X>

HENRIQUE TAHAN NOVAES

É Professor Livre Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp Marília (2022), docente desde fev. de 2011, foi Vice-Coordenador da Pós Graduação em Educação e é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em educação desde abril de 2022.

E-mail: hetanov@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282506732444510>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5247-3684>

IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, do Instituto Federal do Amazonas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico.

E-mail: iandra.coelho@ifam.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4062149157525849>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>

JOSÉ DERIBALDO GOMES DOS SANTOS

É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). É pesquisador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional e na Formação de Professores. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE.

E-mail: deribaldo.santos@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>

JOSEFA JACKLINE RABELO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutora na École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE.

E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231954289757480>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>

LÍCIA CRISTINA ARAÚJO DA HORA

Mestre em Educação/Professora do IFMA.

E-mail: liciadahora@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2944471753558299>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6332-9677>

LUCIANE MARIA SERRER DE MATTOS

Doutora em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR, mestre em Desenvolvimento Regional pela mesma instituição. Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Séries Iniciais e Gestão Escolar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (Getet - UTFPR). Professora e pedagoga da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

E-mail: lummattos@yahoo.com.br

Lattes: [lattes: http://lattes.cnpq.br/7002864945768954](http://lattes.cnpq.br/7002864945768954)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8104-9054>

MANOEL JOSÉ PORTO JÚNIOR

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ, é professor do IFSul, nos Cursos Técnico em Eletrônica e Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (Campus Pelotas) e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (Campus Charqueadas).

E-mail: manoelportojunior@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2210520954091125>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4850-8965>

MARCELO LIMA

Graduado em Pedagogia, Mestre em Educação (UFES), Doutor em Educação e Pós Doutor em historiografia da educação profissional (UFF). Professor Associado do Deps-CE-Ufes e membro do PPGE-Ufes.

E-mail: marcelo.lima@ufes.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6745822194240257>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7448-8366>

MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Mestrado Acadêmico Intercampi e Educação e Ensino (MAIE/UECE) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Professora Colaboradora do PPGE/UFC. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – (IMO/UECE).

E-mail: mariadores.segundo@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2457379318485969>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2105-3761>

MÁRIO AUGUSTO CORREIA SAN SEGUNDO

Doutor em Educação pela UFRGS, é professor de História do IFRS Campus Restinga, atuando principalmente nos Cursos Técnicos de Agroecologia, Comércio, Lazer e Turismo.

E-mail: mario.segundo@restinga.ifrs.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137936655898909>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4199-000X>

MICHELE PAZOLINI

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) na linha de pesquisa “Educação, Formação Humana e Políticas Públicas”. Mestra em Educação (PPGE/UFES/2018). Pós-Graduada em Gestão Escolar Integrada com Habilitação em Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão (2017). Graduada em Pedagogia pela UFES (2015). Integra o Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais.

E-mail: michelepazolini@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4288678704186449>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7657-5420>

NILTON PAULO PONCIANO

Doutor em História, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico.

E-mail: nilton.ponciano@ifam.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3867399119278744>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6033-2563>

RUY JOSÉ BRAGA DUARTE

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/Ba, e Membro da Rede de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia (REDEEPT- BA).

E-mail: rjbduarte@uneb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7665230402159574>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3867-3468>

TATIANA GOMES DOS SANTOS PETERLE

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Graduada em PEDAGOGIA pela Uniube. Graduada em Letras pela FAFI Santa Marcelina(2002). Pós graduada em Supervisão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas, . Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e Técnica Pedagógica na SEDU/ ES - Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

E-mail: tgs.peterle@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1250881582916626>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2416-6684>

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

NORMALIZAÇÃO

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292
Amanda ANdrade Vilela da Silva

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

FORMATO

16 x 23cm

TIPOLOGIA

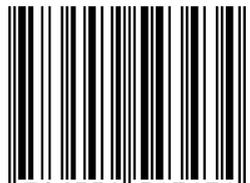
Adobe Garamond Pro

PAPEL

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)



ISBN 978-65-5954-343-4



9 786559 543434 >