

Universidade Federal Fluminense

Programa de Pós-Graduação em Ciência Política

Área de concentração em Estado e Sociedade

**POLITECNIA, POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL
BRASILEIRA E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO CEFET-RJ: avanços e contradições**

VANESSA DE OLIVEIRA BRUNOW

Orientador: Carlos Henrique Aguiar Serra

Coorientador: José dos Santos Rodrigues

NITERÓI

2017

VANESSA DE OLIVEIRA BRUNOW

**POLITECNIA, POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL
BRASILEIRA E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO CEFET-RJ: avanços e contradições**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em
Ciência Política, da Universidade Federal Fluminense, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. Área de
Concentração: Estado e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Aguiar Serra
Coorientador: Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues

Niterói
2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Henrique Aguiar Serra (orientador) - UFF

Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues (coorientador) - UFF

Profa. Dra. Olinda Evangelista - UFSC

Profa. Dra. Marisa Brandão - CEFET/RJ

Profa. Dra. Zuleide Simas Silveira - UFF

Profa. Dra. Virgínia Fontes - UFF

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

Brunow, Vanessa de Oliveira

Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições (2004-Atual) / Vanessa de Oliveira Brunow. – Niterói, 2017.

... f.

Orientador: Carlos Henrique Aguiar Serra

Coorientador: José dos Santos Rodrigues

Tese de Doutorado – UFF, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA, 2017.

Bibliografia:

I. Ensino Médio Integrado. II. Politecnia. III. CEFET

Aos estudantes e professores que, apesar de tantas
desilusões, não desistem de lutar por uma educação
pública, gratuita, de qualidade e socialmente
referenciada.

Aos meus pais.

RESUMO

A presente tese de doutorado busca recuperar a discussão sobre Ensino Médio Integrado em âmbito nacional, tendo como estudo de caso o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, *campus* Maracanã. O objetivo principal do trabalho consiste em buscar identificar os limites e possibilidades desta proposta a partir de um modelo educacional e pedagógico sob bases politécnicas. Neste percurso, pretendem-se recuperar os princípios e a história do conceito de politecnicidade, localizando nas teorias de Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, contribuições balizadoras de uma educação onilateral. Na sequência da análise, será realizado o resgate das Políticas Públicas Educacionais brasileiras, com o foco no Ensino Médio profissionalizante, em coesão com a história do CEFET/RJ, resgatando as principais ideias que sustentaram a educação no Brasil durante os séculos XX e XXI. Para isso, busca-se refletir sobre as concepções pedagógicas hegemônicas, que circularam no cenário educacional brasileiro, em especial a Teoria do Capital Humano. Será analisado o embate entre teorias educacionais nas décadas de 1980 e 1990, verificando de um lado a emergência de Teorias Críticas, com o conceito de Politecnicidade, e de outro, a afirmação da Nova Teoria do Capital Humano com a implementação do modelo econômico neoliberal. Pretende-se, com isso, analisar as políticas públicas educacionais brasileiras no século XXI, verificando as contradições presentes nas gestões do PT no Poder Executivo Nacional, bem como identificando as cinco vertentes teóricas sobre a concepção de Ensino Médio Integrado. Por fim, será colocado em análise o CEFET-RJ, com o intuito de identificar o processo de implantação desta proposta através da análise empírica realizada com o corpo docente. Deste modo, busca-se contribuir para caracterização dos limites e possibilidades para a implementação do Ensino Médio Integrado no país.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Politecnicidade, CEFET, Política Pública Educacional.

ABSTRACT

This thesis seeks to recover the discussion about the Integrated High School at a national level, having as a case study the Federal Center of Technological Education Celso Suckow da Fonseca, *campus* Maracanã. The main objective of this work is to identify the limits and possibilities of this proposal, based on an educational and pedagogical model based on polytechnics. In this course, it is intended to recover the principles and history of polytechnics' concept, locating in the theories of Karl Marx, Friedrich Engels and Antonio Gramsci, as essential contributions of an onilateral education. Following the analysis, the rescue of the Brazilian Educational Public Policies will be realized, focusing on the professional High School, in the bow of the history of CEFET/RJ. In this sense, rescuing the main ideas that supported education in Brazil during the 20th and 21st centuries. For this, we intend to reflect on the hegemonic pedagogical conceptions that circulated in the Brazilian educational scene, especially the Human-Capital Theory. The relationship between educational theories in the 1980s and 1990s will be analyzed, examining the emergence of Critical Theories with the concept of Polythecn, and, in another way, the affirmation of the New Human-Capital Theory with the implementation of the neoliberal economic model. The aim is to analyze the Brazilian educational public policies in century XXI, verifying the contradictions present in the administrations of PT (Partido dos Trabalhadores – a political party) in the National Executive Power, as well as identifying the five theoretical views on the concept of Integrated High School. Finally, CEFET/RJ will be analyzed in order to identify the process of implementation of this proposal through the empirical analysis carried out with the teaching staff. In this way, we seek to contribute to the characterization of the limits and possibilities for the implementation of Integrated High School in the country.

Key words: Integrated High School, Polythecn, CEFET, Public Educational Policy.

Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.

Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.

Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força (Antonio Gramsci)¹

¹ Gramsci, 1910 *Apud*. Saviani, Dermeval & Duarte, Newton (orgs). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. S.P: Autores Associados, 2012, p.11.

Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições

Sumário

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| Metodologia e tipologia das fontes | 27 |
| I - O SÉCULO XIX E O APROFUNDAMENTO DA ESCOLA DE MASSA CAPITALISTA: A MANUTENÇÃO DA DUALIDADE ESCOLAR SOB NOVOS FORMATOS HEGEMÔNICOS E A RESISTÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA | 32 |
| 1.1 A origem da dualidade educacional | 33 |
| 1.2 A Idade Moderna e o advento do Capitalismo | 35 |
| 1.3 O século XIX, os educadores e as contradições da função escolar | 38 |
| 1.3.1 Os reformadores educacionais iluministas | 40 |
| 1.4 Marx e a escola: contribuições para a educação contemporânea | 44 |
| 1.4.1 Marx e o debate sobre o trabalho infantil | 46 |
| 1.4.2. As bases marxianas da Educação Politécnica | 48 |
| 1.4.3 A tese política e não apenas pedagógica de Marx | 51 |
| 1.4.4 Marx e a crítica à formação burguesa de unificação escolar | 54 |
| 1.4.4 A proposta de formação onilateral | 58 |
| 1.5 Antonio Gramsci e a defesa da escola unitária | 60 |
| 1.5.1 A escola e a formação dos intelectuais orgânicos | 66 |
| 1.5.2 O conceito de escola unitária | 69 |
| II. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX..... | 76 |
| 2.1 O projeto de Nação no Brasil e a origem de um modelo educacional brasileiro | 76 |
| 2.2 A década 1930, as mudanças estruturais e os projetos nacionais de educação | 80 |
| 2.3.1 O Governo de Eurico Gaspar Dutra e o continuísmo educacional varguista | 87 |
| 2.3 O Fim da Era Vargas e as mudanças na educação escolar | 88 |
| 2.4 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 | 90 |

| | |
|---|-----|
| 2.5 A História do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca: diferentes disputas de projetos educacionais no Brasil..... | 94 |
| 2.5.1 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca hoje: as diversas Unidades e Modalidades de ensino..... | 95 |
| 2.5.2 A origem do CEFET/RJ (Escola Wenceslau Braz) e sua relação com o contexto de origem do ensino profissionalizante no Brasil | 97 |
| 2.5.3 A formação da Escola Técnica Nacional..... | 99 |
| 2.5.3.1 A Escola Técnica Nacional e sua relação com os organismos internacionais | 101 |
| III. O MUNDO PÓS-GUERRA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA NACIONAL EM CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA | |
| 3.1 A década de 1960 e as mudanças educacionais no Brasil | 109 |
| 3.2 A Teoria do Capital Humano: origem e readaptações na educação brasileira | 114 |
| 3.1.1 Teoria do Capital Humano: análise teórica..... | 116 |
| 3.2.1 O contexto histórico da Teoria do Capital Humano | 118 |
| 3.2.2 A Teoria do Capital Humano no Brasil | 122 |
| 3.2.3 O acordo MEC-USAID | 124 |
| 3.3 CEFET/RJ, o contexto ditatorial e a difusão da Teoria do Capital Humano nas escolas Técnicas brasileiras | 128 |
| IV. O EMBATE EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: NEOLIBERALISMO E NOVA TEORIA DO CAPITAL HUMANO x ABERTURA DEMOCRÁTICA E POLITECNIA NO BRASIL..... | |
| 4.1 A Crise do Estado de Bem-Estar Social e o advento das políticas neoliberais | 135 |
| 4.1.1 A escola e as ideias pedagógicas nas décadas de 1980 e 1990..... | 137 |
| 4.2 A década de 1980 no cenário latino-americano: chegada das políticas neoliberais x resistência contra hegemônica no cenário de abertura democrática | 139 |
| 4.3 A educação no Brasil na década de 1980: ensaios contra hegemônicos ... | 142 |
| 4.3.1 A origem do termo Politecnia | 145 |
| 4.3.2 Divergências sobre o uso do termo politécnico no cenário educacional brasileiro | 147 |
| 4.3.3 A Criação da Escola Politécnica Joaquim Venâncio | 154 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.4 A proposta politécnica no projeto da Lei de Diretrizes e Bases em 1988 | 157 |
| 4.4 Década de 1990 e a chegada do neoliberalismo no Brasil..... | 160 |
| 4.4.1 A educação no Brasil na década de 1990 | 161 |
| 4.5 A Nova Teoria do Capital Humano e os organismos internacionais no cenário contemporâneo | 168 |
| 4.5.1 A Teoria do Capital Humano e as “não tão novas” pedagogias | 171 |
| 4.6 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e as políticas neoliberais para a educação | 176 |
| 4.6.1 CEFET/RJ e o projeto de Universidade Tecnológica..... | 181 |
| V. O SÉCULO XXI E O CENÁRIO EDUCACIONAL: MUDANÇA, CONTINUIDADE OU APROFUNDAMENTO NEOLIBERAL? | 191 |
| 5.1 As previsões futuristas e a concretude de aprofundamento hegemônico no século XXI | 192 |
| 5.2 O Partido dos Trabalhadores no executivo nacional brasileiro: mudança ou aprofundamento da hegemonia capitalista?..... | 195 |
| 5.2.1 A Política Educacional da Era PT | 199 |
| 5.3 A Educação Profissional, o Ensino Médio Integrado ao Técnico e as consequências do Decreto nº 5.154/2004 no cenário educacional..... | 200 |
| 5.4 Projeto de Lei 6.840/2013 e o avanço do setor empresarial na educação pública brasileira | 203 |
| 5.5 Ampliação da Rede Federal, a criação dos Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado | 209 |
| 5.6 Ensino Médio Integrado ao Técnico: debates e disputas em torno do conceito de politecnia e integração | 216 |
| 5.6.1 O debate de educação politécnica e o caminho possível da Travessia...217 | |
| 5.6.2 A Educação Politécnica e o Programa de Transição | 220 |
| 5.6.3 Paolo Nosella e a Proposta de uma Educação Unitária | 224 |
| 5.6.4 A proposta de Integração da UNESCO | 228 |
| 5.6.5 Os intelectuais liberais e sua perspectiva de integração | 238 |
| 5.6.5.1 Cláudio de Moura Castro | 239 |
| 5.6.5.2 Guiomar Namó de Mello | 246 |
| VI. ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NO CEFET/RJ: RECUPERAÇÃO HISTÓRICA, ANÁLISE DOCUMENTAL E EMPÍRICA SOBRE A VISÃO EDUCACIONAL DOS DOCENTES DO CAMPUS MARACANÃ..... | 257 |

| | |
|---|--------------------------------------|
| 6.1 Recuperação histórica da implantação do Ensino Médio Integrado ao Técnico no CEFET/RJ, <i>campus</i> Maracanã | 259 |
| 6.1.1 Ações institucionais desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ao Técnico do CEFET/RJ <i>campus</i> Maracanã de 2011 a 2016..... | 262 |
| 6.1.2 O Projeto Integrador | 266 |
| 6.1.3 A Comissão do Integrado | 268 |
| 6.1.4 O Grupo de Trabalho Foco | 269 |
| 6.2 Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado: análise documental | 274 |
| 6.2.1 Análise dos pressupostos históricos e filosóficos dos referenciais pedagógicos do EMI no CEFET | 276 |
| 6.3 CEFET/RJ e os Dados institucionais: análise do perfil docente do Ensino Médio e Técnico Integrado no CEFET/RJ, <i>campus</i> Maracanã | Erro! Indicador não definido. |
| 6.3.1 A visão educacional docente e o EMI: análise das ideias pedagógicas brasileiras | Erro! Indicador não definido. |
| 6.3.1.1 Análise preliminar da pesquisa empírica | Erro! Indicador não definido. |
| 6.3.2 A visão educacional docente e sua classificação em posições político-pedagógicas..... | Erro! Indicador não definido. |
| 6.4 Os grupos de professores do EMI e suas posições político-pedagógicas.. | 295 |
| 6.4.1 Grupo Teorias Críticas (TC): teorias pedagógicas críticas e a defesa da integração escolar..... | 297 |
| 6.4.2 Grupo Teorias Não Críticas – Híbrido: a crença no papel exacerbado da escola | 302 |
| 6.4.3 Grupo Teorias Não Críticas – Tecnicista: a formação escolar para o mercado..... | 307 |
| 6.5 Perfil institucional: possibilidades e limites para uma educação politécnica..... | 311 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 314 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 321 |

LISTA DE SIGLAS

ADCEFET – Associação de Docentes do CEFET

ANDE - Associação Educacional de Educação

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AP – Ação Popular

ASSER – Associação de Servidores do CEFET

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CBAI – Comissão Americana de Educação Industrial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEENSI – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio

CENTEC - Instituto Centro de Ensino Tecnológico

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro

CFE - Conselho Federal de Educação

CIA – Agência Central de Inteligência

CIEE – Centro de Integração Empresa Escola

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONCEFET - Conselho de Diretores do CEFET

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEMET – Departamento de Ensino Médio Técnico

DIAPE – Diretoria de Apoio Pedagógico

DIREN – Diretoria de Ensino

DRH – Departamento de Recursos Humanos

EAFS - Escolas Agrotécnicas Federais

EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Para Todos

ETE-CSF - Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca

ETFG – Escola Técnica Federal da Guanabara

EMI – Ensino Médio Integrado

ESG – Escola Superior de Guerra

ETF – Escola Técnica Federal

ETN – Escola Técnica Nacional

EUA – Estados Unidos da América

FASUBRA - Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas

FHC – Fernando Henrique Cardozo

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNCEFET - Fundação de Apoio ao CEFET

GT – Grupo de Trabalho

GT FOCO – Grupo de Trabalho FOCO

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

JK – Juscelino Kubitschek

JUC – Juventude Universitária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEI – Microempreendedor Individual

MP – Medida Provisória

MS – Magistério Superior

MST – Movimento Sem Terra

NAE – Núcleo de Apoio Estudantil

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organizações das Nações Unidas

PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC-EM – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Programa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNI – Política Não Identificada

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPI – Projeto Político Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRODEM – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação

PROTEC - Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Técnico

PROEP - Programa de Extensão da Educação Profissional

PSI – Partido Socialista Italiano

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SESI – Serviço Social da Indústria

TCH – Teoria do Capital Humano

TC – Teorias Críticas

TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação

TNCH – Teorias Não Críticas Híbridas

TNCT – Teorias Não Críticas Tecnicistas

UDN – União Democrática Nacional

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnED – Unidade de Ensino Descentralizado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

UTF - Universidade Tecnológica Federal

UTF-PR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UT – Universidade Tecnológica

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Indicadores demográficos, renda per capita, população urbana e analfabetismo nas primeiras décadas do século XX no Brasil..... | 82 |
| Tabela 2 - Evolução dos cursos de tecnologia em IES privadas e públicas – Brasil 1994-2004..... | 187 |
| Tabela 3 - Vagas em todos os campi do CEFET/RJ entre 2008 e 2012..... | 189 |
| Tabela 4 - Vagas nos Cursos de Graduação em todos os campi do CEFET/RJ..... | 189 |
| Tabela 5 - Vagas nos Cursos de Pós-Graduação (mestrado)..... | 176 |
| Tabela 6 - Número de Matrículas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio por Dependência Administrativa (2011-2013)..... | 222 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Taxa de Desemprego Média no Brasil entre os governos de 1985 e 2014. | 171 |
| Gráfico 2 - Quantitativo de <i>campi</i> da Rede Federal de 1909 a 2016..... | 219 |
| Gráfico 3 - Quantitativo dos <i>campi</i> da Rede Federal por região..... | 220 |
| Gráfico 4 - Despesas Realizadas pelo Ministério da Educação com a RFEPCT. Brasil – 2003 a 2013 (em R\$ bilhões)..... | 221 |
| Gráfico 5 – Corpo docente por faixa etária – CEFET/RJ..... | 303 |
| Gráfico 6 – Total de Docentes por coordenação no <i>campus</i> Maracanã..... | 304 |
| Gráfico 7 - Palavras encontradas na resposta da pergunta nº 28..... | 312 |
| Gráfico 8 – Percentual docente por grupos político-pedagógicos..... | 314 |
| Gráfico 9 – Grupo Teorias Críticas por critério socioeconômico..... | 315 |
| Gráfico 10 - Grupo Teorias Críticas por faixa etária..... | 315 |
| Gráfico 11 - Grupo Teorias Críticas por critério étnico-racial..... | 316 |
| Gráfico 12 - Grupo Teorias Críticas por religião..... | 316 |
| Gráfico 13 – Grupo TNCH por critério socioeconômico..... | 320 |
| Gráfico 14 – Grupo TNCH por faixa etária..... | 321 |
| Gráfico 15 - Grupo TNCH por critério étnico-racial..... | 321 |
| Gráfico 16 – Grupo TNCH por religião..... | 322 |
| Gráfico 17 – Grupo TNCH por atuação em outros segmentos de ensino..... | 323 |
| Gráfico 18 – Grupo TNCT por critério socioeconômico..... | 325 |
| Gráfico 19 – Grupo TNCT por faixa etária..... | 326 |
| Gráfico 20 – Grupo TNCT por critério étnico-racial..... | 327 |
| Gráfico 21 – Grupo TNCT por religião..... | 327 |

INTRODUÇÃO

“O sujeito concreto produz e reproduz a realidade social, e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido” (Kosik, 1976, p. 111).

Esta tese de doutorado busca analisar as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, o conceito de educação politécnica e a atual proposta de Ensino Médio Integrado (EMI), tendo como objeto empírico o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, *campus* Maracanã. O recorte temporal de análise das políticas educacionais e sua articulação com o contexto histórico do CEFET/RJ se localiza essencialmente de 2004 até os dias atuais.

Tal escolha deveu-se a mudanças importantes ocorridas na legislação educacional brasileira no início do governo de Luís Inácio Lula da Silva. A principal modificação se deu através da revogação do Decreto 2.208/97², que separava o Ensino Médio do Ensino Técnico, sendo substituído pelo Decreto 5.154/04³ que, mesmo mantendo o ensino concomitante, obtinha a flexibilidade de permitir o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico.

Portanto, esta pesquisa torna-se relevante pela novidade que essa experiência representa no cenário brasileiro, pois como a discussão sobre o Ensino Médio Integrado, assim como sua viabilidade, sofreu impeditivos legais nos anos de 1990, as experiências dessa proposta educacional no Brasil são relativamente novas.

Em relação ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, a transformação do ensino concomitante para o Ensino Integrado foi consolidada no CEFET, *campus* Maracanã, apenas a partir de 2013. O objetivo central ao analisar essa instituição está na sua recuperação histórica, refletindo sobre os atores sociais envolvidos, assim como suas concepções pedagógicas constituídas ao longo das décadas do século XX e XXI.

Nesse sentido, é mister ressaltar que o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca completa esse ano (2017) cem anos de história, apresentando-se como um símbolo de grande relevância, no que se refere à história do Ensino Técnico brasileiro, podendo contribuir para o debate mais amplo sobre a educação brasileira.

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2208.htm. Acesso em 20/08/2015.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Decreto/d5154.htm. Acesso em 20/08/2015.

Com isso, será possível verificar qual identidade a instituição possui no cenário contemporâneo e quais são os principais limites e possibilidades para o avanço de uma educação com bases politécnicas.

Não obstante, pretende-se nesta tese resgatar não só o histórico dessa instituição, mas também o contexto no âmbito nacional e internacional acerca das transformações das políticas públicas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo, pretende-se produzir uma discussão teórica e histórica sobre o conceito de Ensino Médio Integrado, avaliando a sua relação com o conceito de politecnicidade e, com a luta dos trabalhadores da educação.

Acreditamos que, sempre que possível, nós devemos aliar nossa prática seja profissional, política e/ou social, aos nossos projetos acadêmicos. Muitas vezes a justificativa para o estudo de um determinado tema se torna muito distante do cotidiano do pesquisador. O objetivo em estudar essa temática é aproximar a realidade escolar vivenciada através do meu trabalho como professora no CEFET/RJ com as minhas reflexões acadêmicas.

No primeiro momento, o tema da pesquisa proposto para o doutorado objetivava estudar as relações políticas e comerciais entre Brasil e Cuba durante o governo Lula. Apesar de minha afeição pelo tema e todo o levantamento bibliográfico e documental já realizado, minha prática profissional no CEFET/RJ foi de certa forma direcionando cada vez mais meu interesse não só prático, como também teórico, para o estudo do conceito de politecnicidade.

Antes disso, durante o ano de 2009, tive a oportunidade de trabalhar num projeto da UFRJ em Cabo Frio, que tinha como objetivo oferecer ensino básico (Fundamental e Médio) a partir de uma concepção politécnica, oferecendo como arcabouço teórico as concepções de educação tecnológica a partir da teoria marxiana, assim como a ideia da escola unitária em Gramsci. Essa experiência foi muito instigante e enriquecedora, mas como só permaneci no projeto por um ano, acabei tomando outros rumos no que se referia ao mundo acadêmico.

Depois de três anos, mais uma vez, me deparava com tal discussão. Nessa época, o CEFET/RJ estava se preparando para implementar o Ensino Médio Integrado ao Técnico, com a realização de encontros pedagógicos e formação de Grupos de Trabalho que discutiam essencialmente a mudança da matriz curricular. No entanto, um dos grupos que participou das primeiras discussões sobre Ensino Médio Integrado, ainda em 2011, havia reivindicado não apenas uma mudança de carga horária e matriz curricular, mas,

sobretudo, a possibilidade de uma proposta educacional capaz de romper com a separação entre ensino propedêutico e técnico, aproximando-se, então, da concepção politécnica.

Nessa mesma época, mais ou menos em outubro de 2012, já com o edital desse projeto institucional publicado e, as inscrições discentes iniciadas, foi baixada uma determinação do Ministério da Educação (MEC) que obrigava a Instituição a implantar, já para o ano de 2013, o ingresso de 50% dos alunos por cota social/racial. Tal sistema de cotas, apesar de não ter sido uma iniciativa da instituição – pois o projeto Integrado tinha sido uma iniciativa exclusiva do CEFET e não do MEC – agregava-se a uma nova realidade que já passamos a vivenciar a partir abril de 2013⁴. Ou seja, junto com os novos ingressantes, (50% de cotistas de escola pública, entre outros critérios), havia também a proposta de um Ensino Médio Integrado.

Nesse contexto, a mudança mais significativa determinada institucionalmente ao corpo docente foi o estabelecimento de reuniões semanais para cada turma ingressante na Modalidade Integrada. Ou seja, todos os professores que ministravam aulas para uma determinada turma do Integrado deveriam estar semanalmente o equivalente a dois tempos de aula reunidos para tentar elaborar atividades interdisciplinares para o intitulado Projeto Integrador.

Tive a oportunidade de participar do Projeto Integrador do curso de mecânica. As reuniões funcionaram com a presença de cerca de dez a quinze professores, variando ao longo do ano. Nesse espaço semanal, que ocorria das 7h às 8h40min, todas as segundas-feiras, os alunos não tinham aula e eram alijados das discussões, já que seus professores se reuniam na própria sala da turma para discutir o Projeto Integrado. No início, era só um espaço de reconhecimento acerca dos conteúdos didático-pedagógicos que cada docente ministrava, de como enxergavam a instituição e quais eram as alternativas para possibilitar a implantação dos projetos interdisciplinares, mas não necessariamente dentro de uma visão politécnica.

No entanto, neste grupo de professores do qual participava, começaram a ocorrer discussões sobre educação que, apesar de não haver nenhum planejamento institucional de orientação para uma discussão pedagógica, encaminhava-se para um debate sobre politecnia.

⁴ Nesse ano de 2013, o ano letivo iniciou em abril, pois havia ocorrido uma greve em 2012 que se prolongou de junho até setembro, por isso a alteração do calendário do ano letivo.

As divergências teóricas eram significativas e me senti cada vez mais instigada não só a contribuir com a minha experiência anterior, mas compreender melhor a implantação desta proposta curricular e pedagógica.

A partir disso, ao mudar radicalmente o objeto do estudo, iniciamos um levantamento bibliográfico sobre a temática da politecnia e do Ensino Médio Integrado, mas prioritariamente sobre a história do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Ao avançar na formulação de um projeto de pesquisa, direcionamos o estudo sobre o conceito de Ensino Médio Integrado, na busca de sua origem teórica e conceitual, deparando-se com as principais divergências que circulam atualmente no cenário educacional brasileiro.

Diante do objeto, é mister desenvolver uma interface com outras instâncias da sociedade, como os aspectos econômicos, políticos e sociais. Assim, partindo de uma concepção dialética e materialista histórica, que articula a educação ao trabalho, supõe-se que a existência do homem não é garantida pela natureza, mas, de fato, pelo próprio homem. Este necessita produzir sua própria existência através do trabalho e, no ato de trabalhar, acontece, concomitantemente, o ato educativo. Portanto, ‘a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo’ (SAVIANI, 2007, p. 154).

Se é o trabalho que garante a existência humana, a maneira como o trabalho está presente na sociedade afeta diretamente a existência humana. Então, ao longo da história, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o homem se faz humano. A escola, como não está alheia à dinâmica da sociedade, encontra-se diretamente relacionada ao trabalho, ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido. É nesse sentido que se pretende recuperar a história da educação e a origem das propostas educacionais, articulando estas à dinâmica de classes presente na sociedade que dispomos hoje.

Para articular esse conceito às instâncias de poder, é fundamental analisar a função do Estado na formulação das políticas públicas educacionais brasileiras. Para entender esse processo organizativo, carregado de contradições, usaremos os princípios teóricos baseados na concepção de Estado ampliado, formulado por Antônio Gramsci, que articula a sociedade civil à sociedade política⁵.

⁵ Essa discussão está presente principalmente nos volumes dos Cadernos do Cárcere. Ver: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

Para pensar a trajetória das diferentes ideias pedagógicas que surgiram no Brasil e que estão ainda hoje em disputa por um projeto de educação a nível nacional, faz-se necessário recuperar os princípios da Teoria do Capital Humano, formulada inicialmente por Theodor Schultz e, muito difundida no Brasil, principalmente nos anos ditatoriais. Mesmo com o período de redemocratização e depois de ter sido criticada negativamente por uma intensa produção intelectual nas décadas de 1980 e 1990, a Teoria do Capital Humano voltou a servir de fundo para a formulação de novas políticas educacionais na virada do século XX para o XXI.

Na sequência do estudo, pretende-se, ao analisar a origem do Ensino Médio Integrado, aprofundar o debate sobre Politécnica e Escola Unitária, resgatando sua origem socialista e discutindo as possibilidades de desenvolver um ensino sob essa base teórica nas atuais condições da sociedade brasileira. Partiremos dos pressupostos teóricos da chamada pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani.

Esta perspectiva teórica compreende que não é através da escola que se dará a superação da sociedade capitalista e reconhece suas limitações nesta tarefa, porém, observa que a educação escolar pode e deve subsidiar uma formação que permita à classe trabalhadora ter acesso ao saber científico e sistematizado, de modo que esta possa estar mais bem preparada na luta de classes.

É mister ressaltar que a expressão politécnica, em referência à educação escolar, teve sua origem na França pós Revolução Francesa (1795) e se referiu às escolas construídas durante o período napoleônico. Estas escolas foram diretamente influenciadas pelo contexto iluminista, mas principalmente pela demanda de formação de mão de obra especializada para o desenvolvimento da indústria francesa. Esses cursos, no entanto, pretendiam formar um novo tipo de dirigente, atrelado às demandas de produção científica capitalista, cujo público era a elite francesa.

Em relação à terminologia utilizada por Marx para definir essa proposta escolar, existem dois termos possíveis: educação politécnica e ensino tecnológico. Mario Manacorda afirma que, nos escritos de 1847 (*Instruções aos delegados*), Marx usa apenas uma vez a expressão politécnica como exemplo da aliança entre o Ensino Técnico e o ensino clássico da época que foi inaugurado por essas escolas criadas durante o período napoleônico. Já na obra *O Capital*, a expressão politécnica é utilizada por Marx apenas para se referir às escolas da burguesia, que tinham a preocupação de formar suas elites num formato mais moderno e polivalente. Em sua principal obra, *O Capital*, Marx

manteve a predominância da expressão ensino tecnológico (MANACORDA, 2007: p. 47).

No entanto, nosso foco nesse trabalho não será em torno da terminologia, mas do conceito marxiano que, historicamente, foi predominantemente utilizado a partir da expressão politécnica. Utilizaremos a referida expressão ao longo desta tese, a fim de evitar ambiguidades de significados no uso de variadas expressões, esclarecendo no capítulo quatro as principais divergências terminológicas em torno de uma proposta de formação escolar onilateral.

Já em relação à discussão politécnica de educação, surgida no cenário político brasileiro já na década de 1970, mas silenciada nos anos de aprofundamento neoliberal, esta foi reavivada com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva ao poder que afirmou, em parte, compromissos realizados com os educadores progressistas. As discussões que geraram a proposta de um Ensino Médio Integrado foram formuladas a partir de uma defesa das bases politécnicas de educação e pedagogia, baseando-se numa proposta de Travessia, que alia o Ensino Médio ao Ensino Técnico.

Esta foi conduzida por um grupo de educadores identificados principalmente nas produções intelectuais de Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta (2005). Este coletivo defende que essa proposta de EMI, apesar de não conseguir abarcar toda a proposta de uma educação politécnica, contém os germes de sua construção, servindo, portanto, como uma proposta de Travessia de um Ensino Médio possível e necessário a uma realidade nacional conjunturalmente desfavorável.

O resultado dessa proposta educacional contribuiu para a promulgação do Decreto 5.154/2004 que, entre outras modalidades de ensino, propunha o Ensino Médio Integrado. No entanto, é mister ressaltar que este novo Decreto previu alta flexibilidade na oferta de ensino tecnológico, incorporando as demandas que vinham de uma formação para o trabalho mais complexo, através da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico, mas também para o trabalho simples, que se configurava na proposta de formação inicial e continuada, aprofundada com programas governamentais posteriores como o PRONATEC.

Já no caso de implantação da proposta de um Ensino Médio Integrado ao Técnico no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, procurou-se, além de recuperar a história institucional, estudar empiricamente os principais atores sociais envolvidos com essa proposta, buscando, em específico, compreender as

concepções pedagógicas e educacionais dos docentes que atuam no ensino básico do campus Maracanã.

Diante do exposto, uma das hipóteses específicas desse trabalho é que a realidade histórica do CEFET/RJ influencia nas dificuldades impostas hoje na busca da superação de uma educação unitária, pois a visão pedagógica da comunidade escolar é majoritariamente baseada numa concepção tecnicista e/ou com um profundo grau de hibridismo pedagógico e político, que influencia nos limites do desenvolvimento do Ensino Médio Integrado ao Técnico, a partir de uma concepção politécnica.

Em consonância com a hipótese específica, defendemos a hipótese central de que a especificidade da realidade histórica da Política Pública Educacional Brasileira influenciou e ainda influencia nas dificuldades impostas a uma proposta educacional de base politécnica. O conjunto de alianças políticas, assim como a visão pedagógica e educacional dos atores envolvidos, carrega um hibridismo político e pedagógico que contribui para um entrelaçamento de práticas educacionais e teóricas que a proposta de um Ensino Médio Integrado, a partir de uma base politécnica, visa combater.

Nesse sentido, a escola é uma grande contradição no seio da sociedade capitalista e a atual proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico atende, em parte, aos interesses atuais do capital na busca de uma mão de obra com formação mais ampla. No entanto, como essa proposta é objeto também de luta popular, pode ser importante para a classe trabalhadora na luta por uma educação mais ampla, mas, para que isso ocorra, é necessário que essa luta seja realizada para e pela classe expropriada, em que possa ser instrumentalizada para se constituir classe dirigente e não dirigida.

Metodologia e tipologia das fontes

Uma das preocupações metodológicas fundamentais desta pesquisa é a análise do objeto em questão sem predefinições. As hipóteses devem ser testadas no processo de pesquisa, análise e síntese, e não “guias” que, através da seleção de fontes, legitimem uma dada caracterização do objeto. Todavia, não acreditamos na “neutralidade” do pesquisador ante seu objeto de pesquisa. Por isso partiremos de uma premissa materialista histórica para pensar a relação da educação pública brasileira com as outras instâncias de organização e poder.

Para um estudo mais ampliado das políticas públicas educacionais, pretende-se, ao recuperar a trajetória das lutas educacionais em torno do Ensino Médio Integrado ao Técnico, realizar uma discussão bibliográfica, mas também documental sobre a legislação que permeou a discussão a respeito do rompimento da dicotomia entre ensino propedêutico e técnico no Brasil. Do mesmo modo, será necessário aprofundar a análise documental dos acordos que o Ministério da Educação veio desenvolvendo desde a chegada do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional.

Na sequência, para desenvolver essa tese, no que tange às fontes documentais, nos debruçaremos nas entrevistas orais e escritas. Em relação à documentação escrita, será realizada uma investigação, primeiramente, sobre toda documentação disponível na instituição, não apenas, mas, principalmente sobre as que influenciaram no desenvolvimento da proposta integrada para o Ensino Médio e Técnico.

Em relação ao objeto que será nosso estudo de caso, foi delimitado um grupo focal, baseado na análise da visão político-pedagógica dos docentes que hoje atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI), no CEFET/RJ, campus Maracanã. Segundo dados oficiais⁶, a unidade Maracanã possuía em 2016, 285 docentes atuando no EMI. Realizamos entrevistas sob os modelos impressos e *online* com a ferramenta do *google forms*.

Os questionários impressos foram enviados para todo o corpo docente atuante nessa proposta de ensino, através das coordenações a que estes pertencem. A entrega e o recolhimento foram auxiliados, tanto pelos coordenadores quanto pelos estudantes (Sérgio Henrique do Nascimento Ferreira e Guilherme Goldman da Silva). Estes participaram do projeto de iniciação científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), desenvolvido em parceria com o CNPq para integrar, entre outras coisas, pesquisas realizadas pelos professores do CEFET/RJ.

Por se tratar de um tema do tempo presente, desenvolveram-se também métodos de história oral como apoio à pesquisa empírica. Realizamos entrevistas durante os anos de 2015 e 2016, com servidores que fazem parte da comunidade escolar, mas, principalmente, que estiveram envolvidos com a discussão sobre o EMI no CEFET/RJ, campus Maracanã. Ao todo, foram realizadas nove entrevistas orais, que totalizaram em torno de 8 horas de gravação⁷.

⁶ Dados fornecidos pela instituição a partir de autorização prévia da direção do CEFET/RJ. ANEXO 1

⁷ Todas as entrevistas foram autorizadas pelos entrevistados através de um termo de autorização, cujo modelo se encontra no ANEXO 2. As entrevistas foram transcritas e totalizaram 115 páginas digitalizadas.

Nossa intenção neste trabalho é contribuir com os educadores que pretendem avançar no entendimento sobre sua prática e têm como meta a melhoria e defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Sabemos que os conceitos que balizam a politecnicidade advêm de uma premissa que muitas vezes não é compartilhada nos espaços educacionais. Portanto, a intenção deste trabalho é justamente escrever para o chamado público leigo letrado. Essa expressão se refere ao conformismo a que todos somos submetidos, mas, em específico, os profissionais envolvidos com a educação. Estes participam dessa dinâmica social e a influenciam inseridos num contexto específico: educação escolar.

Os conformismos de que somos portadores se constroem na produção cotidiana da existência humana, nas vivências sociais que se dão na família, nos diferentes espaços educativos da cidade, nos movimentos sociais e políticos, enfim, dos múltiplos grupos sociais dos quais participa durante toda a sua vida. São essas múltiplas dimensões da formação educativa que se articulam nessa materialidade, e que se constituem como uma espécie de marca que adquirimos e que carregamos de um espaço social para outro (FRIGOTTO, RAMOS & CIAVATTA, 2005, p. 142).

Nesse sentido, desenvolvemos os capítulos a partir de uma divisão cronológica e temática, recuperando a história da educação pública brasileira na perspectiva da longa duração. Mesmo conscientes das possibilidades de anacronismo e de superficialidade em alguns temas, devido ao fato deste trabalho abranger uma análise histórica considerada de longa duração, nós assim o desenvolvemos para atingir um público mais amplo, muitas vezes alijado de discussões pedagógicas que se localizam no campo das teorias críticas.

Em diálogo com a apresentada dinâmica teórico-metodológica, a pesquisa será realizada através de uma divisão em seis capítulos, que abarcarão uma divisão cronológica e temática da discussão apresentada. Assim, pretende-se no primeiro capítulo realizar uma discussão sobre a dualidade educacional a partir do período de massificação da visão escolar, que surgiu junto com os pressupostos modernos da sociedade ocidental.

Em consonância, será recuperada uma reflexão sobre a resistência histórica da classe trabalhadora na luta por uma educação que atenda às suas demandas. Nesse sentido, trabalharemos a visão de Karl Marx e Friedrich Engels que, no século XIX, aprofundaram a reflexão sobre as sociedades capitalistas, tecendo importantes considerações sobre a luta por uma escola para e pela classe trabalhadora. Além de Karl Marx, nos debruçaremos sobre a proposta escolar de Antonio Gramsci que, no início do século XX, produziu uma

profunda reflexão sobre a educação, inserida na análise do plano hegemônico das classes dominantes.

No segundo capítulo, o foco será a recuperação histórica do desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras e sua intrínseca relação com a dinâmica social internacional na primeira metade do século XX. Essa recuperação histórica se entrelaça com a origem do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, que, durante as primeiras décadas do século passado foi nomeado primeiramente de Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e, na década de 1940, em conformidade com o projeto de industrialização da Era Vargas, passou a ser chamada de Escola Técnica Nacional. O principal objetivo neste capítulo se concentra em perceber de que forma o cenário econômico, político e social influenciou nos modelos de educação gestados nas primeiras décadas do século, período que abrange a Primeira República e a chamada Era Vargas.

No terceiro capítulo será analisado o desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil e os projetos de sociedade que se articulam a essas perspectivas educacionais no findar da primeira metade do século XX. Portanto, em diálogo com o debate anterior, esse capítulo pretende avançar na análise do mundo pós-guerra e sua consequência para o cenário educacional brasileiro, em especial o debate sobre a chamada Teoria do Capital Humano, que nas décadas de 1980 e 1990 passa a obter novos formatos consensuais para a dinâmica educacional.

No capítulo quatro, pretende-se resgatar as mudanças decorrentes do avanço do neoliberalismo, provocando também novas redefinições na luta por uma educação para e pela classe trabalhadora. Portanto, este capítulo pretende recuperar a trajetória do conceito de politecnia sob a perspectiva dos educadores brasileiros, assim como analisar as consequências que esse debate trouxe para a educação no Brasil.

O quinto capítulo se propõe analisar as políticas públicas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 2000, em específico, os posicionamentos e apropriações desenvolvidas em torno da proposta de Ensino Médio Integrado, assim como as políticas educacionais implementadas desde a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Executivo Nacional, através da promulgação do polêmico Decreto nº 5.154/04, mais tarde convertido na Lei nº 11.741/08, até o Golpe de 2016, através da intitulada Reforma do Ensino Médio.

O último capítulo (capítulo 6) dá seguimento à reflexão sobre a proposta de Ensino Médio Integrado (EMI), avançando na análise do Centro Federal de Educação

Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Este capítulo pretende realizar uma recuperação histórica da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), recuperando as principais discussões, ações e documentos norteadores que se desenvolveram na instituição desde 2011. Em relação à análise empírica analisamos dois principais canais de informação: o primeiro foi desenvolvido através de um questionário aplicado ao corpo docente que atua no EMI. O segundo canal de informação se refere à realização de entrevistas orais com servidores que estiveram envolvidos diretamente com a proposta do EMI no CEFET, campus Maracanã.

Ao localizar as recentes mudanças educacionais apresentadas na política pública educacional brasileira, é mister compreender os avanços possíveis e as limitações que se apresentam no bojo da implementação de uma proposta pedagógica que visa superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Conscientes da difícil tarefa, esta tese busca, acima de tudo, contribuir para o avanço de uma formação onilateral.

I - O SÉCULO XIX E O APROFUNDAMENTO DA ESCOLA DE MASSA CAPITALISTA: A MANUTENÇÃO DA DUALIDADE ESCOLAR SOB NOVOS FORMATOS HEGEMÔNICOS E A RESISTÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA

Nosso principal objeto de análise nesse capítulo é o resgate histórico da dualidade educacional, em específico, o surgimento da escola moderna e as posteriores contribuições de teóricos representantes das classes subalternas na luta por uma escola para e pela classe trabalhadora. Para além das “boas intenções”, será possível refletir sobre o entrelaçamento da escola moderna com a sociedade de classe e os impedimentos que essa dinâmica produtiva estabelece na busca por uma educação unilateral.

Principalmente a partir da Revolução Industrial, contexto político e ideológico já permeado pelas ideias universalistas do Iluminismo e, em parte, consciente das contradições nessa nova realidade, propostas mais concretas em relação ao fim da dualidade educacional, surgiram no cenário ocidental. Foi a partir da consciência e organização da luta dos trabalhadores por melhores condições de vida em termos imediatos, mas já também de rompimento com a dinâmica sistêmica, que conceitos como o de politecnicidade surgiram como alternativas escolares aos modelos burgueses de unificação escolar.

Portanto, ao resgatar a história da educação, se pretende analisar a origem deste conceito, assim como as principais contribuições que foram elaboradas até sua chegada no cenário contemporâneo ocidental. Entre seus pioneiros, podemos citar Karl Marx e Friedrich Engels.

Estes analistas sociais se preocuparam de forma ininterrupta com a compreensão do funcionamento do sistema capitalista, que concretizava e aprofundava novas formas de submissão da classe trabalhadora. Entre as várias formulações e propostas de luta do operariado, Marx propôs um novo tipo de educação. Esta proposta baseava-se essencialmente na aliança entre ensino e trabalho e na busca da compreensão da totalidade, assim como na formação integral do ser humano.

Além disso, Marx propôs a luta por melhoria de condições objetivas na educação, mas, principalmente, a luta para uma nova realidade de classe e, portanto, uma nova educação. Em síntese, a escola de Marx, que chamaremos de educação politécnica, é uma escola socialista e para a classe trabalhadora.

Antonio Gramsci e sua proposta educacional também serão nosso objeto de análise neste capítulo. O pensador italiano se debruçou com profundidade sobre o debate escolar do início do século XX, atualizando e aprofundando as ponderações de Marx sobre escola. Pretende-se, ao recuperar o conceito de escola unitária, compreender melhor a proposta de formação humana integral, já que Gramsci, ao discutir o conceito de intelectual e escola unitária, avança na reflexão sobre o papel escolar na formação pedagógica, política e cultural, mas principalmente na luta hegemônica da sociedade de classes.

1.1 A origem da dualidade educacional

Ao recuperar a história da dualidade educacional direcionando para o surgimento da escola de massa, não se pretende, como foi dito, resgatar uma história da educação narrativa e descolada da dinâmica da luta de classes. Nessa perspectiva de análise é possível identificar que a dualidade educacional esteve presente já a partir do fim das sociedades primitivas, separando o processo educacional entre aqueles que dominam e, portanto, “pensam” e aqueles que são dominados e, por isso, trabalham.

A dinâmica da dualidade escolar permeou a história de todas as sociedades desde o fim das sociedades primitivas. Ou seja, em todas as sociedades de classe houve uma separação educacional tanto do acesso quanto do tipo de educação entre aqueles que dominavam os meios de produção da existência e aqueles que sobreviviam através da sua força de trabalho.

Ao resgatar a história da educação, faz-se necessário um olhar apurado da luta desses trabalhadores ao longo do tempo no que se refere ao acesso a uma educação mais ampla e para todos. Dessa forma é possível avaliar quais são as possibilidades de avanço e os limites dessa dualidade educacional que, mesmo com o advento das ideias universalistas do Iluminismo, continuam atravessando o cenário educacional.

Entretanto, é mister ressaltar que a concepção de escola, como hoje admitimos consensualmente, é muito recente. Segundo o educador italiano Mario Manacorda, muitas vezes quando nos referimos à escola, esquecemos que o emprego desta palavra é anacrônico quando aplicado a épocas mais antigas e sobrepõe novos sentidos para instituições marcadamente diferentes das que modernamente recebem esse nome (MANACORDA, 2010, p.119).

A própria ideia de universalidade escolar não fazia sentido antes dos princípios iluministas começarem a se desenvolver no mundo ocidental. Ao longo da história educacional, apenas as classes possuidoras conheceram uma instituição específica para o cuidado e a educação das jovens gerações. As classes produtivas não a conheceram, isto é, nunca existiu para elas um local que fosse exclusivo à formação de suas crianças e jovens. (RODRIGUES, 2016, p. 360).

No entanto, o fenômeno educativo sempre existiu, sempre existirá. É parte inerente da existência humana. Muito antes de florescerem as sociedades divididas em classes sociais, havia homens educando homens. A educação está presente mesmo antes da invenção da escrita, nas chamadas sociedades primevas ou originais, que viviam e ainda vivem em comunismo primitivo. (Idem).

Até o surgimento de um novo modo de produção, o ideal pedagógico de adaptar a criança aos interesses, necessidades e fantasias da comunidade, respondeu à realidade das sociedades sem classes, cujos fins derivam da estrutura mais ou menos homogênea do ambiente social. Isso era possível, pois essas sociedades sem classe tinham como base um funcionamento regido pelos interesses comuns do coletivo, realizando-os de forma espontânea e integral (PONCE, 2010, p.21).

É na mudança no modo de produção que a educação passou a ser controlada por uma determinada classe ou grupo social. Historicamente, e, a partir de uma visão materialista histórica, a educação esteve e está diretamente imbricada na forma como os homens produzem sua existência. A partir do momento em que um grupo se apropria do trabalho do(s) outro(s), surgem demandas de uma educação diferenciada para cada “função” na produção da existência humana.

Mas esta divisão de função não está relacionada a uma lógica de solidariedade coletiva e voluntária como existia nas sociedades primevas. O que ocorreu foi uma imposição cada vez mais violenta, que passou a ser transmitida de forma obrigatória já no nascimento daqueles que, de certa forma, “perderam” na luta pela apropriação da riqueza produzida pelo trabalho.

Uma parte diminuta da sociedade passou a ter tempo disponível para dedicar-se a pensar, a sistematizar os saberes que emergem da prática coletiva do trabalho e da cultura. A ampla maioria da população, portanto, continuou utilizando boa parte de seu tempo não só para produzir a sua subsistência, mas também a existência de seus opressores.

Muitos poderiam dizer: “Mas com a descoberta da agricultura, as sociedades tiveram um grande avanço na produção da existência e no aumento do chamado ‘tempo

livre””. Sim, é verdade. Mas esse impulso da humanidade, rapidamente se reverteu para mais trabalho de uns, e tempo livre desigual para outros. E isso esteve, como afirmamos, diretamente ligado à transmissão do conhecimento e das funções de cada grupo social.

Nesse sentido, como aponta o autor Anibal Ponce, nessa fase pós-comunidades primitivas, o ideal pedagógico já não podia ser o mesmo para todos. Pois além do fato da classe dominante ter ideais muito distintos dos da classe dominada, elas precisam se preocupar em fazer com que as classes agora subalternizadas aceitem de tal forma a desigualdade, que passem a naturalizá-la, considerando uma loucura rebelar-se. Portanto, o processo educativo sistematizado, o desenvolvimento e ampliação deste passa a ter cada vez maior importância nas sociedades modernas ocidentais (PONCE, 2010, p. 34-36).

Aquela classe que detém os meios de produção material também detém os meios de produção espiritual e, por consequência, os meios com os quais se transmite o saber social sobre a produção da vida. Nesta nova instituição social, a escola assume elevado valor simbólico, pois ela ganha função no processo de construção e ampliação da dominação e da naturalização desta. No contexto histórico assinalado, nesta nova forma de educar, mesmo que o saber preserve sua finalidade prática, em última instância, este é elaborado e transmitido através de meio altamente simbólico: a escrita (RODRIGUES, 2016: p. 359).

Segundo José Rodrigues, nessa nova realidade, a educação escolar/formal/escrita emerge como privilégio das classes dominantes. A escola passa a cultivar e transmitir agora um saber-privilégio, que diz respeito imediatamente às classes que detêm a posse sobre os meios e instrumentos de produção. Em outras palavras, a educação de atividade comunitária converte-se em uma educação distintiva de classe social, isto é, uma educação de classe (Idem).

1.2 A Idade Moderna e o advento do Capitalismo

A partir da formação das classes sociais, cada vez mais se desenvolveu a necessidade de convencer os dominados a aceitarem a sua condição. Diante disso, a escola, assim como outras instâncias sociais, contribui para a manutenção do poder da classe dominante. No entanto, essa função massificada da educação, através do espaço escolar, só passa a ser reivindicada com o advento do mundo moderno.

Na verdade, somente a partir da Revolução Industrial será desenvolvida uma discussão mais profunda sobre a produção do conhecimento e sua divulgação massificada. Essa reflexão esteve, como sempre, atrelada às mudanças na forma como o homem passou a produzir sua existência. Ou seja, as alterações na visão do processo educacional e da função da escola não foram apenas consequência dos ideais iluministas de igualdade e liberdade construídos entre os séculos XVI e XVIII, mas uma necessidade de uma classe em ascensão que, já durante a Idade Moderna, tinha muito poder econômico, algum poder político, mas precisava ainda se estruturar ideologicamente.

Como ressalta Anibal Ponce, por muito tempo a burguesia não tinha nenhuma intenção revolucionária, apenas tentava se acomodar da melhor maneira dentro do mundo feudal. Mas é chegado o momento em que ela deixa de ser uma “classe em si” e torna-se uma “classe para si” (PONCE, 2010: p. 99).

É nesse processo de consciência de classe que se cria a necessidade de repensar o processo educativo não só como mais um espaço de criação de consenso, mas, principalmente, um espaço de preparação de mão de obra para operar as novas demandas da produção de mercadorias.

Na Idade Moderna, a forma de produzir a vida da sociedade ocidental transformou-se profundamente. Após o prevalecimento da produção artesanal, (individual) passa-se a uma nova fase, a fase do mercador capitalista e a consequente industrialização de produtos. São séculos de grande expansão marítima, de grandes descobertas - como a chegada ao continente americano – mas, que tinham como objetivo essencial, a expansão do comércio e a extração de riquezas.

Esse processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras de população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas dos campos para as cidades, provocando conflitos sociais, transformações culturais e morais espantosas. Em resumo, a Revolução Industrial mudou também as condições e as exigências da formação humana, e, claro, do espaço escolar (MANACORDA, 2010, p. 326).

No que se refere ao ideal de escola que está sendo construído durante a Idade Moderna, num mundo estamental em crise, mas ainda ideologicamente dominante, era crucial para essa não-classe (burguesia em ascensão) defender direitos universais. Essa universalização dos direitos e do acesso à escola fazia parte da conquista de um grupo que não tinha definição precisa entre as classes em crise, mas ainda vigentes: servos, nobres e clero. Anibal Ponce esclarece esse processo histórico com profunda nitidez:

As origens da nova classe social que começou a se formar durante a Idade Média são um pouco obscuras, mas sabemos que ela apareceu no próprio momento em que uma importante transformação econômica abalou as próprias bases do feudalismo. Até o século X, as cidades não passavam de miseráveis vilas. Os seus habitantes se resumiam a uns poucos artesãos e domésticos, que trabalhavam para o senhor feudal, sob as mesmas condições que eram impostas aos servos da gleba. Mas, a partir do século XI, progressivas modificações técnicas provocaram um florescimento do comércio. Até nesse momento, o senhor feudal, que era dono da cidade, ou burgo, só tinha que comprar uns poucos objetos de luxo, provenientes do Oriente. Os camponeses dos seus domínios lhe traziam alimentos e as matérias –primas que os artesãos da cidade trabalhavam. Mas tão logo entrou em circulação o dinheiro, o senhor feudal achou vantajoso permitir que os seus artesãos – mediante retribuição econômica – passassem a trabalhar para terceiros, ao mesmo tempo que achou interessante permitir a entrada de mercadorias nos seus castelos. E, assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos. Surgiu, então, uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado. Os seus habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza (PONCE, 2010, p. 97).

Esse estudo não tem como objetivo realizar uma discussão profunda sobre o surgimento da burguesia. Mas diante do exposto, é necessário atentar para a discussão de sua origem, já que autores, como Ellen Wood, defendem que o surgimento das relações de produção que originaram o modo de produção capitalista esteve primeiramente nos campos ingleses.

Essas terras, antes exploradas nos moldes feudais, foram arrendadas pela classe nobre aos servos sob uma nova lógica de produtividade e comercialização baseada não mais na produção agrícola para a subsistência dessas comunidades, mas para atender à demanda de mercado, que se expandia cada vez mais com a urbanização⁸.

Mesmo com a origem desse novo sistema, pensada a partir das mudanças nas relações de produção no campo, não podemos ignorar que, mesmo que o capitalismo não tenha surgido necessariamente da cidade, este fator é fundamental para compreender o processo de mudanças sociais ocorridas com as novas demandas criadas por esse efervescer das cidades, principalmente quando as manufaturas passaram a dominar o cenário urbano, influenciando diretamente nas relações do campo.

Nesse novo contexto, pulsante em mudanças, a escola passa a ter novas funções, cada vez mais massificadas e integradas ao conhecimento científico e prático, na

⁸ Para uma leitura mais aprofundada dessa discussão, ver: WOOD, Ellen. A origem do Capitalismo. Meiksins. A origem do capitalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

integração produtiva e educacional entre campo e cidade. Assim, a escola carrega intrinsecamente o conflito entre teoria e prática, bem como permanece como um lugar de disputa classista de um novo sistema.

Se por um lado a escola moderna significou um grande avanço na histórica separação entre teoria e prática, entre conhecimento sistematizado e forças produtivas, por outro, ela carrega em si uma contradição inerente, que está na sua tarefa de reproduzir a sociedade capitalista. Ou seja, mesmo que a realidade exija um conhecimento escolar massificado e mais avançado do que o clássico pensamento de culto ao ócio grego e na separação entre prática e teoria pregada ao longo dos séculos, ela continua se estruturando para reproduzir uma sociedade que se divide entre aqueles que trabalham e aqueles que “pensam” e ou comandam e que, não por acaso, são os detentores dos meios de produção.

Se pudessem e, se puderem, as classes dominantes sempre escolherão a reprodução do “gorila amestrado”, mas a realidade produtiva e tecnológica incessante do capitalismo exige mais que isso da massa de trabalhadores. É nessa contradição que o século XIX se desenvolve e é nesse contexto que pensamentos e pensadores revolucionários vão desenvolver alternativas educacionais.

1.3 O século XIX, os educadores e as contradições da função escolar

A escola e a educação desde o fim das sociedades primevas, qualquer que seja o aspecto e conteúdo que assuma, permanecem como *locus* prioritário de formação das jovens gerações pertencentes às classes dominantes, alijado de participação das classes subalternas. As crianças e jovens pertencentes a essas classes não têm um lugar estabelecido para a sua formação, ainda que isso não signifique que não se formem. Ao longo da história, a prática artesanal dificilmente foi apreendida pelas classes dominadas numa escola, mas desenvolvidas e assimiladas no dia a dia do trabalho, ou seja, não havia um local específico e separado do mundo do trabalho, que poderíamos chamar de escola (MANACORDA, 2007, p.121-122).

No entanto, por uma necessidade histórica de produção, esse profundo hiato entre instrução para o trabalho e conhecimento teórico-científico começou a ser rompido. A passagem da manufatura para a grande indústria criou a necessidade da mudança e ampliação da escola.

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do surgimento do sistema capitalista, revolucionou constantemente as técnicas de produção e incorporou os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material, através da indústria (SAVIANI, 2003, p. 3-4).

Assim, estruturou-se a formação do produtor através da escola, cuja organização não se ocupa mais de determinadas classes, mas de toda a sociedade civil (MANACORDA, 2010 p. 123). É nesse momento histórico que surge uma discussão sobre educação, que se aproxima da concepção contemporânea de escola. A chamada escola moderna vem carregada dos ideais iluministas que pressupõem e avançam no debate do ensino laico, público e gratuito.

Esses ideais foram objeto de luta da classe trabalhadora europeia e objeto de intensos enfrentamentos de classe, principalmente a partir da expansão do modelo de Revolução Industrial e Francesa. Tal disputa demonstra uma complexidade que transborda os muros da escola moderna, inaugurando a luta agora de uma nova classe decorrente da ampliação da I Revolução Industrial: a classe proletária.

Entretanto, antes da classe proletária construir uma proposta de educação que de fato beneficiasse os trabalhadores, a burguesia, em nome dos princípios universais iluministas, ensaiou propostas alternativas que, de alguma forma, até hoje estruturam a educação contemporânea. Tais proposições educacionais, movidas por ideais universais, ao mesmo tempo em que foram utilizadas pela classe dominante como um mascaramento de seus interesses, fomentaram também as lutas da classe trabalhadora por uma escola de massa. Nesse contexto, educar se torna um mecanismo de controle para a burguesia, mas também de emancipação para os trabalhadores.

Desde a Revolução Francesa, o objetivo inicial do terceiro estado era esmagar de qualquer forma os resquícios do Antigo Regime. No entanto, nos dez anos revolucionários que se seguiram à chamada Queda da Bastilha, ocorrida em 1789, o que antes era consenso passou a ser objeto de lutas, muitas vezes sangrentas. Mesmo no momento que poderíamos chamar de radical e, entre os ditos revolucionários, as propostas de reforma educacional capitaneadas nas figuras de Mirabeau e Condorcet não escondiam os interesses de uma classe que, logo após a derrocada do Antigo Regime, começaria a desenvolver seu projeto de dominação e privilégios, assim como de exploração e exclusão escolar das classes mais desfavorecidas.

É claro que os anos de Revolução levaram a alta burguesia a consequências extremas, principalmente no período mais radical. Mas muitas dessas propostas não

tiveram permanência, pois foram revogadas por alas mais conservadoras da burguesia, a volta de regimes monárquicos, ou os próprios “revolucionários” que muitas vezes recuaram em suas propostas.

Além disso, logo depois de declarada a República, em 1792 e, antes mesmo, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a propriedade passou a ser sacralizada. Ou seja, se antes Deus e a Igreja Católica eram inquestionáveis, agora, na sociedade capitalista em ascensão, a propriedade é alçada ao *status* de sagrado. Qualquer movimento minimamente questionador dessa realidade passa a ser inadmissível. Tal deslocamento ideológico provocou profundas consequências políticas e sociais. Como ressalta Anibal Ponce: “A Revolução que começara com um clamoroso apelo aos ‘filhos da pátria’, terminava em benefício exclusivo dos ‘filhos da indústria’” (PONCE, 2010, p. 136).

Ao analisarmos a história da educação, verifica-se que o ponto alto das discussões iluministas e liberais esteve localizado no período revolucionário francês, ocorrido principalmente entre 1789 e 1798. A maior conquista da época foi a defesa de uma educação pública, gratuita e laica. Entretanto, logo após a derrocada dos Jacobinos, muitos avanços obtidos na esfera educacional caíram por terra.

Não obstante os inúmeros retrocessos em relação à produção teórica dos pensadores iluministas que estiveram no coração da Revolução Francesa, algumas formulações teóricas e pedagógicas apontaram para mudanças consideradas, na época, como emancipatórias. No entanto, Anibal Ponce expõe diversas considerações sobre os ícones da chamada pedagogia moderna, que exemplificam os limites desse momento histórico, em que a alta burguesia já estruturava sua dominação. (PONCE, 2010).

1.3.1 Os reformadores educacionais iluministas

Quando analisamos o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea, um importante aprendizado para as lutas atuais é a análise do período pré e pós revolucionário. Na França, enquanto havia no terceiro estado o objetivo comum de derrubar o Antigo Regime, podemos arriscar na afirmação de que a burguesia foi uma das classes mais revolucionárias que a história já produziu.

Quando o que estava em xeque era o fim da então classe dominante do Antigo Regime, a burguesia realizou as alianças necessárias, promulgou com veemência os ideais

de liberdade e igualdade e, organizou, a partir de uma concretude material já existente, as mudanças políticas e sociais que objetivava. Isso ocorreu tanto durante a Revolução Puritana Inglesa, quanto na ‘louvada’ Revolução Francesa.

Todavia, quando o intento foi alcançado, os interesses divergentes começaram não só a aparecer, mas serem disputados com cada vez maior violência sobre aqueles que não tinham a exata consciência do momento histórico que pertenciam. O papel dos intelectuais iluministas foi fundamental para garantir as conquistas dessa nova classe, mas principalmente para construir sua naturalização diante desse novo mundo.

O papel da manutenção da dualidade escolar sob o novo verniz universalista, assim como dos pedagogos e intelectuais revolucionários foi fundamental para criar uma sensação de que estavam todos juntos na luta por “uma sociedade e educação para todos”.

Para exemplificarmos os argumentos acima, citamos as posições do Marquês de Condorcet, um dos aclamados revolucionários franceses. Condorcet, que ficou conhecido por suas propostas de gratuidade do ensino, sem intervenção do Estado, não as manteve quando a República foi proclamada pois antes o que estava em jogo era a não intervenção do Estado Monárquico. Com a conquista do poder pela burguesia, Condorcet passou a recuar na sua proposta de não intervenção estatal na educação. Com a República proclamada, o revolucionário começou a admitir que o ensino primário deveria ser dirigido e vigiado pelo Estado:

Quer dizer, enquanto o poder estatal continuava nas mãos da classe inimiga, era necessário impedir a qualquer preço o controle estatal nas escolas: não permitir que o Estado nomeasse os professores e exigir a existência das escolas particulares (burguesas, neste caso), em cuja fundação o Rei não pudesse interferir. Mas, assim que a burguesia se apoderou da máquina administrativa, Condorcet passou a afirmar que as escolas deveriam estar sob a vigilância e a administração do estado. Não se poderia exigir de um “visionário” maior consciência de classe (PONCE, 2010 p. 141).

Nosso objetivo nesta tese não é desconsiderar as conquistas fundamentais desse momento histórico. Há que se reconhecer o grande mérito de Condorcet ao preconizar um modelo de ensino público e gratuito, constituindo um avanço considerável para seu tempo histórico. No entanto, para além das conquistas da época, é necessário identificar como o pertencimento de classe influenciou esses grandes teóricos, tanto na formulação idealista de suas propostas, como também nas mudanças de posicionamento à concepção de escola. Não se pode olvidar que exatamente na época em que Condorcet defendia a

gratuidade das escolas, os filhos do proletariado, crianças de até cinco anos, trabalhavam incessantemente nas fábricas europeias.

Nesse contexto de ampliação do modo de vida urbano, industrial e de exploração do trabalho assalariado, surgem propostas que revelam o cenário de contradições dos iluministas. É através dessas denúncias que se desvela a inaplicabilidade dos direitos universais e, conseqüentemente, de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Estamos falando de mais uma sociedade dividida em classes, que não tinha nenhum escrúpulo em explorar da forma mais grotesca seus homens, mulheres e crianças.

A denúncia dessa realidade veio de muitos lugares. No campo educacional, verificam-se muitas contribuições, que se iniciam já no século XVIII com Rousseau, através da obra *Emílio* e avançaram durante a Revolução Francesa, com teóricos como Mirabeau, Condorcet, dentre outros. No entanto, o grande momento histórico da chamada pedagogia moderna é o século XIX.

Neste momento, desenvolveram-se teorias, que até hoje são os grandes ícones do pensamento educacional. Representantes como Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Maria Montessori propuseram uma educação alternativa ao ensino clássico e contribuíram para formar a pedagogia que até hoje circula no cenário educacional contemporâneo.

Um das maiores contribuições advindas desses autores foi a defesa de um ensino que se aproximasse mais da realidade prática e objetiva dos educandos. No entanto, essa discussão sobre teoria e prática não era só uma demanda dos trabalhadores, mas também uma necessidade do novo sistema.

Apesar desses teóricos terem avançado nas suas propostas educacionais, estes não tinham como objetivo a superação concreta da sociedade de classes e, conseqüentemente, a dualidade educacional que é intrínseca a ela. A influência dessas novas pedagogias, que foram inicialmente utilizadas por vários dos pedagogos citados para lidar com crianças especiais, se massifica e inspira o movimento da Escola Nova, iniciado já no século XIX e ampliado durante todo o século XX.

Diante das demandas ideológicas de ampliação do acesso à escola, a percepção dos limites dessa escola, em vez de avançarem em métodos democráticos de acesso ao saber, condicionaram as mais diversas dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos filhos da classe trabalhadora, resultados de sua condição de classe, em diferenças inatas, que deveriam ser ‘aceitas’ e individualizadas.

Entretanto, mesmo com as dificuldades apresentadas, a massificação da escola era necessária, já que era uma demanda sistêmica de produção de uma mão de obra urbana, que precisava ao menos dominar a escrita, fazendo com que os códigos escritos fossem incorporados na própria forma de organização da produção de mercadorias, baseada na nova divisão do trabalho.

Além dessa necessidade de massificação da escrita, a Revolução Industrial transformou os saberes sistematizados, que antes nomeávamos na ciência moderna como filosofia. É no contexto dessa necessidade histórica, mas também da contradição que ela produz, que a classe trabalhadora propôs e lutou por alternativas ao modelo educacional hegemônico (RODRIGUES, 2016, 372).

Nesse sentido, as contribuições de autores como o socialista utópico Robert Owen (1771- 1858) e Charles Fourier (1771-1837) foram fundamentais para criar um novo modelo de educação para as classes dominadas. Entre suas propostas, uma preocupação fundamental era contribuir para o rompimento da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual que, mesmo após a defesa de uma educação universal, de massa e gratuita, continuava dividindo o ensino oferecido para os filhos da classe trabalhadora e os filhos das classes dominantes.

A lógica de que uns deveriam ser preparados para pensar e gerir uma sociedade e a outra parcela para não pensar e apenas trabalhar, se refletia no que era ensinado nas escolas modernas que, apesar de estarem longe de ser massificadas, ensaiavam ainda que teoricamente, o acesso universal. Esses autores foram, portanto, essenciais na denúncia da pedagogia moderna e da proposta liberal de unificação escolar.

Estes contribuíram para o desenvolvimento das pedagogias críticas, desenvolvendo uma perspectiva de educação para e pela classe trabalhadora. Essas propostas visavam diminuir o fosso histórico da dualidade educacional, que se mantinha e, de certa forma, se aprofundava na nova dinâmica sistêmica.

Nesse contexto de luta por reformas sociais, tivemos a original contribuição de Karl Marx. Influenciado pelos acontecimentos revolucionários que marcaram o século XIX, o autor socialista contribuiu de forma única para o debate da época e, para as lutas que se configuravam e se expandiam com o desenvolvimento do modelo capitalista de produção.

Sua maior contribuição foi buscar compreender as molas de funcionamento desse novo sistema. Ao analisar o recente processo de divisão do trabalho e sua relação com as diferentes fases históricas, Marx formulou também quais deveriam ser os princípios

básicos da nova educação da classe trabalhadora. Essa contribuição, apesar de ter sido influenciada pelo contexto da época - as propostas iluministas de educação e pedagogia, assim como as experiências de autores que nomeamos de socialistas utópicos - não possui necessariamente um elo direto com relação ao que foi elaborado por Marx.

Mesmo entre autores como Charles Fourier e Robert Owen, há muitas controvérsias sobre a influência direta destes à formulação teórica de Marx e Engels sobre a escola da classe trabalhadora. Uma delas, ressaltada por Dermeval Saviani e Newton Duarte, observa que, apesar do objetivo comum entre estes, que era a mobilização das classes trabalhadoras, havia por parte do movimento socialista uma concepção de que a sociedade, ao erradicar a 'ignorância', principalmente através da educação, poderia ser organizada de forma justa, sem crimes, nem pobreza e, com todos participando da produção e da fruição da riqueza produzida. Como suposto, tanto Marx quanto Engels se diferenciavam absolutamente dessa crença educacional, tanto que, no Manifesto do Partido Comunista, situam e distinguem várias acepções de socialismo e a partir da diferenciação, entre os agora chamados socialismo utópico e socialismo científico (ENGELS, 1977, p.43. Apud. SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 60).

Apesar da controvérsia, não pretendemos nos debruçar nas divergências entre socialistas utópicos, anarquistas e Karl Marx, análise esta que já fora realizada por muitos pesquisadores⁹. Nosso principal objetivo neste trabalho é verificar, em caráter propositivo, quais são as contribuições originais de Marx à formação onilateral do indivíduo, a partir de sua formulação acerca do espaço escolar.

1.4 Marx e a escola: contribuições para a educação contemporânea

Karl Marx viveu e assistiu ao momento de expansão e aprofundamento do sistema capitalista. Acompanhou as mais terríveis iniciativas da classe dominante para extrair sobretrabalho da nova classe, livre e assalariada, não poupando suas crianças e mulheres, submetendo-as a condições das mais degradantes e desafiadoras para a sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, as lutas e resistências aos mais diversos tipos de exploração e

⁹ Para um maior aprofundamento em relação às divergências entre Marx e os educadores socialistas utópicos e anarquistas verificar: 1) Manacorda. Mario. Marx e a pedagogia moderna; 2) Paolo Nosella. Educação e Luta de Classes; 3) Maria Alice Nogueira. Educação, saber, produção em Marx e Engels; 4) Bemvindo, Vitor. Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas. Niterói, UFF, 2016.

aviltamento desta nova classe assalariada foram muitas. Dentre as lutas encampadas, a disputa pela educação foi uma bandeira importante para barrar o avanço da exploração infantil, assim como lutar por melhores condições de capacitação e ensino da classe trabalhadora.

Quando nos referimos à produção sobre a escola em Marx, é importante atentar que o autor socialista, na verdade, nunca escreveu uma obra específica sobre educação ou pedagogia. Falar de Marx e educação de forma específica, inclusive, é um grande desafio, até porque sabemos que as contribuições explícitas sobre educação não são muitas e, quando ocorrem, são espaçadas. Durante seu tempo produtivo, Marx debruçou-se, de maneira específica, sobre a temática educacional, em três momentos. Estes estiveram presentes nas seguintes obras:

1. **1848:** *Manifesto Comunista*, por demanda do Partido Comunista, às vésperas da Revolução de **1848**;
2. **1866 e 1867:** As chamadas "*Instruções aos delegados ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*", a chamada "I Internacional" e as contribuições escritas na sua principal obra, *O Capital*.
3. **1875:** Texto para orientar o Primeiro Partido Operário Unificado, na Alemanha, chamado *Crítica ao programa de Gotha*.

No que se refere à primeira proposição, escrita em 1848 e, intitulada como *O Manifesto Comunista*, é mister ressaltar que esta foi primeiramente escrita por Engels. O autor desenvolveu o texto num formato de questionário, e tinha como intenção orientar a chamada 'liga comunista' que, depois, se chamaria Partido Comunista¹⁰. Este material era composto de 25 perguntas, já com respostas, que Engels havia formulado. Dentre as perguntas, ressaltamos a de número 18 – Que curso de desenvolvimento tomará essa revolução? – Nesta, Engels apresentou, entre as 12 medidas democráticas, uma que se referia ao ensino e trabalho infantil:

Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a

¹⁰ Organização internacional liderada por Marx e Engels, que tinha como objetivo formar e organizar os trabalhadores do mundo inteiro. Esta tinha sua sede em Londres. Ver: COGGIOLA, Osvaldo. Marx e Engels na história. São Paulo: FFLCH/USP/Humanitas/Xamã, 1996.

expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril (ENGELS, 2006).

Em referência à formulação de Engels, mas na versão definitiva do Manifesto Comunista, redigida entre novembro de 1847 e janeiro de 1848, Marx altera, não em essência, mas em detalhes, o texto original de Engels. Entre as onze medidas que deveriam ser tomadas pela classe trabalhadora mundial, Marx expõe na última instrução o papel da escola:

Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc. (Marx; Engels, 2002, p. 58).

A versão de Marx não é consideravelmente diferente da formulação inicial de Engels. A inclusão que o autor elabora é: “abolição do trabalho infantil tal como é praticado hoje”, assim como: “combinação da educação com a produção material” em substituição ao texto de Engels: “educação e o trabalho fabril”. Marx, ao atualizar essas duas frases, orienta a luta limitando o tipo e a quantidade de trabalho infantil estabelecido na época sem deixar de ressaltar a importância desta formação junto ao sistema produtivo para a formação dos filhos da classe trabalhadora.

1.4.1 Marx e o debate sobre o trabalho infantil

Quanto às inspirações teóricas de Marx, para Maria Alice Nogueira, por mais que tenha havido inspiração em socialistas utópicos como Robert Owen, a grande inspiração do teórico alemão foi a realidade infantil do século XIX. A autora tentou esboçar sua análise abordando a gênese histórico-lógica da tese educacional em Marx, buscando demonstrar como ela está organicamente ligada à teoria global da exploração de Marx e à sua visão de alienação (NOGUEIRA, 1990, p. 14).

Para isso, fez um estudo detalhado do trabalho infantil no século XIX, resgatando sua origem que, apesar de não ter se iniciado com a Revolução Industrial, a sistematização e a difusão em larga escala se deu a partir desta. Para Nogueira, as principais causas do uso desse perfil de trabalhador foram:

- salários menores a serem pagos às crianças e mulheres. (Terça parte ou metade do salário pago a um homem adulto)

- o fato da máquina agora dispensar grande força muscular, com a criança se adaptando muitas vezes até melhor que o adulto em algumas tarefas fabris (NOGUEIRA, 1990, p. 26).

Como já foi analisado, Marx não defendeu a abolição completa do trabalho infantil, mas a sua diminuição e regulação por idade, em concomitância com a escola. A autora critica Marx por não abrir mão do trabalho infantil nas reivindicações dos trabalhadores do século XIX, pois segundo ela, Marx acreditava que o uso massivo e extensivo da mão de obra infantil, inaugurado pela grande indústria, tinha um caráter definitivo, considerando o trabalho infantil em certa medida salutar.

Para Manacorda (2007), é preciso considerar que a situação real, na metade do século XIX, era de crianças pertencentes às classes trabalhadoras que ainda não possuíam qualquer direito ou possibilidade concreta de acesso ao ensino escolar. Este era reservado às classes possuidoras. Ao mesmo tempo, com o desenvolvimento das forças produtivas, perderam também a possibilidade de participar da única forma de ensino a eles reservada, que era diretamente no trabalho, junto dos adultos, na produção artesanal ou campesina.

Nessa difícil realidade, a exigência de associar o ensino ao trabalho para crianças, como defendia Marx, significava retirar as crianças de formas primitivas de vida, extraíndo desse novo fato – e não em oposição a ele, o que seria utópico e voluntarioso – formas mais avançadas de vida e de relações sociais. Significava, por outro lado, restituir às classes artesãs e campesinas – que tinham sido expropriadas de uma forma de ensino que lhes pertencia, mas era limitada. Em 1875, na *Crítica ao programa de Gotha*¹¹, Marx (2012) reforçará a exigência do vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade. Mas como foi ressaltado, subordinando-o à rigorosa regulamentação da duração do trabalho segundo as diferentes fases da infância e adolescência.

Outra modificação que Marx realiza nesse material é a orientação da aliança, não simplesmente na junção, da educação clássica com o trabalho fabril, mas aliada a todas as formas de produção material do tempo histórico, vivenciado pelos trabalhadores em luta.

No que se refere ao tipo de aliança entre o trabalho manual e trabalho intelectual, José Rodrigues (2016, p. 374-375) atenta para a necessidade de não confundir a proposta

¹¹1) “Educação popular, universal e igual sob a incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita” (Op Cit. Marx, 2012: p. 45.).

marxiana de instrução escolar com as proposições oriundas de empresários mais ou menos filantrópicos e de educadores orgânicos da classe dominante que, geralmente, foram e ainda são muito recorrentes.

Este modelo de formação tem a intenção de treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, a fim de adaptá-lo não só às demandas do mercado, como também às crises de profissão muito comuns na realidade capitalista, que produz inovações tecnológicas e de produtividade de maneira constante. Esta formação, diferente da politecnia, nomeia-se como pluriprofissionalismo (RODRIGUES, 2016, p. 374-375).

Verifica-se que, nesse primeiro momento, a luta da classe trabalhadora baliza-se na defesa dos princípios iluministas de educação pública e gratuita. Todavia, Marx avança na crítica ao conceito de educação para todos, quando expõe a realidade de trabalho das crianças proletárias, exigindo limites a essa exploração e exigindo um tipo de educação específica para elas.

Para além da possível defesa do trabalho infantil por Marx, nos interessa contrapor essa primeira proposta marxiana de educação escolar, em contraposição à proposta burguesa de combinação entre trabalho manual e intelectual, já que, como podemos observar no pequeno trecho de Marx, a finalidade dessa nova formação escolar não é específica para a classe trabalhadora e não objetiva atender às demandas do mercado em relação à formação. Muito pelo contrário, o objetivo seria criar uma juventude tão potencialmente superior em comparação à formação da classe dominante, que seria possível avançar no fim desse sistema e não na sua adaptação.

1.4.2 As bases marxianas da Educação Politécnica

Em coesão com a primeira abordagem de Marx sobre escola, o segundo escrito, foi formulado entre 1866 e 1867. Ou seja, quase vinte anos depois do Manifesto Comunista, nas chamadas "*Instruções aos delegados ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*":

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo,

inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. (Marx; Engels, 2011, p.83-85)

Em seguida, Marx explicita a finalidade de sua proposta:

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (Idem).

Essa é a principal e maior contribuição de Marx aos rumos da educação escolar da classe operária, assim como ao debate sobre o conceito de politecnia. A aliança entre ensino e trabalho produtivo, já proposta no *Manifesto Comunista*, é agora aprofundada.

Nessas instruções, Marx expõe as bases da educação politécnica, com a aliança fundamental entre educação intelectual, corporal e tecnológica, deixando mais uma vez explícita sua intenção na proposição de uma educação que elevasse os filhos da classe trabalhadora a uma condição superior, e necessária, para auxiliar na formação da consciência e qualidade aos, até então, excluídos de uma educação escolar com qualidade. Além disso, Marx direciona essa conjugação do ensino intelectual corporal com o trabalho produtivo e com a realidade dos trabalhadores infantis, que trabalhavam cerca de doze horas por dia, limitando as horas de trabalho para cada fase da infância/adolescência.

Seguindo a análise, na mesma época em que Marx escreveu as instruções para o Congresso, ele produzia a maior de suas obras: *O Capital*. Nesse livro, o autor avança na análise do sistema capitalista e, conseqüentemente, na sua especificidade revolucionária que tem como característica - por causa da necessidade de reprodução do capital - uma rapidez imensa nas variações dos processos de produção gerando com isso necessidade de uma versatilidade do operário às demandas de produção do capital. Marx observou essa necessidade sistêmica e vislumbrou nela uma possibilidade revolucionária:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as '*écoles d'enseignement professionnel*', nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes

instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (MARX, *O Capital*. Apud. MANACORDA, 2007, p. 46).

Nesse trecho de *O Capital*, Marx expõe a estratégia operária de reivindicar ao Estado o ensino para os seus filhos. É nesse texto também que Marx usa a expressão ensino tecnológico para se referir a essa aliança entre o tecnológico prático e teórico.

Em relação ao texto de Marx de 1865, importante no debate educacional, o autor avança na análise do sistema capitalista e, aprofunda, com isso, as estratégias de resistência e de formação da classe trabalhadora.

Em 1875, dez anos após a publicação de *O Capital*, Marx elabora a *Crítica ao programa de Gotha*, seu último texto sobre educação. A referência ao nome Gotha se explica pela circunstância do Congresso na cidade alemã, na qual o socialista preparou um documento que critica o programa do partido político alemão recém unificado. Dentre as críticas, nos interessa o debate e reivindicação de uma educação para a classe operária:

O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:

1) Educação popular universal e igual sob a incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita."

Sobre esta passagem, Marx comenta:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (Marx, 2012, p.45).

Nesse trecho fica claro que a proposta de educação para todos reivindicada pelos autores iluministas e, por muitos socialistas, como solução para a educação, é uma falácia. Numa sociedade dividida em classes sociais, no caso, a capitalista, tanto a burguesia não renunciará à sua própria educação, quanto o proletariado não dispõe de condições objetivas de ingressar e permanecer na escola da burguesia.

Portanto, Marx critica o fato de o programa reivindicar demandas que já foram conquistadas, em vez de avançar no debate de uma educação para a classe operária, desnaturalizando também discursos e teorias que não têm base na realidade sistêmica daquele e deste tempo histórico. Ou seja, há que se lutar por conquistas nos vários setores da sociedade e, de forma específica, para classe trabalhadora, pois, somente com o avanço na luta de classes, é possível estabelecer um estado de soberania popular, avançando assim no rompimento com a sociedade de classes capitalista.

Como é possível verificar nas propostas de Marx sobre educação, a luta pela escola não se limita aos ideais universais de acesso e financiamento pelo Estado. Mesmo que isso seja importante no debate escolar, a realidade classista não permite que esse acesso seja usufruído da mesma maneira por seres humanos que vivenciam seu cotidiano em condições tão díspares.

Nesse sentido, Marx propôs não só a limitação e regulação do trabalho infantil da classe operária, mas outro tipo de ensino que não tinha como objetivo apenas desenvolver uma formação que fizesse mais sentido para os filhos do operariado, mas que trouxesse potência de transformação objetiva e subjetiva para a classe alijada da própria riqueza que produz. É nesse sentido que Marx se afasta radicalmente da tradição pedagógica tanto do século XIX quanto do XX e XXI.

É importante afirmar que não reivindicamos as concepções pedagógicas de Marx descoladas de sua análise sistêmica. Para nós, a proposta do autor de não separação entre conhecimento pedagógico, político, social e histórico, é sua a maior contribuição. Nesse sentido, sua visão pedagógica caminha numa perspectiva politécnica e de formação humana. Esta dimensão integral e onilateral dos indivíduos é justamente o que o distancia de outros teóricos do seu tempo histórico.

1.4.3 A tese política e não apenas pedagógica de Marx

Marx fala de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa, de certa maneira, todo o processo histórico: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como ser social. Essa alusão ao caráter não individualista, mas social e

genericamente humano do pensamento de Marx é o que o distingue claramente da tese pragmática (MANADORDA, 2007, p. 128).

Além disso, Marx não coloca a educação como um objeto transformador da realidade, mas como um espaço que responde à realidade social e às demandas de classe historicamente organizadas:

Assim, a conexão que propõe entre ensino e trabalho não pode ser identificada com aquela proposta pelas modernas escolas ativas do trabalho – do *sloyd*, do *learning by doing* – de inspiração positivista, pragmática ou de qualquer outro tipo, de Salomon a Dewey e Kerschensteiner. O trabalho de que fala Marx não é o trabalho artesanal à Rousseau (toda reminiscência romântica anti-industrial, sabemos, lhe é totalmente alheia); nem o das modernas escolas administrativas, destacado do ensino geral e destinado à aquisição de uma ou mais tarefas determinadas (que ele havia criticado em 1847 como proposta predileta dos burgueses). Nem mesmo é um trabalho meramente didático, alternativa ou corretivo de uma cultura abstrata, combinação do aprendizado com elementos da educação liberal (MANACORDA, 2007, p. 127).

Nosso objetivo é refletir sobre as contribuições marxianas ao conceito de politecnia, localizando-as historicamente, utilizando a aplicação dessas análises para pensar as políticas públicas educacionais do mundo contemporâneo e sua possível relação com a proposta do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, a conexão que reivindicamos em Marx para pensar a relação entre trabalho intelectual e manual não pode ser identificada com aquela proposta das modernas escolas ativas do trabalho, que apesar de contribuírem para o avanço da crítica à dualidade, não são suficientes para pensar a base do que defendemos como educação politécnica.

Tanto a autora Maria Alice Nogueira (*Educação, saber e produção em Marx e Engels*, 1990) quanto Mario Manacorda (*Marx e a Pedagogia Moderna*, 2007) atentam para o fato de que a teoria educacional marxiana está profundamente atrelada à intenção política do autor de superar o Capitalismo.

Além disso, o que fica claro sobre a não linearidade do pensamento marxiano e as teorias pedagógicas, é que Marx não pretende através de sua proposta de educação, nem retornar a uma solução ideal de escola, nem aperfeiçoar os aspectos negativos ou contraditórios desta (MANACORDA, 2007. p. 118).

Nesse processo de diferenciação, Marx disputava e buscava orientar a estratégia das lutas dos trabalhadores. Divididos entre o radicalismo e a democracia burguesa, a classe operária corria dois riscos: um, era o de lutar apenas por propostas que, apesar de

avançar nas condições de vida dos trabalhadores, não colocavam em xeque o sistema que os oprimia, perpetuando, assim, sua exploração. Do outro lado, havia propostas de lutas que não levavam em conta as condições objetivas da realidade social, política e econômica da época, não conseguindo com isso, avançar na luta operária (MACHADO, 1991, p.95- 97).

Marx avançou na crítica à sociedade capitalista, refletindo na forma como os homens produzem sua existência ao longo da história e como isso influencia na forma como estes veem e se relacionam com o mundo. Essa forma de analisar a realidade se contrapunha à teoria educacional dominante na época (e ainda nos dias atuais) que, de alguma forma, procurava uma adaptação à realidade e ao sistema vigente, mas também se contrapunha a teorias críticas, que estabeleciam estratégias políticas de ação, sem capacidade de execução, pois não conseguiam desenvolver uma leitura sistêmica, avançando com isso na resistência.

Em resposta, Marx inseriu a proposta socialista na análise histórica de desenvolvimento da humanidade ao longo do tempo, ou seja, o próprio desenvolvimento dialético da realidade levaria à criação das bases de um novo sistema, que continuaria a se desenvolver historicamente, de modo que o autor previu apenas os princípios gerais de uma sociedade em transição para a sociedade sem classe, que continuaria em movimento, ou seja, não haveria uma linha final, um “paraíso social” a se perseguir.

Em síntese, Marx colocou não nas mudanças abstratas, mas no próprio trabalhador dominado o futuro da humanidade. Esse futuro se daria através da luta de classes e na criação de condições para o fim dessa dinâmica histórica. Ou seja, o socialismo avançava no rompimento de uma idealização de sociedade, que não só estava nas mãos daqueles que sofriam suas piores consequências, assim como colocava a mudança não numa perspectiva idealista, mas a partir da observação histórica do desenvolvimento das forças produtivas (MACHADO, 1991, p. 87-95).

A partir dessas análises, Marx contribuiu para pensar o papel da escola e suas significações enquanto instrumento de modificação da realidade, assim como na denúncia da sua idealização como um espaço no qual estariam ausentes os conflitos de classe. As propostas de escola e pedagogia da época, mesmo as que poderíamos chamar de progressistas, pecavam nos mesmos princípios.

De um lado, muitos teóricos supervalorizam o papel da escola na mudança da realidade, ou seja, consideram-na um local com um potencial tão grande de intervenção, que é possível produzir mudanças tão significativas a ponto de nomearem-na como o

motor da realidade política, econômica e social. Do outro, separam a escola das outras dinâmicas sociais, colocando-a como um oásis protegido da dinâmica de classe e das atrocidades produzidas na formação do indivíduo.

Marx atribuiu ao espaço escolar o papel de um espaço possível na luta por melhores condições de vida dos filhos da classe trabalhadora, assim como de instrução e formação de consciência. Mas não deixa de atentar para sua relação com a dinâmica sistêmica e suas limitações diante do cenário histórico em que está inserida.

Para Maria Alice Nogueira, a originalidade de Marx e Engels não está na proposta da conjunção entre ensino teórico e trabalho produtivo em si, mas na tentativa de romper com a separação técnica do trabalho própria da produção mecanizada capitalista, a qual constitui um passo importante na direção da separação da concepção e da execução no âmbito do processo de trabalho. É em relação a esse operário do século XIX que Marx pensa sua proposta pedagógica, cuja finalidade é contribuir para a ruptura desse modo de produção, que repousa sobre uma especialização extrema e que tem no emprego do sistema de máquinas um elemento decisivo (NOGUEIRA, 1990).

1.4.4 Marx e a crítica à formação burguesa de unificação escolar

É importante lembrar que Marx, quando propõe uma educação que alia ensino intelectual ligado ao aprendizado das técnicas de produção historicamente consolidadas, defende-a para os filhos da classe trabalhadora. Não é uma reivindicação simplesmente baseada nos princípios universais, pois ainda que os socialistas se baseassem nos princípios iluministas, não havia a ilusão de que esses direitos seriam vivenciados, ainda que com o acesso garantido, da mesma forma por classes com um cotidiano, em seus mais diversos aspectos, tão diferente.

A burguesia concebeu seu projeto de unificação escolar considerando todos os candidatos como pertencentes a uma única categoria. Afastando as possíveis dificuldades de capacidade, aptidão, interesse, disposição, vontade e outros conceitos como as relações sociais em que cada indivíduo está inserido. Para Marx, essas qualidades não são estritamente pessoais, mas consequência e ou expressão da divisão social do trabalho que uma sociedade de classes possui. Essa realidade faz parte de um sistema de alienações, que se manifesta de diversas maneiras entre os indivíduos e, principalmente, entre as diferentes classes.

A determinação de alienação principal diz respeito à situação de cada um em relação aos meios de produção. O trabalhador no capitalismo se afastou cada vez mais do objeto produzido pelo seu trabalho. Como ressalta Lucília Machado: “ao mesmo tempo, que aperfeiçoa e embeleza os produtos, torna mais grosseiro, estúpido e feio quem os fabrica” (MACHADO, 1991, p.116).

Tais evidências revelam a falácia da proposta burguesa de via livre ao talento. Ou seja, a exclusão contemporânea tornou-se ainda mais sofisticada no que se refere à ilusão do acesso e da igualdade de potencialidades desenvolvidas pelos filhos da classe trabalhadora, que vivem sobre alienação tão violenta, que já nascem mutilando seu potencial de desenvolvimento humano (MACHADO, 1991, p.117).

A burguesia e seus filhos também sofrem o processo de alienação, mas não a vivenciam de forma alguma, da mesma maneira que a classe trabalhadora. Para a classe dominante a alienação é uma condição de existência. O autor George Lukács a chamou de falsa consciência (LUKÁCS, 2012). De forma simplificada e, não aprofundada, poderíamos considerar que o conhecimento das molas do funcionamento sistêmico e o preparo para a conexão entre conhecimento prático e teórico, além de ser perigoso, é completamente desnecessário para os privilegiados e exploradores.

Essa realidade não foi descoberta pelos socialistas. Já no século XVII, a própria classe ascendente – burguesia – já se preocupava abertamente com isso:

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranquilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...] Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento (MANDEVILLE. Apud THOMPSON, 1998, p.15).

Ao analisar o texto, facilmente poderíamos situá-lo numa fala contemporânea de algum empresário preocupado com o excesso de estudo do seu empregado ou, pelo menos cronologicamente, a partir da Revolução Industrial. Mas essa preocupação veio de um filósofo do final do século XVII, período anterior aos grandes marcos de consolidação do sistema capitalista. Bernard de Mandeville (1670-1733) foi um filósofo do século XVII

que o historiador Edward Palmer Thompson citou em sua obra *Costumes em Comum* (1998) para explicar o processo de transformação daquilo que chamávamos de costumes.

O que antes era transmitido essencialmente através da oralidade dos antepassados, hoje é transmitido, em parte, pela escrita, principalmente a partir do surgimento da escola moderna. A escola para a burguesia não pode, portanto, produzir e transmitir cultura que não seja essencialmente uma cultura de apassivamento. Foi para isso que ela foi criada.

Quem frui a riqueza de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes (MARX, 1953, p.237. *Apud* MANACORDA, 2007, p. 79).

A burguesia, portanto, não está salva da condição de alienação, assim como da subordinação à mola de funcionamento sistêmica, mas não exacerbemos sua condição em relação à classe trabalhadora. Essa, sim, vive as agruras do capitalismo, mas é também a única classe possível de produzir a leitura da realidade necessária, não só para a sua libertação, mas de toda sociedade.

Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos (MARX & ENGELS 2002, p. 59).

Nessa fase da história em que nos encontramos, a escola politécnica não é pensada pela classe trabalhadora para todos, já que estamos falando de uma sociedade onde os interesses não são só uma questão de divergência de opiniões, mas de manutenção de privilégios. Por outro lado, lutar por uma escola para os filhos da classe trabalhadora, é lutar por mais de 90% da população¹².

Se a educação politécnica não é para todos, como se apropriar das falsas demandas escolares universais do iluminismo para construir a escola para os filhos da classe trabalhadora, já que a escola moderna é um instrumento fundamental de construção de hegemonia burguesa?

Assim como antes do surgimento do Capitalismo, através dos costumes se transmitia dominação e também se transmitia resistência. Era inclusive através do

¹² A última pesquisa realizada pela organização não-governamental britânica Oxfam, baseada em dados do banco Credit Suisse relativos a outubro de 2015, constatou que 1% da população global detém a mesma riqueza dos 99% restantes. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/01/1-da-populacao-global-detem-mesma-riqueza-dos-99-restantes-diz-estudo.html>. Acesso em 28/07/2016.

cotidiano da experiência de classe que os homens ressignificavam sua memória. Atualmente, mesmo na tentativa de reprodução e manutenção sistêmica, que é função do espaço escolar, a escola também é produtora de resistência.

Em relação às lutas e reivindicações da classe trabalhadora do século XIX, Marx contribui, através da elaboração do chamado programa de Gotha:

O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:

1) Educação popular universal e igual sob a incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita."

Sobre esta passagem, Marx comenta:

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (Marx, 2012, p.45. Grifos nossos).

No texto acima, que já salientamos no início da discussão sobre Marx, a demanda iluminista de universalidade escolar é importante como pauta de luta da classe trabalhadora, mas não suficiente para alterar a dualidade educacional, já que isso não está condicionado a uma mudança escolar e/ou pedagógica, mas sistêmica.

Como ressalta José Rodrigues, tanto a burguesia não renunciará à sua própria educação quanto o proletariado não dispõe de condições objetivas de ingressar e permanecer na escola da burguesia, a não ser em condições específicas e “abastardadas” (RODRIGUES, 2016: p. 384).

Nesse sentido, Marx formula sua crítica ao programa de Gotha com a tese de que o documento não deve conter reivindicações, que já foram cumpridas pela burguesia. A classe trabalhadora precisaria lutar por conquistas, arrancar concessões da burguesia e não, simplesmente, repetir pautas que já foram alcançadas como, por exemplo, na crítica ao Estado educador, à perda de autonomia da gestão do ensino pelos trabalhadores e a defesa de um ensino laico:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio dos inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (...). (MARX, 2012, p.42)

Marx continua:

“O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (MARX, 2012, p. 46).

Em síntese, apesar das diferenças abissais, todos numa sociedade de classe vivem sobre a unilateralidade e instrumentalismo da vida e, portanto, escolar. Nesse cenário de uma sociedade separada entre classes, onde uma classe aproveita com todo o privilégio e conforto possível o que a outra produz, transmuta-se a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde. No entanto, a classe excluída deve se ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais da alienação. Na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral (MARX, 1952. Apud. MANACORDA, 2007, p. 81).

1.4.5 A proposta de formação onilateral

A emancipação do homem significa uma ruptura ampla e radical com a limitação de desenvolvimento humano, que se encontra em qualquer sociedade dividida em classes. Essa limitação se dá nas mais diversas formas. Todas essas só serão superadas com a superação da sociedade de classe. Não há possibilidade de efetivar os direitos universais, se a realidade sistêmica conduz toda a formação humana – das condições objetivas, educacionais e culturais – para um caminho de extrema desigualdade.

A escola se mantém apenas como mais um espaço de reprodução desta alienação e, conseqüentemente, dessa formação unilateral. A proposta de uma formação integral do ser humano pretende se contrapor não só à uma formação escolar fragmentada, mas criar novas bases que possam ser capazes de romper com uma formação que é oriunda da divisão social do trabalho presente na sociedade contemporânea. Para isso, Marx desenvolveu o conceito de onilateralidade. Segundo Justino de Sousa¹³, esse conceito, apesar de não ter sido fundado por Marx, foi aprofundado e muitas vezes citado em suas obras.

¹³ Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>). Acesso em 10/03/2016.

Compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista, o conceito de onilateralidade já aparece nos manuscritos de 1844 - que já citamos no início desse texto - onde a expressão homem onilateral está identificada com a relação homem-natureza no trabalho.

Nas obras seguintes, Marx avança na definição do conceito e defende essa perspectiva de formação humana para todas as instâncias da vida. Podemos verificar esse desenvolvimento também na obra *Ideologia alemã*, onde Marx afirma que na revolução proletária uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo e a propriedade por todos.

Na obra chamada *Miséria da filosofia*, a perspectiva da onilateralidade aparece já mais estreitamente unida à vida da fábrica, na qual, tendo o trabalho perdido todo o caráter de especialização, exatamente com a cessação de todo desenvolvimento especial, típico da produção artesanal, começa a se fazer sentir a necessidade de universalidade, a tendência a um desenvolvimento onilateral do indivíduo (MANACORDA, 2007, p. 87-89).

Segundo Manacorda, a partir das citações de Marx, a onilateralidade seria a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas. Ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem estado excluído historicamente em consequência da divisão em classes sociais e, conseqüentemente, na divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

No campo educacional, a defesa da onilateralidade e a tentativa de rompimento com a formação unilateral se tornou uma bandeira defendida pelos socialistas da época ao criticarem o modelo burguês de unificação escolar, propondo com isso um novo tipo de educação. Mas é importante ressaltar que essa proposta só se efetiva com a mudança radical da base de produção e da divisão social do trabalho.

Todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Portanto, a estrutura educacional historicamente não fez a separação, diríamos, de forma intencional, mas por uma extensão da própria dinâmica das sociedades onde essa função dual, separada, necessitava se reproduzir na realidade do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 60).

Todavia, como nos alerta Mario Manacorda (Idem), não é de fato o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem. Mas ao inseri-lo em aliança ao ensino intelectual pode ser um elemento que concorra para sua libertação, já que a escola responde e influencia na construção superestrutural da realidade.

É importante ressaltar que essa participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático e provoque uma mudança na estrutura social e produtiva:

Deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo escola-fábrica, dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, representando antes a escola um resíduo de organizações sociais precedentes; mas, certamente, significa vínculo ensino-produção (MANACORDA, 2007, p. 67).

Em resumo, o que Marx parece contribuir com sua teoria sobre educação e escola é que: 1) primeiramente ela está e deve estar relacionada com as outras instâncias da sociedade. Ou seja, não é suficiente lutarmos por uma escola libertadora, humanizadora e integral, se não realizarmos a luta fora dos muros escolares; 2) Outro aspecto, como já analisamos, é a necessidade de desmistificar a ilusão iluminista de unificação escolar, onde se prega o ingresso e manutenção do discente sob critérios baseados em princípios de igualdade, que não se aplicam na realidade extremamente desigual e alienante da realidade capitalista; 3) A escola proposta por Marx, só é possível em sua integralidade numa outra realidade. Portanto, ao defendermos a politecnia como horizonte educacional e pedagógico, não podemos desconsiderar essas instâncias limitadoras que impedem a realização onilateral do indivíduo¹⁴.

1.5 Antonio Gramsci e a defesa da escola unitária

Avançando historicamente no debate educacional, faz-se necessário refletir sobre autores contemporâneos que, ao lerem as contribuições de Marx e Engels, buscaram avançar na análise, assim como nas lutas no campo da educação. Foram muitos os autores

¹⁴ Seguiremos com essas contribuições teóricas, com a reflexão sobre a política pública educacional brasileira, atentando para o estudo de um Centro Federal de Educação Tecnológica, que nos ajuda a perceber essas potencialidades, mas também muitas das limitações já criticadas pelo autor no século XIX.

que contribuíram teoricamente para o avanço de uma escola revolucionária e para a classe trabalhadora. Dentre eles, devemos citar primeiramente os intelectuais soviéticos, que, no contexto da Revolução Russa, buscaram – mesmo entre os desafios da luta contra a ofensiva externa e dos grandes problemas gerados por uma revolução e antes mesmo dela – elaborar um modelo de escola que rompesse com a dualidade educacional e que pensasse na formação onilateral dos indivíduos.

Não podemos esquecer que, nos primeiros anos de revolução (1918 a 1921), deflagrou-se uma intensa guerra civil, com mais de sete milhões de mortos. Mesmo com a vitória do exército vermelho, a Rússia saiu da guerra com um déficit social e econômico gigantesco. Essa realidade delineou de certa forma uma intensa demanda por produção dos mais diferentes tipos de produtos e a escola precisava responder a essa demanda. O grande desafio era construir uma escola que rompesse com a dualidade educacional, mas que pudesse auxiliar nos diversos tipos de demandas produtivas que uma revolução requer.

Após a guerra civil, os desafios continuaram. Estes intelectuais e militantes da politecnia resistiram após a morte de Lênin, muitas vezes com a própria vida, diante do aprofundamento da repressão do stalinismo. Mesmo diante desse cenário nada favorável, esses educadores produziram considerável material para a discussão da educação politécnica. Entre eles citamos Vladimir Lênin e Nadezhda Krupskaja, Anton Makarenko, Moisey Pistrak, Lev Vigotski, Viktor Shulgin, dentre outros.

Apesar da grande contribuição dos educadores soviéticos no debate da educação escolar transformadora, nosso objetivo é buscar entender as potencialidades e limites da sociedade capitalista. A realidade em que estes pensadores se debruçaram se refere a um contexto político e ideológico (socialismo) que difere profundamente do cenário em que nos encontramos atualmente. Além disso, esse debate não é o centro desta pesquisa, já que nos concentraremos nos teóricos que vivenciaram os desafios educacionais específicos do mundo capitalista ocidental contemporâneo.

Entre os educadores que avançaram numa proposta onilateral de formação escolar, tivemos a fundamental contribuição de Antonio Gramsci. Militante e teórico socialista italiano, vivenciou o mundo pós-Revolução Russa, inclusive estando por dois anos (1922-23) em território russo, acompanhando de perto os debates e as primeiras realizações de um novo tipo de escola.

Mesmo ao regressar à Itália e ser preso, se manteve atento através do acompanhamento da educação escolar de seus filhos, que haviam permanecido na URSS.

Nesse contexto, ao se debruçar sobre a experiência soviética de escola politécnica, avançou numa proposta educacional, intitulada escola unitária.

É importante destacar que a temática pedagógica ocupou uma posição central no pensamento do autor, seja quando pensou a luta política e na formação da classe trabalhadora, assim como no âmbito individual e familiar (MANACORDA, 2013, p. 21).

Nesse sentido, ao analisar o modelo educacional nas primeiras décadas do século XX, caracterizado pela divisão da escola em clássica e profissional, Gramsci verificou a tendente difusão da educação técnica especializada, voltada aos interesses práticos mais imediatos do capitalismo daquele momento. Em contraposição, apontou a necessidade de se fundar um novo modelo educacional, inteiramente custeado pelo Estado, organizado como escola em tempo integral, onde o estudo seria feito coletivamente (GRAMSCI, 2000a, p. 38. Apud. FALEIROS, 2005, p. 210)

Seu pensamento educacional contribui de forma significativa para refletirmos sobre as políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas, já que o autor, adepto de uma análise da totalidade, ao contribuir com o desenvolvimento da concepção de escola unitária, desenvolveu conceitos fundamentais para análise das sociedades modernas ocidentais.

É importante ressaltar que Gramsci viveu sob o contexto do entre guerras, assistindo e vivenciando as piores consequências do fascismo italiano. Preso entre 1926 e 1937, ano em que faleceu, Gramsci dedicou sua vida à militância em favor da classe trabalhadora europeia, construindo alternativas para o avanço das lutas na Itália recém-unificada.

Sua contribuição, que se dedicou especialmente a pensar o caso italiano, tem validade não só para outras experiências, mas continua atual para construir uma alternativa escolar. No entanto, autores como Paolo Nosella (*A escola de Gramsci*, 2010) e Mario Manacorda (*O Princípio Educativo em Gramsci*, 2013) atentam para a importância de localizar o pensamento gramsciano não só em relação à questão geográfica (pelo fato de Gramsci estar buscando responder às demandas e desafios específicos da Itália), mas também em relação ao tempo histórico em que o socialista viveu. O tempo histórico inclusive é um fato essencial para o autor e para os que analisam seus escritos:

Ora, como se ler Gramsci em seu contexto histórico, sem conhecer a história italiana das primeiras décadas do século XX? E como compreender suas ideias, suas polêmicas, seus sentimentos, suas

preocupações, suas dúvidas e certezas sem conhecer a Sardenha onde nasceu e sem entender o que foi Turim, berço da grande indústria italiana e cidade onde Gramsci amadureceu como intelectual político? (NOSELLA, 2010, p. 24).

Tanto Paolo Nosella quanto Manacorda dividem a obras analíticas de Gramsci em uma sequência cronológica. Para esses dois autores, é fundamental localizar Gramsci e sua produção seguindo as datações em que foram escritas. Essa metodologia para analisar o pensamento de Gramsci é relativamente nova, principalmente nos estudos brasileiros.

Para realizar uma reflexão sobre as contribuições do autor, primeiramente é importante ressaltar que Gramsci, ao produzir a maior parte de seus escritos, o fez na prisão, sob forte controle da polícia fascista. Isso explica obviamente a dificuldade em organizar e mesmo entender o que escreveu o autor italiano. Para Paolo Nosella houve e há razões também de caráter histórico-político, ou seja, a censura, de direita e de esquerda, que, durante a vida de Gramsci, não o abandonou um minuto, e que mesmo com sua morte, continuou vigiando-o e silenciando-o (NOSELLA, 2010, p.27).

Nesse sentido, tanto Manacorda, na obra *O princípio educativo em Gramsci*, quanto Paolo Nosella, em *A Escola de Gramsci*, defendem uma análise historicamente localizada do autor, para que possamos acompanhar o desenvolvimento do seu pensamento teórico mais amplo, principalmente no que se refere à construção de uma teoria sobre a função escolar. Gramsci, ao construir sua teoria, tinha como questão fundamental o avanço das lutas dos trabalhadores italianos. Sua trajetória também esclarece seus posicionamentos e suas construções analíticas.

Como já evidenciado, o nosso objetivo ao analisar a teoria de Gramsci, é resgatar reflexões que contribuam para pensar a educação escolar contemporânea. A riqueza analítica do autor permite diversos tipos de contribuições e abordagens, pois partindo da premissa materialista histórica e dialética, as diversas instâncias se relacionam mesmo quando se objetiva o recorte temático.

Nesse sentido, defendemos nessa tese que Gramsci aprofunda e atualiza a proposta escolar de Marx. Sua visão educacional se baseia numa proposta contra hegemônica de formação do intelectual coletivo, que rompe com a separação clássica entre formação humanista e trabalho manual, criando outro tipo de aliança entre ensino e trabalho, pautada no trabalho como princípio educativo. Aprofundaremos essa afirmativa quando for exposta a defesa de Gramsci da escola unitária.

Diante dessas possibilidades teóricas e de suas especificidades na condução do pensamento gramsciano, quais seriam suas principais contribuições para pensarmos uma proposta educacional transformadora?

Ao trabalhar com a perspectiva educacional, Gramsci adota a postura de uma concepção dialética entre esses dois conceitos, pois parte da categoria de Estado ampliado, que seria a junção de sociedade política com a sociedade civil.

Gramsci chega à análise escolar através da percepção da necessidade contemporânea da classe dominante na manutenção de sua hegemonia (dominação). Para entender as novas faces da dominação burguesa, assim como os motivos que levaram aos diversos movimentos de resistência e vitória da classe trabalhadora – no caso, a Revolução Russa como seu maior símbolo – Gramsci formulou o conceito de Estado ampliado. Conceito que tem como objetivo articular as duas instâncias de disputa de poder: sociedade civil e sociedade política.

Para entender os diversos tipos de formação social, o autor elaborou um par de conceitos para diferenciar os dois tipos de formação social: a primeira denominada Sociedade Oriental, refere-se à sociedade com menor grau de desenvolvimento, menos complexa, caracterizada pelo predomínio de um Estado (*stricto sensu*) forte e com a predominância de ações coercitivas e mecanismos de convencimento de pouca mediação entre o poder hegemônico e a população. A Rússia foi seu grande exemplo analítico (ROLO, 2010, p.145-147).

Já o segundo tipo de formação social, Gramsci chamará de sociedades ocidentais. Nesse caso, o autor usa o exemplo italiano e alemão para exemplificar as sociedades que desenvolveram formas de dominação com uma complexidade maior na relação entre sociedade política e sociedade civil. Nesse modelo de sociedade, uma classe mantém o seu domínio não simplesmente a partir do uso da força, mas exercendo também uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, com certos limites, aos seus vários aliados unificados no bloco histórico.

Nessa formulação teórica sobre os modelos de sociedades, a sociedade civil seria composta pelo conjunto das organizações sociais, dentre as quais poderíamos citar como exemplos: igrejas, organizações culturais, partidos políticos e a escola. Já a sociedade política se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar (ROLO, 2010, p.145-147).

O autor considera Estado e sociedade civil como um nexo de unidade-distinção, de modo que tal unidade ocorre sob a hegemonia do Estado. Essa distinção é puramente

metodológica, não orgânica. Mesmo que Gramsci considere a sociedade civil como um conjunto de organizações, ditas privadas, para ele, tais aparelhos hegemônicos aparentemente privados, na realidade fazem plenamente parte do Estado e, portanto, nos permitem falar de Estado Ampliado. Ao mesmo tempo, “Sociedade civil seria o conjunto de associações sindicais, políticas, culturais genericamente ditas ‘privadas’, para diferenciá-las do Estado. Mas o marxismo dialético de Gramsci impede tal distinção nítida, orgânica” (LIGUORI, 2007, p. 47).

Nessa dinâmica de classes na qual o Estado ampliado se consolida, as relações são gestadas a partir do processo de construção de hegemonia. Neste sentido, nas sociedades denominadas por Gramsci como modernas (onde prevalece o Estado ampliado), uma classe mantém o seu domínio não simplesmente a partir do uso da força, mas exercendo também uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, com certos limites, aos seus vários aliados unificados no bloco histórico.

A análise desses dois tipos de formação e, conseqüentemente, de construção e manutenção da dominação, tinha como objetivo avaliar quais seriam as lutas necessárias para a classe trabalhadora em cada formação social. Essas formulações foram fundamentais para elaborar estratégias de atuação militante nas sociedades ocidentais.

Nas sociedades orientais a luta das classes oprimidas deveria ser primordialmente executada sob a chamada Guerra de Movimento, que se referia a uma estratégia de ataque frontal, fundada na força militar e na conquista do Estado coerção. A luta nas sociedades ocidentais deveria se organizar sob uma estratégia que Gramsci nomeou de Guerra de Posição. Esta seria uma forma de avançar na luta processualmente e de forma molecular, disputando os espaços de construção político-ideológica sem, contudo, eliminar a necessidade de guerra de movimento, que é parte inerente do processo hegemônico (ROLO, 2010, p. 147).

Para compreender o processo hegemônico é mister considerar que as classes fazem e refazem sua cultura a partir de experiências vividas por elas. No embate entre as classes, num determinado contexto social e histórico, são criados valores, normas e princípios que entram em confronto. De modo que os dominantes, mediante diferentes estratégias e mecanismos, vão consolidando a hegemonia. Desta forma, a cultura tem um papel preponderante para compreender os mecanismos de manutenção ou não de uma hegemonia, e a educação é parte inerente da instituição da cultura (MARTINS & NEVES, 2014: p. 345).

Nesse interim, está a escola, como espaço formador e de desenvolvimento de conformação das classes subalternas, mas é também o espaço de disputa na formação e resistência da classe trabalhadora, que Gramsci chamou de contra hegemonia. “Nesse sentido, a educação torna-se um fenômeno particular, um fragmento da totalidade social, cujos nexos são considerados indeterminados ou incertos” (MANACORDA, 2013, p. 2).

1.5.1 A escola e a formação dos intelectuais orgânicos

Nesse debate sobre produção de hegemonia através das duas instâncias de construção de poder (Sociedade Política e Sociedade Civil), o papel do que Gramsci chama de intelectual orgânico da classe dominante está presente na sociedade civil e na sociedade política, visando definir e manter o *status quo*.

A partir da complexificação das sociedades, esses intelectuais assumiram funções diversas, quase sempre com o objetivo de representar a classe dominante do seu tempo histórico. Eles estão presentes no aparelho do estado e nos diversos setores da sociedade civil, elaborando ideologicamente a visão de mundo de uma classe específica.

O filósofo italiano, na sua análise central de construção da hegemonia pela classe dominante burguesa, verifica que os grupos sociais apresentam funções específicas no mundo da produção econômica e estes têm seus próprios intelectuais, que lhes conferem homogeneidade e consciência de sua própria função, nos sentidos econômico, social e político.

Ocorreu desta forma com os gregos e o seu culto e justificativa ao ócio e à escravidão. Da mesma forma existiu a formação do corpo clerical durante a Idade Média naturalizando e sacralizando a sociedade estamental. Já no desenvolvimento do capitalismo, com as novas demandas produtivas e científicas criou-se, por exemplo, o técnico da indústria e os cientistas para favorecer a expansão da classe burguesa.

Assim, as classes dominantes buscam criar condições para a manutenção de seu grupo através da organização da sociedade em geral, nas esferas do Estado e da sociedade civil, a partir da ação de seus intelectuais orgânicos. Os intelectuais atuam como legitimadores da dominação das classes poderosas, a partir da combinação entre dois conceitos-chave na teoria gramsciana: a formação do consenso social e a coerção do aparelho estatal.

Portanto, a atuação dos intelectuais se dá com a construção da hegemonia social a partir da legitimação da sociedade civil, a partir das relações de produção existentes socialmente. Com a complexificação das sociedades, o desenvolvimento do capitalismo e da divisão do trabalho, esses intelectuais vão assumir funções bastante diversas.

Como já foi dito, na sociedade medieval, a figura do intelectual esteve representada pelos eclesiásticos, que representava organicamente a aristocracia fundiária. Na sociedade moderna existe a criação de um novo tipo de intelectual, que difere do tradicional, conhecido como filósofo, artista ou literato. Estes intelectuais estão ligados ao trabalho industrial, que supera as teorizações e aponta primordialmente para a realidade prática.

Gramsci destaca o papel dos intelectuais tradicionais, que são sujeitos que emergiram numa estrutura econômica anterior e permanecem na seguinte, representando uma continuidade histórica que não foi interrompida pela transformação das relações sociais. Estes intelectuais se dizem independentes e desvinculados de qualquer grupo social, como se fosse possível uma absoluta autonomia no campo das relações sociais. Muito pelo contrário, estes geralmente são assimilados pela classe dominante que visa conformar sua hegemonia e sua empreitada torna-se cada vez mais exitosa a partir da formação e ação de seus próprios intelectuais orgânicos.

É importante ressaltar que para Gramsci todos os homens são intelectuais, pois por mais mecânico que seja o trabalho desempenhado por estes, há o mínimo de capacidade intelectual criadora ali presente. As atividades de pensar e criar são próprias do homem como tal:

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó, não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates (GRAMSCI, 2006, Vol. 2. p. 18).

O que separa um grupo do outro (intelectual e o não intelectual) não é a forma de conhecimento em si mesmo, mas um tipo de logicidade do pensamento, a coerência sistemática, a possibilidade de usar a própria história do pensamento, o seu sentido e também o seu desenvolvimento nas ações e tentativas de explicações do mundo. Nesse sentido, nem todos os indivíduos têm essa função na sociedade.

É importante destacar o papel da escola na formação dos intelectuais orgânicos da classe burguesa. A disseminação e complexificação do ensino a partir do Estado Moderno passam a ter um papel fundamental na formação dos mais distintos intelectuais. Essa distinção na civilização moderna ganhou níveis de especialização quase infinitos. Mesmo mantendo o caráter classista, essa diferenciação se deu nas sociedades complexas de maneira caótica, pois não houve um plano organizado para a constituição e direcionamento da ação destes intelectuais. Isto acaba por refletir a crise orgânica da sociedade de forma geral.

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (GRAMSCI, 2006, Vol. 2, p. 33).

Gramsci busca então apontar para caminhos que os intelectuais orgânicos da classe dominada devem considerar no sentido da emancipação humana. A principal função destes se encontra na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra hegemonia, já que o objetivo final das lutas organizativas seria, no seu momento histórico, o socialismo:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2006. Vol. 2. p. 33).

Para Gramsci, a crise da escola tradicional - que foi provocada pela própria crise da sociedade tradicional em detrimento do advento da sociedade industrial - não foi solucionada pelas classes dominantes. Caberia, portanto, à classe trabalhadora, aos comunistas, “oferecer a alternativa pedagógica adequada”. A escola, portanto, para Gramsci, seria bastante relevante para a formação humana no sentido da libertação do gênero, pois esta pode se conformar como um espaço de desenvolvimento ideológico contra hegemônico.

1.5.2 O conceito de escola unitária

Gramsci, ao formular suas análises e seus conceitos, visa primeiramente criar estratégias de luta para a classe proletária. Para isso, é muito atento e sensível à educação como estratégia de luta para a superação das desigualdades vividas pela classe trabalhadora, pois reconhece na escola um estratégico espaço de luta. O autor se preocupou de forma significativa não só com a trajetória educacional de seus familiares, mas com a de todos que sofrem as diversas imposições classistas que a escola, além de não solucionar, reforça.

Como nos recorda Paolo Nosella, diferente da maioria dos cientistas sociais, que consideram a questão educativa uma mera “pedagogice” e de alguma forma a desprezam, Gramsci reconheceu a importância deste espaço na luta hegemônica e, diante disso, buscou elaborar estratégias para transformá-lo em mais um espaço de contra hegemonia (NOSELLA, 2010, p. 136).

Nesse intuito, Gramsci cria a proposta educacional-escolar que chamou de Escola Unitária. Este, é um conceito chave para entender a sua forma de pensar a realidade e, dialoga intrinsecamente com o conceito de totalidade defendido por Marx.

Esse foi o esforço de Gramsci ao elaborar e relacionar todos os seus conceitos. Isso não seria diferente na elaboração da escola unitária: que tem como objetivo superar uma das maiores contradições instaladas na história, qual seja, a tendência a dicotomizar a realidade, o conhecimento e a formação do educando (NOSELLA, 2010, p. 175).

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), de forma resumida, pretende romper com a histórica dualidade educacional entre ensino humanista *versus* ensino profissionalizante, mas não juntando simplesmente os dois tipos de formação. A escola unitária teria como base a elaboração de uma nova concepção de ensino e de cultura, que buscasse a integralidade do homem, a sua onilateralidade. Mas como realizar esse tipo de educação?

Pensou-se primeiramente um ensino gratuito, estatal, onde o Estado inclusive pudesse assumir as despesas que estariam a cargo da família na manutenção dos escolares. A escola deveria funcionar em período integral, inclusive na parte diurna e noturna, servindo, portanto, às demandas da sociedade local. Deveria possuir dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção de escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 2006, p. 36).

Em relação ao corpo docente, este deveria ser ampliado, reduzindo, de tal modo, a proporção quantitativa entre professores e alunos. Para Gramsci, no início de construção dessa escola, deveria a mesma ter um público mais restrito e selecionado por provas e concurso, para que fosse possível e executável avançar e ampliá-la.

Ao vivenciar já no Partido Socialista Italiano (PSI), assim como na União Soviética (URSS), mas principalmente durante prisão, as dificuldades de promover a educação de homens trabalhadores com diferentes e profundas dificuldades de letramento e acesso aos bens culturais, Gramsci decidiu aplicar um método de aprendizagem, que se baseava no processo de aprendizado a partir da própria realidade dos trabalhadores. É nesse momento que Gramsci aprofunda sua reflexão sobre as limitações educacionais impostas aos filhos da classe trabalhadora:

A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. [...]. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. (GRAMSCI, 2006. Vol. 2. p. 51).

Assim como elabora as possibilidades de superação desta:

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares (GRAMSCI, 2006. Vol. 2. p. 38).

Com isso, o autor afirma a necessidade de educar o estudante o mais cedo possível, pois isso seria fundamental para superação do fosso que o jovem da classe trabalhadora tem em relação ao jovem das classes médias e alta. Estes da classe dominante já têm desde que nascem um contexto familiar e social de vantagens.

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. (GRAMSCI, 2006, Vol 2, p. 38).

Para a superação desta realidade extremamente desigual, como foi dito na citação acima, a escola não pode abaixar o nível para chegar ao aluno e às suas dificuldades prévias, mas deve elevá-lo às condições mais superiores possíveis em sua formação cultural-humanística. Não se deve formar os filhos da classe trabalhadora simplesmente para ocupar melhores cargos no mercado de trabalho. A ideia não é transformar um “operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc.”. A proposta é elevar os subalternos à condição de se tornarem dirigentes e não dirigidos.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária–média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

A tendência democrática não pode significar que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 2006. Vol. 2., p. 49).

Além disso, é necessário criar a autoestima necessária nesses jovens e trabalhadores, que possuem uma autorrepresentação de inferioridade em relação aos jovens “intelectualizados”. A fase da adolescência é um momento muito propício para essa superação e um passo importante é reconhecer a disciplina e esforço, inclusive muscular–nervoso, que o estudo requer. Como diz Gramsci:

Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse

assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? (GRAMSCI, 2006, p. 47).

Diante da necessária trajetória não só de desgaste intelectual, mas de esforço físico, que muitas vezes é apenas relacionado ao trabalho na fábrica, Gramsci defende a premissa de que estudo é trabalho.

Para isso, o tempo vivido na escola deve ser remunerado pelo Estado. Pois dessa forma, a vivência do jovem de classe popular no espaço escolar seria possível diante da necessidade familiar precoce de inseri-lo no mercado de trabalho. Essa é uma das diferenças na pauta de luta da classe trabalhadora que diferencia Gramsci de Marx.

Pois, diferente de Marx, que previu a conciliação do trabalho na fábrica com a escola, Gramsci considerava que o Estado deveria pagar para o aluno estudar, sem necessariamente ligá-lo, *stricto sensu*, ao mundo da fábrica. No entanto, é importante ressaltar os diferentes momentos históricos e de avanço do sistema capitalista, vivenciados pelos autores.

Outro fator muito importante trabalhado por Gramsci é a formação e o conhecimento passado na escola unitária. Esse jovem deve receber o conhecimento mais amplo possível, já que sua inserção no mercado de trabalho ou nos estudos posteriores (Universidade) será de fragmentação cada vez maior do conhecimento.

Não podemos esquecer que a realidade de alienação do trabalho e do conhecimento não é uma demanda artificial da realidade. Ela é condição classista de apropriação dos meios de produção da realidade capitalista. Portanto, se pretendemos romper com a dinâmica de formação e a visão de trabalho historicamente determinado, precisamos fornecer uma visão de escola, não de conformação social, mas de desnaturalização da realidade de alienação e fragmentação do conhecimento. Ou seja, a escola deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, assim como certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Com isso, Gramsci faz uma crítica profunda aos diversos tipos de especializações precoces que são oferecidas, em geral, aos trabalhadores. Estas escolas causam, inclusive, a impressão de que são democráticas, já que permitem novas estratificações sociais¹⁵.

¹⁵ Importante ressaltar que essa é uma bandeira de parte da esquerda brasileira para o avanço da politecnia nas escolas técnicas federais. Iremos nos debruçar mais profundamente nesse debate no capítulo dois, quando resgatarmos a história da politecnia no Brasil.

Mas como foi ressaltado acima, o horizonte de formação deve mudar completamente. O objetivo, como ficou claro, é formar governantes e não governados.

No entanto, essa proposta não defende uma escola com os princípios humanistas clássicos descolados da realidade, pelo contrário. É necessária uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva, mas não limitada a ela, não subordinada aos mandos e desmandos do Capital, nem à cidadania do apassivamento e da conformação à realidade. São necessários novos paradigmas de pensamento e método escolar.

Do ponto de vista didático, Gramsci desenvolveu uma discussão sobre os métodos de elaboração da cultura e da consciência. Partiu da premissa segundo a qual um modo de pensar não é inato e, por isso, depende de uma especialização (adquirida). Um erro nesse campo “consiste em pensar que cada estrato social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é, o método dos intelectuais”. Pensar é uma técnica, a “arte de operar conceitos”. Não sendo inata, não nasce do senso comum vulgar. Ao contrário, a técnica de pensar é adquirida e, como é uma qualificação, depende do ensino (GRAMSCI, 2001).

O caminho possível para uma reversão desse quadro seria a disputa para a criação de uma escola que objetivasse uma concepção crítica da sociedade, e acima de tudo, contra-hegemônica. Portanto, Gramsci ressalta que a formação unitária deve romper com a antiga visão sobre a aliança entre ensino humanista-cultural e trabalho. Para isso, Paolo Nosella esclarece e aprofunda:

Quando se ouvem tantas e tão grotescas concepções e experiências a respeito da relação escola-trabalho, como não lembrar essa expressão “psicologia de construtores”, utilizada para traduzir o profundo sentido que Gramsci dava à relação escola-trabalho? Não é fazendo horta nos fundos da escola, nem instalando num canto de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar neste seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim (NOSELLA, 2010, p. 71).

A base em que se assenta a estrutura do ensino unitário é o princípio educativo do trabalho, não o trabalho historicamente determinado, mas o trabalho em seu significado ontológico, onde o homem atua sobre a natureza, transformando-a e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Essa concepção de trabalho como princípio educativo muda radicalmente a concepção e função da escola.

Sabemos que, numa sociedade de classe, o homem passa a não poder mais usufruir do resultado do seu trabalho. A maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção e em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho.

Com o aumento cada vez maior da produtividade, que se deu com a tentativa de fragmentação do trabalho, aprofundou-se a divisão entre os que concebem e controlam o processo produtivo e aqueles que o executam. Mas, para Marx e Gramsci, a separação dessas funções é um produto histórico-social e não uma realidade absoluta, mas relativa, já que todo o trabalho humano envolve o exercício não só manual, mas também intelectual. Isso seria fundamental na concepção de uma escola unitária, que tem o trabalho como princípio educativo.

A escola unitária pretende não só romper com a separação entre o ensino clássico e o ensino profissionalizante, mas objetiva criar uma nova concepção de educação, que supera o ensino humanista clássico e cria a necessidade de uma escola de cultura, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva, ligada à dinâmica do trabalho em seu sentido mais amplo e não limitado. Pois, na verdade, a superação da ruptura entre escola clássica e escola profissional já está em crise, onde a realidade exige a superação da escola clássica grega e da formação do “gorila amestrado”¹⁶.

Todavia, o autor reivindica mais que isso, uma vez que ao ressaltar que existe na contemporaneidade uma demanda pelo rompimento com bases escolares que remetem ao método do ensino grego clássico ou que o rompimento do ensino profissionalizante de formação de mão de obra para o mercado é uma medida racional, ele não está alegando que a contradição do ensino em sociedades de desenvolvimento complexo e as consequentes demandas de modificação do ensino são demandas do próprio Capital. Longe disso. O que Gramsci propôs é que, a partir da realidade, a classe trabalhadora precisa direcionar seus interesses na luta por uma formação integral, de formação de dirigentes e não novas estratificações sociais.

Em síntese, Antonio Gramsci e Karl Marx podem ajudar a perceber que a revolução se dá pela apropriação dos trabalhadores dos meios de produção e, com uma

¹⁶ Expressão utilizada por Frederick Taylor, economista que cria métodos baseados em argumentos científicos para otimizar a produção industrial, que se baseavam na padronização de determinadas atividades no trabalho e de gestão nas indústrias. Entre elas, estava o aumento da exploração do trabalho e alienação cada vez mais da formação da mão de obra, que Taylor chamará em metafórico de “gorila amestrado”.

mudança na base técnica da produção e na superestrutura. Quando Gramsci defende, através da escola unitária, a não separação entre os que executam e os que dirigem, isso não quer dizer que o problema da alienação produtiva capitalista está resolvido.

O fato é que existe uma grande controvérsia, se a proposta de escola politécnica ou unitária seria possível na realidade capitalista. Já que, se houver alguma mudança nessa dualidade, isso virá deterministicamente do mundo da produção. Essa defesa de escola unitária seria um imperativo ético a ser atingido pela práxis política, a partir, inclusive, de condições concretas dadas (ROLO, 2010, p. 155).

A discussão sobre a práxis dessa proposta escolar será realizada quando analisarmos as propostas de Ensino Médio Integrado no Brasil, atrelada à história das políticas públicas educacionais brasileiras e a atuais tentativas de chamados de travessia' no projeto de escola integrada.

II - POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Esse capítulo pretende dissertar sobre a história da política pública educacional brasileira durante o fim do século XIX e a primeira metade do século XX, direcionando a análise para o Ensino Médio na Educação Profissional brasileira e sua intrínseca relação com a origem do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Ao recuperar a história dessa fase do ensino, é mister ressaltar que o momento de consolidação efetiva de uma Educação Profissional teve um desenvolvimento comparativamente tardio no Brasil. Mesmo após a Proclamação da República, a formação técnico-profissional foi se expandindo desorganizada e assistematicamente, fruto de uma concepção que atribuía a esse tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial.

Nesse sentido, a partir das décadas de 1920 e 1930, se estruturou minimamente no Brasil um projeto de educação em âmbito nacional. Mesmo com as iniciativas anteriores, no que se refere à construção de um modelo educacional, essas foram prejudicadas pelo modelo político vigente de fragmentação e pelo poder local exacerbado.

Segundo Marcela Pronko, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, a formação para o trabalho simples passou a requerer graus crescentes de sistematização fora do local de trabalho, iniciando sua realização nas instituições de educação escolar elementar, e nos centros de formação técnico-profissional, que ganharam novo impulso a partir da chamada Era Vargas (PRONKO, 2008, p. 33-35).

2.1 O projeto de Nação do Brasil e a origem de um modelo educacional brasileiro

Até o fim do século XIX a educação escolar não fazia parte de um projeto de Nação. A educação da elite tinha caráter propedêutico, em boa parte realizado por tutores. O que chamaríamos de Ensino Médio, hoje, era diretamente relacionado ao ingresso no Ensino Superior. O Ensino Primário (atualmente denominado de Ensino Fundamental), destinado às camadas populares, só passou a existir com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, no início do século XIX.

Segundo Luiz Antonio Cunha, a vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde a Colônia, sempre foi um desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros,

pedreiros, ferreiros, tecelões, confeiteiros e em vários outros ofícios, afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de compreender todo trabalhador como coisa sua (CUNHA, 2000, p. 3).

Esta característica se aprofundava pela tradição Ibérico-brasileira que se construiu ao longo dos séculos no Brasil e que condenava o trabalho manual, construindo no cenário nacional, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, um símbolo de atividade degradada, cabível somente a seres degradados. Além disso, mesmo a burguesia industrial, em ascensão, copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse, essa tinha fornecido parte de seu capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização (ROMANELLI, 2002, p. 43).

Ao contrário dos beneditinos, que conferiam um destacado valor ao trabalho manual, ainda que não necessariamente ao trabalho produtivo, a Companhia de Jesus, que se configurou como a ordem religiosa mais influente na educação do Brasil Colonial, valorizava especialmente a atividade intelectual e o ensino literário de base clássica (CUNHA, 2000b, p. 24).

Em relação à Primeira República (1889-1930) e suas propostas educacionais, que buscaram ainda que de forma muito incipiente amenizar a profunda dualidade educacional, a vitória dos princípios federalistas, que consagrou a autonomia dos poderes estaduais, fez com que o Governo Federal não interferisse nos direitos de autonomia reservados aos estados. Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que a burguesia nascente buscava seus exemplos e era a educação dessa classe que esta iria solicitar para si. Isso acabou mantendo a desorganização do quase, até então, inexistente sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 2002, p. 42-43).

Não é coincidência que as primeiras escolas de artes e ofícios tinham como principal slogan ‘salvar do crime e vício os órfãos e desvalidos da sorte’. O modo como essas primeiras escolas do trabalho funcionavam, é relatado por Luiz Antônio Cunha:

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1965, que adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina. O mais importante dos estabelecimentos desse tipo, o asilo de Meninos desvalidos, eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam da mendicância. Esses meninos eram encaminhados pela autoridade

policial ao asilo onde recebiam instrução primária e aprendiam um ofício. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais de três anos trabalhando no asilo afim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final (CUNHA, 2000, p. 4).

Apesar das primeiras escolas de Ensino Técnico-profissional terem sido criadas ainda no período imperial, esse legado foi essencialmente desenvolvido durante a chamada 'República Velha', através de uma propaganda moralizadora do ensino profissionalizante. Isso se explicita pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando:

que o aumento (sic) constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta (sic)pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico (sic) e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações (sic) uteis à Nação: Decreta: Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio (sic), uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito. (Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909)

A criação de hábitos de trabalho e o preparo técnico, que se relacionava muito mais à formação de um ofício, era visto pelas autoridades estatais, e por parcela da população mais conservadora, como a melhor solução para o problema da integração social dos novos setores sociais que o fim da escravatura e a complexificação econômica colocavam em cena. O Ensino Técnico-profissional ficava, assim, diretamente associado à intenção de assistir à população carente, integrando-a socialmente, de forma imediata, pelo trabalho. (PRONKO, 2008, p. 34).

Segundo Luiz Antonio Cunha, nos primeiros anos de existência das escolas de artes e ofícios, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores, assim como a existência de mestres despreparados, fizeram com que estas funcionassem sem muito planejamento, tornando-se simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais. Só em 1926 é que foi estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se em um denominador comum para o ensino ministrado nas diferentes escolas (CUNHA, 2000, Vol. 2, p. 73).

Nesse sentido, as escolas de aprendizes artífices distanciavam-se do movimento de difusão da luta por ensino primário amplo, junto à massa analfabeta, que vinha se tornando uma bandeira da maioria dos trabalhadores urbanos e parte dos rurais.

Com o advento da República, em 1889, a descentralização do ensino foi mantida e reforçada, configurando um cenário onde projetos nacionais de educação se chocavam com políticas locais e descentralizadas, que pretendiam atender aos interesses da burguesia e ou oligarquia local. Mas mesmo com a manutenção da distância entre a educação para a classe dominante, concretizada nos níveis secundário e superior e, para o povo, restrita à educação primária e profissional, houve nesse período a ampliação de escolas nos diversos estados.

No entanto, esse movimento de ampliação e regulamentação do ensino mesmo sob regime federalista, que tinha como um dos objetivos a diminuição do analfabetismo, ainda não correspondia a uma demanda social expressiva. Devemos recordar que na década de 1950 o Brasil era predominantemente rural e, até 1940, apenas 31% da população brasileira vivia em cidades. Além disso, mesmo com a introdução de técnicas modernas, nosso modelo de economia agrícola era predominantemente baseado no latifúndio e na monocultura, com a prevalência de técnicas arcaicas de cultivo, que exigiam pouca preparação e mesmo alfabetização.

O quadro abaixo resume os dados inexpressivos de população alfabetizada no Brasil, mesmo já em meados do século XX. O quadro de urbanização e, portanto, maior demanda de ensino profissional, mas também de alfabetização das massas, só começará a se reverter a partir da década de 1960.

Tabela 1: Indicadores demográficos, renda per capita, população urbana e analfabetismo nas primeiras décadas do século XX no Brasil

| Indicadores | 1900 | 1920 | 1940 | 1950 |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| População total | 17.438.434 | 30.635.605 | 41.236.315 | 51.944.397 |
| Densidade demográfica | 2,06 | 3,62 | 4,88 | 6,14 |
| Renda <i>per capita</i> em dólares | 55 | 90 | 180 | - |
| % população urbana | 10 | 16 | 31 | 36 |
| % de analfabetos (15 anos e mais) | 65,3 | 69,9 | 56,2 | 50,0 |

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965. Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

Segundo Otaiza Romanelli, a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho. Diante da integração de todos esses aspectos, 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 (ROMANELLI, 2002, p. 44-46).

Ou seja, até a década de 1940, o modelo econômico, social e político, mesmo com as mudanças ocorridas desde os anos de 1920, não tinha sido suficiente para a modificação dos aspectos educacionais no cenário nacional. Só a partir da década de 1960 é que podemos verificar um resultado mais amplo das iniciativas sociais e educacionais iniciadas nas décadas anteriores. Todavia, mesmo a princípio, não conseguindo atingir a massa da população, as mudanças ocorridas nas primeiras décadas do século XX foram importantes para configurar o cenário educacional vigente nas décadas de 1950 e 1960.

Como ressaltou Luiz Antonio Cunha, mesmo que a rede de escolas de aprendizes e artífices iniciadas no período republicano não tenha inovado muito em termos ideológicos e pedagógicos, um ganho importante dessa iniciativa foi o fato dessas escolas constituírem o primeiro sistema educacional de abrangência nacional. Cada estado federativo, com exceção do Rio Grande do Sul, que já tinha um Instituto Técnico Profissional, recebeu uma escola de aprendizes e artífices (CUNHA, 2000, p. 66).

2.2 A década 1930, as mudanças estruturais e os projetos nacionais de educação

Entretanto, a dinâmica educacional só começou a se modificar de uma forma mais ampla e consolidada, quando as estruturas econômicas e sociais vigentes entraram em crise. Quando analisamos o Brasil a partir da década de 1930, o debate amplo, complexo e controverso nos impõe grande responsabilidade e riqueza de discussão bibliográfica. Diante desse desafio, cabe apontar que o objetivo desse estudo se concentra em perceber de que forma o cenário econômico, político e social influenciou nos modelos de educação que foram sendo planejados e gestados ao longo dos anos, entrelaçando-os aos principais fatores que influenciaram no momento histórico analisado.

Quando tratamos de 1930, é importante ressaltar que, desde a década de 1920, os movimentos sociais, culturais e parte da elite brasileira vinham exigindo reformas mais

profundas no país. O contexto histórico desse momento se tornou favorável à mudança, pois esteve diretamente relacionado ao contexto de crise do modelo agroexportador e a um momento internacional favorável ao processo de industrialização da periferia mundial. Essa nova dinâmica produtiva gerou, entre outros fatores, um processo de urbanização que modificou substancialmente a realidade sócio-política brasileira, influenciando diretamente no modelo de educação no Brasil.

A autora Sônia Mendonça afirma que a década de 1930 foi o momento de considerável ruptura no que diz respeito ao avanço da acumulação capitalista no país. As principais mudanças se relacionam ao novo modelo de produção, que são relacionados à conjuntura internacional, desestabilizada pela eclosão da crise de 29. Mudanças sobretudo atreladas ao momento social e político vivido intensamente, que pode ser definido como de séria crise de hegemonia do grupo cafeeiro paulista (MENDONÇA, 1986, p. 15).

Todavia, Francisco de Oliveira (2003) atenta que mesmo que os anos de 1930 façam parte do desenvolvimento do capitalismo no país, esse processo tem uma especificidade, pois o Brasil não repetiu e nem reproduziu o modelo clássico do capitalismo dos países mais desenvolvidos.

Ao contrário da revolução burguesa clássica, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário-industriais não exigirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais. Aqui, passa-se uma crise nas relações externas com o resto do sistema, enquanto no modelo “clássico” a crise é na totalidade da economia e da sociedade (OLIVEIRA, 2003, p. 63).

Ou seja, a transição para a industrialização brasileira não se deu através da destruição do antigo modo de produção e acumulação. Esta se realizou com a cooperação e participação da elite oligárquica rural, que modificou seus ramos de investimento, assim como do Estado brasileiro, que se estruturou como mediador no desenvolvimento dos mecanismos estruturais de construção do modelo industrial.

No que se refere à atuação estatal, para Dermeval Saviani, o resultado político que este chama de ‘Revolução de 1930’, foi uma espécie de Estado de compromisso, no qual a estrutura estatal, na figura de Getúlio Vargas, se pôs como agente da hegemonia burguesa industrial. Mesmo que alguns aleguem que essa diretriz política não foi previamente deliberada, para Saviani, a análise dos fatos subsequentes conduz à conclusão da consolidação desse modelo de Estado (SAVIANI, 2013, p. 193).

Para Luiz Antonio Cunha, o corporativismo estatal brasileiro por detrás da ideologia que consagrava a colaboração de classes, na verdade institucionalizou um estilo de negociação bipartite, envolvendo representantes empresariais e funcionários governamentais, excluindo-se os representantes dos trabalhadores nos acordos corporativos. Essa dinâmica se aprofundou ainda mais com a chamada ditadura varguista ou o que chamamos de Estado Novo, a partir de 1937 (CUNHA, 2000b, p. 3-5).

Em resumo, na consonância com o pensamento de Carlos Nelson Coutinho (1989, p.126), a progressiva consolidação de uma burguesia industrial emergente propiciou um Estado cada vez mais mediador e interventor, principalmente no que se refere às tentativas de organização autônoma da classe trabalhadora brasileira, assumindo por vezes a tarefa de dirigir politicamente a própria classe dominante no Brasil. Noutra toada, Sônia Mendonça atenta para o cuidado necessário em não definir o Estado brasileiro, representado na figura de Vargas, num viés antagonista, onde o Estado forte, propulsor das mudanças – e uma burguesia industrial fraca e desorganizada, assim como também toda a sociedade – executou as políticas nos anos 1930 e 1940. Tanto os movimentos sociais quanto a elite industrial vieram ganhando espaço desde o início da década de 1920, constituindo-se como elemento cada vez mais fundamental para a manutenção do poder de quem se colocasse no cenário político dos próximos anos (MENDONÇA, 1986, p. 20-21).

Em relação à reorientação da política econômica em 1930, existe um debate intenso sobre o quanto Getúlio Vargas assumiu a postura da permanência de velhas práticas sob novos nomes ou, de fato, foi um promotor de iniciativas que resultaram em consideráveis transformações no cenário produtivo brasileiro.

Para Sônia Mendonça (1986) e Francisco de Oliveira (2006), no processo de modernização conservadora dos anos de 1930, deve ser privilegiada a vertente da mudança, no lugar daquela da continuidade. Ou seja, mesmo que diversas ações econômicas do governo varguista possam ser vistas como ligadas aos interesses dos setores tradicionais da economia agroexportadora, o conjunto de medidas aplicadas para atenuar a crise instaurada perpassa os limites da mera defesa dos antigos interesses dominantes.

No entanto, é claro que essa ambiguidade de atuação do Estado brasileiro gerou contradições, que marcaram o processo de industrialização brasileira, demonstrando inclusive seu limite histórico e de transição. Esse contexto foi definido por João Manuel Cardoso (MELLO, 1982) com o conceito de ‘Industrialização restringida’. Para o autor,

esse modelo iniciado com Vargas tem seu fim com o suicídio do estadista e a eleição de Juscelino Kubitschek, estabelecendo, a partir desse momento, um processo de crise dessa Industrialização restringida, que teve seu ápice com o Golpe de 1964.

Diante das premissas levantadas pelos autores em relação ao conjunto de mudanças ocorridas a partir de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu ao jogo de forças que esses fatores mantinham entre si. Ou seja, a demanda por mais educação e por novos modelos educacionais fez parte da nova dinâmica produtiva que, com o avanço das técnicas de produção, a demanda por uma mão de obra alfabetizada e também especializada contribuiu frontalmente para a estruturação da Educação Profissional brasileira (ROMANELLI, 2002, p. 45-46).

É importante ponderar que o espaço escolar é expressão dos conflitos e das contradições presentes numa sociedade dividida entre dirigentes e dirigidos. Portanto, o aumento da demanda social de educação pelos trabalhadores e a necessidade do capital de recursos humanos mais especializados fizeram parte dessa disputa por novos modelos educacionais e pela própria expansão da escola no Brasil.

Nesse cenário de mudanças, ganhava força também, entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista, que se opunha à dinâmica oligárquica anterior. Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários, mas havia consenso na valorização do papel que a educação deveria cumprir para sua realização, coerentemente com o seu horizonte ideológico. Como já podemos supor, as possibilidades de intervenção do processo educativo eram, como sempre, superestimadas (SHIROMA & MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 15).

Importante frisar que a estrutura educacional vigente até 1930 em termos de política nacional era, como apresentado, praticamente inexistente. Uma das primeiras medidas do governo provisório de Getúlio Vargas foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Já no primeiro semestre de 1931, o Ministro Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova no Brasil baixou sete Decretos de abrangência nacional:

1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação;
2. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adotou o regime universitário;

3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;

4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;

5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;

6. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;

7. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

A regulamentação dos diversos níveis educacionais foi fundamental para estabelecer um plano de educação para o país. No entanto, no Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, é possível identificar a aliança com a Igreja Católica na condução desse projeto de educação nacional.

Segundo Saviani, os motivos que podem explicar essa aliança do Estado com a Igreja Católica estão relacionados aos próprios exemplos históricos. Além disso, outro viés de explicação pode ser exemplificado pela aproximação tanto de Getúlio quanto de seu ministro aos ideais fascistas italianos – que tinham no apoio da Igreja um dos seus alicerces de governabilidade – assim como a não divergência entre os escolanovistas e católicos brasileiros neste período (SAVIANI, 2013, p. 196-197).

Esse caráter inicial unificado existente entre os escolanovistas e a Igreja católica começou muito precocemente a se romper. Com a publicação do Manifesto dos Pioneiros¹⁷ - documento de planejamento educacional formulado a partir da IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931, propôs que o Estado organizasse um plano geral de educação, defendendo a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Mesmo ficando evidente as divergências teóricas e ideológicas do grupo que formulou o Manifesto, houve propostas consensuais no que se referia a um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional. O princípio da escola pública, obrigatória, gratuita e de ensino para alunos do sexo feminino e masculino foi mantido (SHIROMA & MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 20).

¹⁷ Acesso em 25/07/2017. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

Assim, o início da década de 1930 se caracterizou com um período de grandes transformações e de grande ebulição social. Em relação ao projeto de educação, se forjou o primeiro programa de política educacional em âmbito nacional. O Manifesto dos Pioneiros foi um exemplo de consenso sobre a necessidade de um plano geral de educação para o país. Com a Constituição de 1934, concretizaram-se, sob a gestão do Ministro Gustavo Capanema, as bases da educação nacional, que foram aprofundadas ao longo da década de 1930, mas principalmente a partir da instauração da ditadura varguista.

Contudo, nos primeiros anos de Estado Novo, por força do fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional foi caracterizado por reduzida circulação de ideias. Mesmo com o debate efervescente do início da década de 1930, os primeiros anos da ditadura de Vargas deixaram o debate educacional em segundo plano. A principal preocupação era estabilizar as forças sociais que, porventura, poderiam colocar em xeque um governo golpista. Por isso a intensa preocupação governamental em reprimir as manifestações e organizações sindicais e avançar numa legislação trabalhista, que objetivava apassivar a classe trabalhadora.

Somente cinco anos após o Golpe de 1937, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implementou uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Essas flexibilizaram e ampliaram as Reformas de Francisco Campos:

1. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, lei orgânica do ensino industrial¹⁸;
2. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – outros Decretos se seguiriam a este, completando a regulamentação da matéria¹⁹;
3. Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, cria a lei orgânica do ensino secundário²⁰;
4. Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do ensino comercial²¹.

¹⁸ Acesso em 19/05/2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm.

¹⁹ Acesso em 19/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>.

²⁰ Acesso em 19/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>.

²¹ Acesso em 19/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>.

As leis orgânicas promulgadas durante a ditadura varguista contemplaram os três departamentos da economia, regulamentando o Ensino Técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram, também, os ensinos primário e normal, até então assunto da alçada dos estados da Federação. Nem por isso o conjunto das leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 23-24).

É com a chamada Reforma Capanema que o antigo projeto de transformação das escolas de Artes e Ofícios em Liceu se modificou para a criação de Escolas Técnicas Industriais, incluindo a Escola Técnica Nacional (ETN) do Distrito Federal que, com a transferência da Capital para Brasília, passou a ser chamada ETN da Guanabara.

Debruçar-nos-emos, com maior profundidade, sobre esse percurso do atualmente denominado Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no terceiro capítulo.

Nessa estrutura proposta na Reforma Capanema se consolidou um ensino primário elementar, com duração de quatro anos, acrescido do primário complementar (um ano). O então Ensino Médio se organizou em dois ciclos: ginásial (com duração de quatro anos) e colegial (com duração de três anos). O colegial dividiu-se em dois ramos: secundário e técnico-profissional. O profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola.

Apenas os que ingressavam no curso colegial tinham sua trajetória escolar direcionada ao Ensino Superior, pois apenas o ramo secundário dava prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior.

Os outros eixos de formação se destinavam à formação de professoras primárias (curso normal), ou o ensino profissional/técnico aos jovens da classe trabalhadora brasileira.

Em relação ao ensino profissional, segundo Luiz Antônio Cunha, uma das características mais marcantes da política educacional foi o forte protagonismo estatal. Mas, mesmo diante desse protagonismo estatal na Educação Profissional, uma iniciativa governamental desse período foi a privatização da oferta de Ensino Técnico (CUNHA, 2000. Vol2. p. 7-8).

Através da criação do Decreto-lei 4.048/42, o Ministro Gustavo Capanema regulamentou a criação do SENAI, instituição modelar do que foi posteriormente chamado Sistema S. Nesse Decreto se estabeleceu uma distinção fundamental entre as “escolas industriais” (segundo a denominação da lei orgânica correspondente) de nível médio e caráter tecnológico, destinadas à formação para o trabalho complexo e o ensino profissionalizante, representado pelos cursos de aprendizagem e de formação básica (treinamento), orientados para a formação direta e imediata da força de trabalho que se incorporava crescentemente à vida urbano-industrial do país.

Ou seja, mesmo quando a iniciativa privada ganhou funções e poderes no planejamento do ensino profissional no Brasil, este ocorreu com a significativa gestão e financiamento do Estado (PRONKO, 2008).

No entanto, em 1948, ou seja, seis anos depois de sua criação, o SENAI reconhecia que era tarefa do poder público alfabetizar e fornecer educação primária. Com isso, o SENAI foi abandonando qualquer formação direta de mão de obra industrial, dedicando-se à formação mais especializada, de nível técnico. Após 1964 devolveu completamente qualquer formação geral ao Estado, fornecendo apenas cursos técnicos complementares, mas ainda com profunda participação do Estado (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 25).

2.3 O Governo de Eurico Gaspar Dutra e o continuísmo educacional varguista

Segundo Luiz Antônio Cunha (2000, Vol. 2, p. 42), ao refletir sobre as políticas educacionais desenvolvidas ao longo da década de 1930 e início da década de 1940, é possível concluir que o longo processo de integração do aparelho escolar consolidou ainda mais a estrutura escolar dualista.

Mesmo com o reconhecimento da conquista do ensino primário básico, de caráter formativo geral, comum a todos, Cunha ressalta que se manteve uma considerável diferença entre o conteúdo ensinado nas escolas privadas e nas escolas públicas.

Além disso, é importante ressaltar que nesse projeto de ampliação da educação escolar básica estava implícito o projeto varguista de difusão ideológica e de grande repressão do Estado às tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 22), não foram casuais os discursos e as referências a um ensino específico para a classe

trabalhadora, baseados num formato pré-vocacional e profissional, tornando oficialmente a escola num espaço da discriminação social e de aprofundamento da dualidade.

A chegada de Eurico Gaspar Dutra ao poder fez parte de um jogo calculado de Getúlio Vargas em que, mesmo com a volta das eleições e com o cumprimento do calendário eleitoral, sua indicação e influência prevaleceram na eleição e no mandato de Dutra. Não é sem motivo que, ainda em 1946, foram promulgados Decretos-leis que deram nova organização ao ensino agrícola normal e primário, assim como também foi regulamentado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAC.

- a) Decreto-lei n.8529, de 2 de janeiro de 1946²²: Lei orgânica do Ensino Primário;
- b) Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946²³: Lei orgânica do Ensino Normal;
- c) Decreto-lei n.8.621, de 10 de janeiro de 1946²⁴, que criou o SENAC;
- d) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946²⁵: Lei orgânica do Ensino Agrícola.

2.3.1 O Fim da Era Vargas e as mudanças na educação escolar

Nesse período, de 1945 a 1964, chamado de redemocratização, o aparato institucional legitimador do sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal, edificados durante o período varguista, não foi alterado significativamente. No entanto em termos econômicos houve mudanças centrais no que se refere ao aprofundamento do modelo econômico industrial. Mesmo com a posterior volta de Getúlio ao poder em 1951, a Era Vargas, desde o fim do Estado Novo, estava em profunda crise.

O cenário internacional pós-segunda Guerra Mundial, o deflagrar da Guerra Fria e a conseqüente Revolução Cubana, em 1959, consolidou novos desafios políticos e econômicos para os países latino-americanos. Essa crise no Brasil, na década de 1950,

²² Acesso em 19/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>.

²³ Acesso em 19/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

²⁴ Acesso em 19/05/2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm.

²⁵ Acesso em 19/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>.

mostrava profundo esgotamento do pacto varguista, desembocando na crise do pacto populista em 1964 (MENDONÇA, 1986, p. 45).

Em relação ao cenário político e social, mesmo com a manutenção do protagonismo estatal, esse setor da burguesia se tornou mais flexível, abrindo novos canais de representação de interesses durante a década de 1950 (CUNHA, 2000b, p. 9).

A “redemocratização” não deixou de ser um processo condicionado por certas regras que garantiram, a priori, a permanência do grupo estadonovista no poder. Na medida em que sua sobrevivência dependeria, daí para adiante, da disputa eleitoral, foi preciso criar mecanismos que preservassem o “velho” no “novo” (MENDONÇA, 1986, p. 48).

Essa dinâmica se refletiu no plano econômico. Com a volta de Getúlio Vargas em 1951, agora eleito democraticamente, buscou-se dar uma sobrevida ao padrão de industrialização restringida, mas a própria crise do segundo governo varguista deixou claro que se impunha uma ruptura quase total com a orientação política econômica anterior.

Segundo Lúcia Neves, essa nova fase se caracterizou pela passagem da etapa da industrialização restringida para a etapa de industrialização pesada. Nesse momento, o Estado brasileiro, identificado na figura de Juscelino Kubitschek (JK) e sua campanha de modernização, aprofundou sua intervenção na atividade econômica, ao mesmo tempo em que redefiniu sua relação com as classes sociais. De 1945 até 1961, o Brasil conseguiu manter uma institucionalidade democrática e isso foi de grande auxílio na construção de outros meios de dominação baseados no consenso (NEVES, 2000b).

Para Sônia Mendonça, essa virada de intervenção do Estado na economia, na política e nas questões sociais, só foi possível devido ao que ela chamou de fetichização do Estado. Para a autora, o populismo legou à década de 1950 um nível considerável de tolerância, principalmente das classes trabalhadoras. O lema de Juscelino Kubitschek (JK) dos “cinquenta anos em cinco”, se apropriou dos anos de construção do consenso getulista. Nos primeiros anos de governo, JK reforçou sua popularidade devido ao intenso crescimento industrial e o consequente aumento de empregos, escondendo com isso os efeitos negativos da inflação sobre o custo de vida e os salários (MENDONÇA, 1986, p. 51-57).

Mesmo que os anos de redemocratização tenham significado a abertura de novos canais de participação de diversos setores na economia e na política, essa nova fase

também trouxe a ampliação e complexificação da aparelhagem econômica, como parte do processo de monopolização do capital, articulando Estado, capital estrangeiro e capital nacional sob um projeto desenvolvimentista. Esse modelo de intervenção estatal conseguiu também aglutinar frações oligárquicas, camadas médias e assalariados urbanos, por meio da institucionalização de uma democracia restringida, configurada na Constituição de 1946 (PRONKO & NEVES, 2008, p. 38-40).

Mesmo com o fim da Era Vargas, as marcas do projeto educacional desenvolvido nas décadas de 1930 e 1940 se mantiveram. Com a promulgação de uma nova Constituição (1946), desenvolveu-se um precedente jurídico que garantia educação escolar em todos os níveis, incentivando uma discussão sobre as diretrizes que balizariam esse projeto. Diante disso, em 1948, se iniciou um ciclo de debates, que tinha como objetivo criar um conjunto de leis de âmbito nacional que regeria a educação no Brasil. Esse debate se prorrogou por toda a década de 1950, sendo concluído apenas depois de treze anos de discussão, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961²⁶).

2.4 A Lei de Diretrizes e Bases de 1961

O modelo econômico implantado na Era JK evidenciou ainda mais a crise gestada na década de 1940. Segundo Sônia Mendonça (1986, p.83-84), a burguesia industrial começava a se destacar dentre as demais forças componentes do pacto populista.

Em relação ao debate educacional da época, segundo Otaíza Romanelli, poderíamos considerar duas fases de discussão e disputa pelo projeto de LDB: a primeira, mais prolongada, vai de 1948 a 1958, quando foi apresentado um projeto inicial, e outra, iniciada em 1958, com um substitutivo ao primeiro documento, terminando com a votação da LDB em 1961 (ROMANELLI, 2002, p. 173-175).

O primeiro anteprojeto havia suscitado a questão da centralização ou descentralização do Estado no custeio e organização da educação em âmbito nacional. Repetindo o texto Constitucional, propunha-se à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis (Art. 1º).

Em relação aos fins da educação, o anteprojeto estipulou as condições que a escola deveria criar para que os princípios da liberdade e os ideais de solidariedade humana

²⁶ Acesso em 20/05/2017. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm.

tivessem vigência. Para Otaíza Romanelli, a grande inovação do anteprojeto era a fundamentação do sistema educacional alicerçada em princípios democráticos. Nesse sentido, a criação de um Conselho Nacional de Educação teria como função assessorar o Ministro da Educação, criando um sistema Federal de Educação com o objetivo de organizar e administrar a educação nos territórios brasileiros. Essa proposta gerou muito debate, que se fixou na questão da centralização *versus* descentralização do Estado nesse período. Além dessas medidas apontadas, o anteprojeto previa o exame para conclusão de cursos, a autonomia didática e financeira das Universidades e a fiscalização e controle das escolas privadas pelo poder público (ROMANELLI, 2002, p. 173).

Em razão do fato desse projeto suscitar questões que interferiam em interesses tanto do setor privado quanto dos poderes locais, acabou sendo substituído por um segundo anteprojeto proposto pelo deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), partido de base liberal e de oposição ao passado desenvolvimentista de Getúlio, que gerou ainda mais polêmicas, só que agora em torno do ponto sobre a liberdade de ensino.

Nesse segundo anteprojeto, a liberdade de ensino se baseava no debate sobre os direitos da família relativos “ao gênero da educação dos filhos” e sobre o financiamento da educação pública, mas também privada. Segue abaixo um trecho do anteprojeto:

Art. 3 – A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família;

Art. 4. - A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família;

Art. 5. – Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

Art. 6. – É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7 – O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares;

a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;

b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;

c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares.²⁷

²⁷ SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil. Campinas, 1996, Apêndice Documental,

Como exposto nos artigos acima, o direito da família e a liberdade de ensino se instauram apenas no direito dos particulares de comunicarem a outros os seus conhecimentos, se opondo a um pretense monopólio do Estado, reivindicando, com isso, igualdade absoluta para o ensino privado e público, da direção geral do ensino e da distribuição de verbas. Ou seja, a iniciativa privada reivindicava a ação e proteção do Estado.

Após mais de uma década de discussão e disputa dos mais variados setores, a LDB de 1961 representou majoritariamente a vitória das forças conservadoras e privatistas, assim como sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista, (2007, p. 25-27) a pressão das forças conservadoras e privatistas foi muito forte durante toda a década de 1950.

Dentre as contribuições recebidas pela comissão de educadores do Ministério da Educação, vale destacar a oferecida pelos membros da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), que se refere a uma Comissão criada a partir de um convênio entre Estados Unidos e Brasil, em 1946. Esta comissão tinha como objetivo principal a formação de técnicos para atuar na Educação Profissional.

Segundo as sugestões da Comissão, o 1º ciclo do Ensino colegial (atual Ensino Médio) continuaria com quatro anos de duração, mas seria unificado, perdendo a divisão em ramos que herdara do Estado Novo. Os dois primeiros anos teriam disciplinas de cultura geral e trabalhos manuais, que os caracterizariam como pré-profissionais.

Os trabalhos manuais constituiriam pelo menos um quarto da carga horária total. Em salas-ambiente especialmente projetadas, as tendências dos alunos seriam observadas de modo que pudessem ser orientados quanto ao prosseguimento dos estudos e/ou a escolha profissional. As duas últimas séries teriam, além da cultura geral, disciplinas propriamente profissionais, que seriam escolhidas pelos alunos. Além dessa escola comum, foi sugerida a existência de uma escola especificamente profissional, mais curta, com três anos de duração, para a preparação de trabalhadores para os diversos setores da produção (CUNHA, 2000, Vol. 2, p. 165).

A configuração dual do sistema escolar como um todo permaneceu através da distinção entre um Ensino Médio tecnológico orientado para a formação para o trabalho

complexo e, do outro lado, uma formação técnico-profissional básica destinada aos segmentos populares, com o intuito de formar os quadros inferiores da hierarquia sócioeducacional. De fato, o chamado Sistema S, de gestão empresarial, criado no final da Era Vargas, não só se consolidou como se expandiu consideravelmente para além das suas finalidades iniciais ao longo desses anos (PRONKO, 2008, p. 40).

A única mudança que avançou na diminuição da dualidade escolar se referiu ao ingresso no Ensino Superior. Ao longo da década de 1950, a estrutura dual da Reforma Capanema, que dividia o Ensino Médio em ramo científico/propedêutico e um ramo técnico-profissionalizante terminal, foi sendo progressivamente superada pelo estabelecimento de equivalências entre os diferentes tipos de cursos.

Dos muitos debates travados, foi aprovada em 1961, finalmente, a Lei nº 4.024, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Em resumo, o que marcou essa legislação foram as seguintes medidas: a) tanto o setor público como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; b) Estado tem prerrogativa legal para subvencionar tanto o setor privado quanto o público no oferecimento de serviços educacionais, dando igualdade de representação nos órgãos de direção de ensino e nos recursos para a educação; c) a flexibilidade de currículo fixo para os estados e municípios; d) permaneceram como fundamento da lei os “direitos da família” e a igualdade.

Além disso, é importante atentar que a estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior. A única mudança foi o acesso irrestrito ao Ensino Superior. Mas mesmo aumentando as possibilidades de acesso ao Ensino Superior, a chegada às universidades continuou sendo muito dificultada para os egressos do Ensino Técnico, já que cada faculdade/curso realizava o seu próprio vestibular, focando nos saberes escolares correlatos entre a graduação pretendida e o secundário cursado. Seguem abaixo as principais modificações da lei no que se refere ao modelo de ensino básico e superior:

1. *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância.
2. *Ensino primário* de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas.
3. *Ensino Médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o Ensino Técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores).
4. *Ensino Superior*, com a mesma estrutura consagrada antes (ROMANELLI, 2002, p. 181).

Logo após a promulgação da LDB, em 1961, o cenário político brasileiro intensificou sua crise institucional. É importante ressaltar que o contexto mundial da década de 1960 aprofundou ainda mais o cenário de crise brasileira, já deflagrado com o fim do Estado Novo. Além disso, a crise econômica que se iniciou em 1962 impediu a manutenção dos benefícios aos trabalhadores, que passavam a pressionar e evidenciar ainda mais a crise política. Esse cenário interno de crise, de consolidação e crescimento do Capitalismo no país se intensificou e direcionou um Golpe de Estado apoiado e justificado pelo clima de tensão internacional.

2.5 A História do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca: diferentes disputas de projetos educacionais no Brasil

Os fatos não existem isolados, estão sempre em relação com outros fatos e significados. E a compreensão dessa complexidade é o grande desafio para quem escreve a história (CARR, 1978).

Ao estudar a política pública educacional brasileira e a sua relação com o Ensino Técnico no Brasil, usando como estudo de caso o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, pretende-se compreender esta instituição no contexto mais amplo da dualidade estrutural, sabendo que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças históricas nas bases materiais de produção (KUENZER, 2007, p. 9-10).

Ao resgatar a história do CEFET/RJ pretende-se analisar os principais acontecimentos e princípios pedagógicos que circularam na instituição ao longo do século XX e XXI. Nestes cem anos de história institucional, muitas foram as disputas internas sobre o papel social e educacional do CEFET junto à população carioca.

Nessa recuperação, é mister mencionar o símbolo que essa instituição carrega na história do Ensino Técnico no Brasil. Esta possui extrema relevância histórica e social na formação de mão de obra desde o início do processo de industrialização brasileira, sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores das mais diversas áreas.

Como mencionado, nesse capítulo será recuperada a história desta instituição até a primeira metade do século XX, em específico o período que compreende a origem da chamada Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, passando por sua transformação em Escola Técnica Nacional, que vigorou até sua transformação em Centro

Federal de Educação Tecnológica, em 1978. Ou seja, pretende-se realizar uma análise sobre como uma instituição de ensino como o CEFET/RJ pode fornecer uma amostragem da complexa realidade educacional no Brasil, demonstrando, com isso, os limites e possibilidades de avanço de uma educação onilateral.

2.5.1 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca hoje: as diversas Unidades e Modalidades de ensino

Ao recuperar a história do CEFET/RJ é possível observar o conjunto de mudanças que a Educação Profissional sofreu ao longo de quase todo o século XX. Esta instituição, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, passou a atuar em vários níveis educacionais (Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação), em geral na área tecnológica. Atualmente o que se denomina CEFET/RJ é constituído por sua unidade-sede, Maracanã, e mais sete Unidades de Ensino espalhadas pelo estado do Rio de Janeiro. Segundo o atual Plano Pedagógico Institucional, o CEFET/RJ mantém em funcionamento 30 cursos técnicos (distribuídos em 16 áreas/tipos e em 4 modalidades), 32 cursos de Graduação (distribuídos em 19 áreas/tipos, nas modalidades presencial e educação à distância), 09 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (sendo 07 cursos de mestrado e 02 cursos de doutorado) e 07 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* distribuídos pelas diversas Unidades.

Em relação à disposição dos cursos técnicos, oferece atualmente 16 cursos de nível médio. São eles: Mecânica, Edificações, Estradas, Meteorologia, Eletrônica, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Administração, Informática, Telecomunicações, Turismo, Automação Industrial, Enfermagem, Manutenção Automotiva, Alimentos e Química²⁸.

No que se refere às modalidades de ensino, nas Unidades Itaguaí, Maria da Graça, Maracanã, Petrópolis e Valença os cursos são integrados e têm duração de 4 anos. Já nas Unidades Nova Iguaçu e Nova Friburgo os cursos são integrados e têm duração de 3 anos. Na Unidade de Angra dos Reis, o curso é oferecido em concomitância externa e tem duração de 3 anos.

Além da Unidade sediada à Avenida Maracanã, que se estende ao Campus da Rua General Canabarro, a instituição conta atualmente com a UnED de Nova Iguaçu, no bairro

²⁸ Acesso em 25/05/2018. Disponível: <http://www.cefet-rj.br/index.php/ensino-tecnico>.

Santa Rita desse município da Baixada Fluminense. Esta foi a primeira Unidade Descentralizada do CEFET a ser inaugurada, passando a funcionar a partir do segundo semestre de 2003. A segunda UnED, fruto do convênio com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, foi fundada em 2006, no bairro Maria da Graça, Zona Norte do Rio de Janeiro.

Na sequência, foram inaugurados os campi de Friburgo e Petrópolis (inaugurados no segundo semestre de 2008), ambos na região Serrana do estado. No ano de 2010 foram inauguradas 3 UNEDS. Estas foram: UnED de Itaguaí, localizada na região metropolitana do Rio; UnED de Angra dos Reis, na Costa Verde do estado; e o polo avançado de Valença, inaugurado no mesmo ano.

Como é possível verificar, a complexidade da atuação educacional desta instituição atualmente é consideravelmente extensa. Não pretendemos, ao resgatar sua história, analisar a atuação do nível superior, assim como a realidade escolar e pedagógica das unidades de ensino.

No que se refere ao estudo sobre o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, existem publicações relevantes sobre cada fase institucional. Destacamos as pesquisadoras Marisa Brandão (1997 e 2009), Teresa Fachada Cardoso (2000, 2002, 2005 e 2013) e Zuleide Silveira (2007 e 2010) como grandes estudiosas da temática. Suas análises se complementam e nos fornecem importantes contribuições para pensar a instituição atualmente.

No entanto, é mister ressaltar que o primeiro grande estudioso sobre a instituição foi Celso Suckow da Fonseca. Diretor da escola por quatro mandatos (duas décadas), foi homenageado após seu falecimento (1966), quando ainda havia a Escola Técnica Nacional da Guanabara. Esta, a partir de 1967, passou a ser chamada Escola Técnica Nacional Celso Suckow da Fonseca. A partir de 1978, a antiga ETF passou a Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

A obra do autor, editada em 1986 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), possui o total de cinco volumes, sendo seus estudos sobre ensino industrial não só uma importante fonte bibliográfica, mas principalmente uma fonte primária dessa história institucional. No entanto, a extensa obra nos exige um aprofundamento que foge ao objetivo desta tese. Nesse sentido, usaremos as referências à obra de Celso Suckow, a partir dos autores contemporâneos à Fonseca.

Na sequência da recuperação histórica do CEFET/RJ, Teresa Fachada, ao estudar a escola de artes e ofícios, desvela um ambiente educacional republicano que divergia das expectativas da formação profissional. Segundo a autora, a participação feminina na

escola Wenceslau Braz era maciça, indo contra, inclusive, as expectativas dos dirigentes políticos na criação da escola e sendo um possível motivo para o seu fim e sua posterior transformação em Escola Técnica Nacional.

Marisa Brandão, ao estudar a origem do curso de Engenharia de Operação na década de 1960, debruçou-se sobre a dinâmica tecnicista, que abrigou os interesses norte-americanos e desenvolvimentistas brasileiros na formação de uma mão de obra especializada mais aligeirada do que a formação superior na área de engenharia.

Já Zuleide Silveira nos fornece contribuições sobre o cenário neoliberal da educação tecnológica no Brasil, utilizando o CEFET como estudo de caso para pensar as novas articulações entre educação e a lógica neoliberal de acumulação capitalista contemporânea.

A partir disso, um dos nossos objetivos ao resgatar a história desta instituição é atualizar a discussão, recuperando os estudos realizados, identificando com isso quais seriam os elos com a dinâmica identitária presente hoje não só no CEFET, mas na educação pública brasileira, em especial, de formação técnica.

2.5.2 A origem do CEFET/RJ (Escola Wenceslau Braz) e sua relação com o contexto de origem do ensino profissionalizante no Brasil

A origem do CEFET está relacionada ao início da formação de mão de obra para o crescimento das manufaturas no Brasil, ocorrida entre o final do século XIX e início do século XX. Em muitos países de desenvolvimento industrial retardado, com a maior parte da população vivendo uma vida miserável, prevaleceu e ainda prevalece o primado do ensino humanista tradicional como símbolo de cultura própria das minorias enriquecidas. Entretanto, as tentativas de industrialização tardia têm encetado também necessidades de diferenciação escolar, ainda que permaneçam grandes contingentes populacionais que ainda esperam a possibilidade de obtenção de um mínimo de instrução (MACHADO, 1991, p. 199).

Essa marca acompanha ainda hoje os princípios de sociabilidade e ascensão social no Brasil e esteve ainda mais premente na formalização do Ensino Técnico brasileiro. Como foi ressaltado no início do capítulo, no período republicano, a educação nacional esteve marcada pela origem colonial e pelo eurocentrismo cultural, que influenciaram na organização de instituições profissionalizantes de caráter essencialmente assistencialista,

sem uma preocupação efetiva de formação de uma força de trabalho qualificada. (BRANDÃO, 2009, p. 3).

Ao mesmo tempo, coerente com a descentralização do poder do Estado que então predominava, não existia uma política educacional em nível nacional e não havia regulamentações para todo o país. No entanto, na prática, tinha-se um destino educacional traçado para as classes dominantes, que se referia à escola secundária e ao ensino superior, e outro tipo de ensino para os trabalhadores, que era a escola primária e a profissional. (Idem).

Em 1917, resultante de associação entre Governo Federal e Prefeitura, o CEFET/Wenceslau Braz foi criado. A Prefeitura do Distrito Federal conseguiu que fosse cedido o prédio da Rua General Canabarro, nº 338, para a instalação da Escola, sendo inaugurada com a presença do próprio presidente da República, Wenceslau Bráz. Em 1920, a propriedade passa a ser do Governo Federal.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz tinha, segundo Zuleide Silveira, como principal finalidade formar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais do, então, Distrito Federal e também para a formação de professores de trabalhos manuais das escolas distritais primárias espalhadas pelo país, ou seja, desde o início é possível perceber o caráter formador da escola no cenário educacional profissionalizante (SILVEIRA, 2010, p. 199).

Ao ser criada em 1917, mas inaugurada em 1918, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz tinha entre seus objetivos a formação de profissionais para formar a classe trabalhadora, que iria suprir as fábricas em ascensão, e que exigia sua inserção escolar, mas que, segundo a elite brasileira, “precisava ser salva do vício e do crime”.

Teresa Fachada (CARDOSO, 2013, p. 57-59) afirma que esses benefícios ao trabalhador, através da criação dessas escolas, foram muito criticados pela imprensa libertária, e encarados por muitos como uma extensão do controle exercido no interior das fábricas, assim como uma ampliação do poder dos patrões sobre a esfera de vida privada dos operários. Mas, em resposta a essa resistência, o *slogan* da modernização, do progresso, da emancipação e da ascensão econômica que o trabalhador poderia adquirir com essa formação, fazia o contraponto durante o período republicano e legitimava a expansão das escolas de artes e ofícios num modelo direcionado de formação profissional.

Nesse contexto, o Rio de Janeiro, centro das mudanças políticas e econômicas, tinha em 1907, 33% das indústrias brasileiras no Estado, enquanto São Paulo participava

com 16% e o Rio Grande do Sul com 15%. A partir da década de 1920, mesmo com a perda do protagonismo para São Paulo, que passa a ser responsável por mais de 30% da produção industrial no Brasil, o Rio de Janeiro continuará durante toda a República na posição de segundo polo industrial (CANO, 1983. Apud CARDOSO, 2005, p. 3).

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz, apesar de ter sido criada em 1917, só iniciou suas atividades em 11 de agosto de 1919, oferecendo basicamente dois cursos: Cursos Profissionais e o Curso de Trabalhos Manuais. Os cursos, bem como os seus currículos, sofreram várias alterações ao longo da existência da Escola, adaptando-se às reformas administrativas e também pedagógicas que o contexto histórico de industrialização exigia.

De 1919 a 1937, o número anual de matrículas da escola Wenceslau Brás oscilou entre 122 e 459, chegando a esse máximo em 1930, mas passou a ser reduzido progressivamente a partir desse ano. Os alunos eram preponderantemente do sexo feminino, numa proporção superior a 50%. O número de diplomados variava muito, independentemente do número total de matrículas. O último contingente de formados pela escola tinha apenas 18 jovens (CUNHA, 2000, p. 85).

2.5.3 A formação da Escola Técnica Nacional

No ano de 1924, a escola deixou de formar contramestres e professores de trabalho manual para formar somente mestres e professores para as escolas profissionais da União. Em 1937, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a ter nova organização (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937), inclusive quanto às questões relacionadas à formação profissional. Esta mesma lei transformava a Escola Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes e artífices em liceus destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus de ensino. No entanto, a escola acabou fechada em 1937 por não cumprir com o seu objetivo, já que, em vez de trabalhadores homens para a indústria nacional, a escola nesses vinte anos teve, em sua maioria, jovens do sexo feminino que cursavam Estenografia, Datilografia, Costura e Bordados (BRANDÃO, 1997, p.137).

Em setembro de 1937, a Escola Wenceslau Braz fechou suas portas (para iniciar as obras de sua demolição, a fim de ceder lugar à materialização do novo projeto que se impunha para o ensino profissionalizante: o projeto industrial). Mas, quando reinaugurada, passou a se chamar Escola Técnica Nacional (ETN) consoante o espírito

da Lei Orgânica do Ensino Industrial, aprovada em 30 de janeiro de 1942. O quadro de professores mesclava tantos professores oriundos da extinta escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz quanto recém contratados. Parte dessas contratações foram de técnicos suíços e norte-americanos (SILVEIRA, 2010, P.200).

Assim, quando a agora nomeada Escola Técnica Nacional abriu suas portas, em 1942 (em 1944, o presidente Getúlio Vargas realizou uma inauguração oficial), era, de fato, uma outra escola. Não era nem uma escola normal, de artes e ofícios, nem era um Liceu – era a ‘Escola Técnica Nacional’ (ETN), uma escola voltada para o ensino industrial. Segundo a Lei Orgânica – e condizente com o discurso de harmonia entre as classes sociais, típico do capitalismo – “o objetivo era atender tanto aos interesses dos trabalhadores, quanto aos interesses dos empresários industriais” (BRANDÃO, 2009, p. 9).

Para compreender o surgimento da ETN, faz-se necessário recordar os longos anos de industrialização, promovida principalmente durante o governo de Getúlio Vargas. Segundo Marisa Brandão (2009) é importante refletir sobre o novo perfil de escola que estava sendo gestada. O projeto da ETN ia muito além dos interesses da própria Escola Normal de Artes e Ofícios.

A antiga Wenceslau Bráz tinha predominância na ‘arte do ofício’. Com a nova dinâmica industrial da Era Vargas, era necessário demolir, em vários sentidos, as lembranças do passado, criando novas bases não só arquitetônicas e pedagógicas, mas também no que se refere à possibilidade legal de formação dessa mão de obra. (Idem).

Para isso, é iniciada a reforma da educação brasileira, que teve um momento marcante com a promulgação da Reforma Capanema. Dos cursos oferecidos na ETN, havia dois níveis de ensino: cursos industriais básicos, equivalentes ao chamado curso ginásial (atual Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série), e cursos industriais técnicos. Os cursos industriais básicos, com duração de quatro anos, eram ofertados àqueles que tivessem o curso primário completo (atual Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série), nas seguintes modalidades: alfaiataria; aparelhos elétricos e telecomunicações; carpintaria; cerâmica; corte e costura; chapéus, flores e ornatos; fundição; marcenaria; máquinas e instalações elétricas; mecânica de máquinas; mecânica de precisão; mecânica de automóveis; serralheria; tipografia e encadernação; e, ainda, pintura. (BRANDÃO, 1997, p. 142-143).

Já os cursos técnicos, destinados aos portadores de certificado do antigo ginásial ou dos cursos industriais básicos, tinham duração de três anos e eram em número de sete,

abrangendo as modalidades: construção de máquinas e motores; eletrotécnica; edificações; decoração de interiores; desenho técnico e eletrotécnica; desenho técnico de arquitetura e móveis; e, ainda, construção de aeronáutica. (Idem).

Apesar de à época ter se consolidado uma organização do ensino industrial em nível técnico (isto é, secundário), naquele momento o curso ainda não permitia o acesso irrestrito ao Ensino Superior. Aos seus concluintes apenas era “possível o ingresso em estabelecimento de Ensino Superior para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente” (Decreto nº 4.073/1942, art. 18, III) (BRANDÃO, 2009, p. 9).

Apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4.024, de 20 de dezembro) é que se manifestou pela primeira vez a equivalência formal ou legal entre os ramos secundário de segundo ciclo e profissional, para fins de acesso ao Ensino Superior (KUENZER, 2007; p. 15).

Mesmo depois da LDB de 1961, que possibilitava o ingresso dos alunos do técnico ao Ensino Superior, a ETN ainda não era reconhecida socialmente pelos setores médios da sociedade. A escola permanecia como uma instituição destinada a formar filhos de operários (SILVEIRA, 2010, p. 203).

Tal realidade não era específica da Escola Técnica Nacional. Segundo Acácia Kuenzer, com base em estatísticas da época, das 1.129.421 matrículas no Ensino Médio de 2º ciclo (= colegial), a grande concentração se dava nas capitais e nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. 50% das matrículas correspondiam ao secundário, 45% aos ramos normal e comercial, e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola. (KUENZER, 2007: p. 16). Esses dados confirmam a prevalência do ensino secundário clássico na escolha do segmento escolar e o caráter urbano da educação.

2.5.3.1 A Escola Técnica Nacional e sua relação com os organismos internacionais

No início do capítulo três, será realizada uma análise sobre o surgimento da Teoria do Capital Humano e sua influência no cenário mundial, mas principalmente no Brasil. O alinhamento entre Brasil e Estados Unidos na década de 1960 e 1970, através de uma concepção de educação, foi aprofundado, mas não originado por Theodore Schultz. A

presença dos ideais tecnicistas estadunidenses não surgiu com a TCH. Esta fez parte das políticas educacionais brasileiras desde a virada do século XIX para o século XX.

Seu aprofundamento na educação, principalmente de formação técnica, veio com o alinhamento do governo Vargas aos Estados Unidos, a partir do início da década de 1940, em especial a partir de 1941, quando o Brasil declarou Guerra à Tríplice Entente, se posicionando a favor dos Aliados.

Nesse contexto, é possível compreender os programas de cooperação entre EUA e Brasil. Segundo Antonio Pedro Tota, no que se refere ao setor educacional, já em 1941 estabeleceu-se um programa de intercâmbio, onde jovens burgueses ou pequeno-burgueses de países latino-americanos eram selecionados para estudarem nos Estados Unidos, inclusive na área da indústria (TOTA, 2000, p. 81).

Havia também acordos que estabeleciam convênios entre instituições de ensino brasileiras e estadunidenses na ida e vinda de profissionais com o objetivo de capacitá-los para atuarem na formação profissional. Em relação à Escola Técnica Nacional, havia um projeto de contratação de professores estrangeiros antes mesmo de sua inauguração. Segundo Celso Suckow da Fonseca (1961), a vinda dos técnicos estrangeiros foi uma proposta pensada antes mesmo de a escola existir oficialmente, o que mostra o grande planejamento governamental na criação da ETN no que se refere à formação de mão de obra especializada.

O ministro Gustavo Capanema incumbira, em 1941, o Eng. Roberto Mange, então diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo, de ir à Europa e aos Estados Unidos selecionar um grupo de técnicos especializados, a fim de ensinar nas várias escolas federais. Em novembro de 1941, eram assinados os contratos dos suíços em Berna, e, em 1942, chegava a missão suíça composta de 29 elementos, os quais ficaram inicialmente concentrados na Escola Técnica Nacional, com o intuito de se familiarizarem com o idioma nacional, os hábitos e os costumes brasileiros, assim como com a nossa organização do ensino (FONSECA, 1961, Vol. 2, p. 284-87).

Essa dinâmica de contratação de professores fazia parte de um projeto piloto para estrangeiros relacionada ao atrelamento do Brasil ao capital industrial estrangeiro que, durante o governo Vargas, ainda se mesclava numa relação mais diversificada entre Europa e Estados Unidos.

Dentre os acordos bilaterais inseridos no novo alinhamento estadunidense com o Brasil, em específico na área educacional e, que influenciou diretamente na formação

pedagógica e profissional da ETN, devemos citar a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).

Como já ressaltamos, a CBAI se referiu a um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos em 1943. Esta comissão teve muita influência na formação dos professores da ETN, se intensificando com o aprofundamento da Guerra Fria e a crescente intervenção estadunidense na América Latina. As atividades da CBAI na ETN, segundo Ciavatta & Silveira (2010, p.111), foram iniciadas oficialmente em 1947. Celso Suckow da Fonseca, diretor da instituição à época, participou das referidas atividades tanto como diretor, quanto como cursista.

Na época foi criado um curso para capacitação dos professores, que foi sediado na ETN. O curso dividia-se em duas etapas: sendo a primeira uma revisão dos conhecimentos gerais e técnicos e estudo da língua inglesa, e a segunda um curso de aperfeiçoamento.

A partir das fontes primárias no arquivo do CEFET/RJ, encontramos extenso material sobre a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Os documentos encontrados sobre a CBAI deixam claro a intervenção norte-americana na formação dos alunos e professores da escola.

A partir desta análise documental realizada nos arquivos da instituição, foi possível identificar que a relação da ETN com a CBAI, entre 1943 e 1962, se realizou sob três principais ações: capacitação de professores e diretores de unidades de ensino; compra de material didático (havia também doações de livros e equipamentos da CBAI à ETN) e compra de materiais industriais. Nessa documentação é possível perceber o grau de influência que essa Comissão e, por extensão, os Estados Unidos exerciam sobre a Escola.

Em relação à capacitação, formação pedagógica e profissional docente, estas eram realizadas através de cursos organizados pela CBAI aqui no Brasil, em geral nas escolas profissionalizantes (por vezes na própria ETN) ou através da concessão de bolsas para a ida de profissionais às Universidades norte-americanas. Os cursos e bolsas eram organizados especialmente para o corpo docente e diretores das Escolas Técnicas. O primeiro curso de capacitação para diretores realizou-se em 1947, na Pennsylvania:



O primeiro grupo de diretores brasileiros em uma reunião na *Pennsylvania State College*. Fonte: Boletim da CBAI - janeiro de 1948, p.09.

Nos cursos que eram organizados, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, a CBAI não costumava abrir processos de inscrição. A lista de professores cursistas deveria ser indicada pelos diretores das escolas. Segue abaixo a cópia parcial do convite à ETN endereçado a Celso Suckow da Fonseca:

Rio de Janeiro, 10 de junho de 1963.

Ao Diretor da Escola Técnica Nacional

Av. Maracanã, 229

Nesta

Prezado Senhor:

A CBAI, através do projeto P.C.TP.I e o S.E.N.A.I, por meio de um acordo, resolvermos por em prática um Curso de Treinamento para instrutores e Docentes de Cultura Técnica.

O Curso, inteiramente gratuito funcionará nas Instalações da Escola Técnica de Indústria Química e Têxtil do SENAI, situada (...) e tem por finalidade atualizar os conhecimentos didáticos dos instrutores e docentes dos Cursos Intensivos para pessoal da Indústria e das escolas industriais.

(...)

É, entretanto, essencial, para o bom êxito dos nossos trabalhos, contar com presença de elementos, indicados por V.Sa., pois além de prestigiar o nosso Curso é uma garantia de que os objetivos, de bem atender a Indústria e as Escolas da Guanabara será alcançado. (Anexo 3 – Arquivo Geral do CEFET –RJ)

Fica claro que havia uma estratégia de otimização dessa capacitação de profissionais que atuavam na formação profissional da mão de obra brasileira. Diante da análise documental, é possível perceber ainda que a CBAI tinha como prioridade formar os dirigentes e professores com maior capacidade de execução das técnicas e pedagogias estadunidenses, ou seja, o objetivo central era formar lideranças intelectuais e administrativas com base nos ideários estadunidenses.

Em relação à compra de materiais didáticos e de equipamentos, fica claro que além de os Estados Unidos, através dessas agências de cooperação bilateral, disseminarem sua ideologia e seu modo de vida, havia também vantagens financeiras na venda de produtos das indústrias norte-americanas. Ou seja, não era só uma questão de conformação social, existiam significativas vantagens econômicas para os empresários estadunidenses no estabelecimento desses acordos. Segue abaixo a lista de produtos adquiridos pela ETN, com mediação da CBAI:

E.T. Nacional

INVOICE
SUN ELECTRIC CORPORATION
 INTERNATIONAL OPERATION
 HARLEM AND AVONDALE - CHICAGO 31, ILL. U.S.A.

Sold to: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)
 Av. Marechal Câmara, 350 - 8º andar
 Rio de Janeiro, Brasil

Date: January 15, 1962

Invoice No. X - 1625

Customer Order No. - 670/61

Terms: 50% on receipt of invoice

50% balance on receipt of stf. inv.

Ship to: Same
 c/o Hansen & Burt, Inc.
 320 South Street
 New York, New York

RECEBIDO
 23 JAN 1962
 TINA CBAI
 RIO DE JANEIRO

Mark: COMISSAO BRASILEIRO AMERICANA DE EDUCACAO INDUSTRIAL
 CBAI
 AV. MARECHAL CAMARA NO. 350, 8 AND.
 RIO DE JANEIRO, BRASIL
 4670/61 - 1/UP

Via: International Forwarding - Prepaid

F.O.B.: Factory Chicago, Illinois

| QUAN. | MODEL OR PART NO. | ITEM | PER UNIT | PRICE | TOTAL |
|--|-------------------|---|----------|-------|----------|
| 1 | TUT-200 | Tune Up Tester - 6 & 12 volt Testing and operation with C-25, VIT-218, VPT-212, RPT-214 & TPT-215-1 | 455.00 | | 455.00 |
| 1 | DT-680-1 | Distributor Tester with C-25 and accessories for 0-3000 RPM operation - 115 volt, 50 C. AC | | | |
| 1 | 2-195A | Ford Distributor adaptments | 608.00 | | 608.00 |
| 1 | N-540 | Manometer | 18.00 | | 18.00 |
| 1 | 1713-A | Holden Adapter | 31.00 | | 31.00 |
| 1 | 3127-2 | Studebaker Adapter | 2.75 | | 2.75 |
| 1 | 1422A | Overdrive adapter | 1.00 | | 1.00 |
| 1 | 3525 | Studebaker adapter | 2.00 | | 2.00 |
| 1 | CST-222 | Cold Circuit Tester | 123.00 | | 123.00 |
| 1 | CRT-224 | Condenser Resistance Tester | 123.00 | | 123.00 |
| 1 | VAT-20 | Volt ampere tester with PTS-4 | 143.00 | | 143.00 |
| 1 | AT-75-1 | Armature Tester | 85.00 | | 85.00 |
| 20 | 2500-134 | Tune Up Tester Chart | 10.00 | | 200.00 |
| 1 | 2500-51-2 | Overriding system Circuits | .50 | | .50 |
| 1 | 5963 | Regulator Service Kit | 10.00 | | 10.00 |
| 1 | V | Voltmeter | 20.50 | | 20.50 |
| 1 | CST-220 | Combustion Efficiency Tester | 143.00 | | 143.00 |
| 1 | 2500-122 | Instructor's field course kit | 25.00 | | 25.00 |
| Carton No. 1 | | | | | 1,810.25 |
| 1 | TUT-200, 1 | | | | 455.00 |
| 1 | CRT-224, 1 | | | | 123.00 |
| 1 | PT-75-1, 1 | | | | 85.00 |
| 1 | V, 1 | | | | 20.50 |
| 1 | CST-220, 1 | | | | 143.00 |
| 1 | 2-195A, 1 | | | | 608.00 |
| 1 | 1713-A, 1 | | | | 31.00 |
| 1 | 3127-2, 1 | | | | 2.75 |
| 1 | 1422A, 1 | | | | 1.00 |
| 1 | 3525, 1 | | | | 2.00 |
| 20 | 2500-134, 20 | | | | 200.00 |
| 1 | 2500-51-2, 1 | | | | .50 |
| 1 | 5963, 1 | | | | 10.00 |
| 1 | CST-220, 1 | | | | 143.00 |
| 1 | 2500-122, 1 | | | | 25.00 |
| Total f.o.b. factory Chicago TRI WALL Packed | | | | | 2,330.71 |
| Less 15% Discount | | | | | 389.60 |
| Plus Inland Freight to NY | | | | | 19.17 |
| | | | | | 1,950.08 |
| Carton No. 2 | | | | | |
| 1 | DT-680-1 | | | | |
| Net Wt. 85# Kilos 39.56 | | | | | |
| Legal Wt. 101# Kilos 45.81 | | | | | |
| Gross Wt. 115# Kilos 52.16 | | | | | |
| Dim 2' x 1'10" x 2'5" | | | | | |
| Cubic Ft. 8 - 10/12 | | | | | |
| Cartons 3 & 4 each | | | | | |
| 1 C-22 | | | | | |
| Net Wt. 69# Kilos 31.30 | | | | | |
| Legal Wt. 82# Kilos 37.20 | | | | | |
| Gross Wt. 100# Kilos 45.36 | | | | | |
| Dim 2'4" x 2' x 2'9" | | | | | |
| Cubic Ft. 12 - 10/12 | | | | | |

CERTIFIED TRUE AND CORRECT.
 SUN ELECTRIC CORPORATION

Fonte: Arquivo Geral do CEFET -RJ. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991.

Ao longo da década de 1950, a relação da ETN com a CBAI se intensificou. No entanto, a partir de 1963, encontramos um documento oficial que, baseado no Decreto promulgado por João Goulart, justifica o fim da CBAI no Brasil e aponta seu substituto: o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial que, segundo o documento, havia sido criado desde junho de 1961:

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, da Constituição Federal e

Considerando que, de conformidade com a Cláusula 2 do respectivo termo aditivo firmado em 30 de janeiro de 1962, o prazo de vigência do convenio básico que criou a Comissão Brasileiro-americana de Educação Industrial expirar-se-á a 31 de dezembro de 1963.

Considerando não haver conveniência na conservação do atual esquema administrativo para os serviços cooperativos entre o governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América do Norte no Setor de Ensino Industrial;

(...)

(...)

Art. 1. Expirada a vigência do Acordo que instituiu a Comissão Brasileiro Americana de Educação Industrial e dos respectivos termos aditivos, a 31 de dezembro de 1963, os encargos dessa comissão serão assumidos pelo Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial, criado pelo Decreto n. 50 809, de 17 de junho de 1961, o qual passará a denominar-se Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEBI).²⁹

Ao ser extinta, a CBAI transferiu suas atribuições para outro órgão do Ministério, que preparou através do GT mencionado outras formas de intervenção estadunidense no Brasil. A partir de 1963, suas funções foram absorvidas pela USAID, que centralizou a assistência técnica e financeira daquele país, inclusive na área educacional. A análise do material empírico disponível no arquivo do CEFET permite concluir que a Comissão (CBAI) foi um protagonista eficaz na constituição da rede federal de ensino industrial conforme os padrões educacionais vigentes nos Estados Unidos, difundindo um treinamento baseado no método de produção taylorista-fordista.

Junto a isso, foi possível intensificar o ideal de consumo tão divulgado também pela mídia, que baseava a sociabilidade no *American way of life*. Essa dinâmica de intervenção dos Estados Unidos nas escolas técnicas, não só se manteve a partir do Golpe de 1964, mas se aprofundou, diversificando ainda mais a oferta de Ensino Técnico brasileiro num formato pedagógico e de formação técnica, baseado agora nos consolidados princípios da Teoria do Capital Humano.

Diante do exposto, é mister observar as duas fases dos modelos educacionais vivenciadas na instituição na primeira metade do século XX. Estas se articulam com o contexto nacional e internacional. A primeira fase, iniciada com a criação da Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz manteve um modelo de Ensino Técnico que tinha no trabalho manual um símbolo predominantemente pejorativo e ainda referenciado ao

²⁹ Acesso em 24/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53041-28-novembro-1963-393136-publicacaooriginal-1-pe.html>.

passado brasileiro recém escravista. Esse modelo educacional tinha na escola profissionalizante um local para ‘afastar do crime e do vício os desafortunados’. Ou seja, claramente não havia, no período republicano, um modelo de Ensino Técnico pautado num projeto nacional de formação para o trabalho. As iniciativas que tentaram implantar um modelo de formação profissional de massa não conseguiram êxito devido à própria descentralização política que vigorava no período imperial e republicano.

Já a partir das décadas de 1920 e 1930 o Brasil aprofundou a crise do seu modelo agroexportador que, influenciado pelo contexto mundial de crise, iniciou progressivamente a substituição do seu modelo produtivo, exigindo não só uma centralização política e econômica, mas uma nova fase para as escolas profissionais, tornando estas pioneiras na produção de mão de obra para o novo modelo industrial brasileiro.

Essa dinâmica vai impactar os modelos pedagógicos vivenciados durante essas primeiras décadas do século XX que vão influenciar e justificar a manutenção da dualidade educacional, mesmo diante das demandas da classe trabalhadora por uma escola de massa, intensificadas durante o primeiro período republicano e, em seguida, apassivadas pela Era Vargas.

A Escola Nova, apesar da sua crítica necessária ao modelo da escola tradicional, será um fator de naturalização das diferenças oriundas da desigualdade e do abismo classista brasileiro.

Já o modelo tecnicista, consolidado com o projeto da Escola Técnica Nacional, se aprofundará ainda mais nas décadas de 1960 e 1970, com a formulação e ampliação da Teoria do Capital Humano. Essa realidade será facilitada pelo contexto ditatorial brasileiro e pelo aprofundamento das relações, cada vez mais próximas, com os organismos internacionais, em sua maioria, sob hegemonia norte-americana.

III - O MUNDO PÓS-GUERRA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA NACIONAL EM CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

CELSO SUCKOW DA FONSECA

Ao findar a primeira metade do século XX, o mundo ocidental e grande parte do oriental se refizeram a partir da experiência das duas primeiras guerras mundiais. Nesse sentido, as crenças num caminho linear e positivo, em relação aos rumos da humanidade precisaram ser revistas diante da grande tragédia ocorrida com as guerras do início do século XX.

Em diálogo com as discussões anteriores, esse capítulo pretende avançar na análise do mundo pós-guerra e sua consequência para o cenário educacional brasileiro. Ao recuperar o contexto histórico da segunda metade do século XX, temos como objetivo o resgate histórico e ideológico da Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida no Brasil a partir da década de 1960, rearticulando-o com a história do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Nossa hipótese caminha no sentido de avaliar que esse período foi fundamental para a construção, não só da identidade institucional, mas do ideário de educação no Brasil. No entanto, mesmo após as mudanças decorrentes do avanço do neoliberalismo, nas décadas de 1980 e 1990, incluindo a virada do século XX para o XXI, esta ideologia se traduziu em novos formatos hegemônicos e redefinições, com a mesma dinâmica de mascaramento das relações de classe e funcionamento sistêmico. Essa atualização da TCH será aprofundada no capítulo quatro dessa tese.

Para compreender o processo de articulação desta perspectiva educacional da TCH, e seus novos formatos, com a construção da identidade institucional no debate sobre o Ensino Médio Integrado, será analisada a transformação da Escola Técnica Nacional no intitulado Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Acredita-se que os últimos cinquenta anos foram fundamentais na construção identitária da escola, período que coincide com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano (TCH), ideologia criada ainda na década de 1950 nos Estados Unidos, que foi disseminada e aprofundada no cenário brasileiro principalmente a partir da implantação da ditadura civil-militar-empresarial brasileira.

Essa realidade influenciou profundamente as modificações ocorridas no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, modificando não só a visão

de Ensino Técnico, mas a própria instituição, no que se refere à oferta de modelos educacionais e novas modalidades de ensino.

Em relação aos modelos educacionais e pedagógicos, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão no cenário educacional do pós-guerra. A pedagogia da Escola Nova, ao mesmo tempo em que se tornava dominante como concepção teórica, na prática revelou-se ineficaz para a melhoria do ensino de massa. Uma das soluções iniciais encontradas pelos educadores que se viam novamente frustrados com os ideais pedagógicos não críticos foi o de recriar a proposta escolanovista, desenvolvendo uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire (SAVIANI, 2012, p. 11). No entanto, a mudança do cenário político brasileiro, deflagrado com o Golpe de 1964, foi um empecilho direto à ampliação de uma proposta pedagógica mais democrática.

3.1 A década de 1960 e as mudanças educacionais no Brasil

Segundo Dermeval Saviani, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora, com o surgimento de várias escolas experimentais como, por exemplo, a criação dos colégios de aplicação e os Ginásios Vocacionais.

Nesse contexto, é importante recordar o contexto profícuo da pedagogia católica brasileira que, desde o Concílio do Vaticano II (iniciado em 1959), direcionou uma “opção preferencial pelos pobres”, propiciando a radicalização de alguns setores da igreja, com organizações representativas, como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Estas foram influenciadas pelas concepções teóricas e práticas do que viríamos chamar de movimento da Teologia da Libertação.

No entanto, todo esse contexto de renovação pedagógica encontrou entrave no clima de Guerra Fria e na disputa global ideológica, acentuada entre os blocos capitalista e socialista. Essa realidade internacional tornou os países centrais (EUA e URSS) os principais responsáveis pela disputa mundial na busca de novas tecnologias e novos mercados.

Na América Latina, essa bipolarização se exemplificou, entre outras evidências, no apoio aos regimes ditatoriais que se consolidaram em diversos países latino-

americanos. Como a presença estadunidense já era mais forte desde o fim do século XIX, somente Cuba conseguiu um alinhamento intenso com o mundo socialista, que justificou ainda mais as constantes intervenções, assim como apoio financeiro e militar norte-americano à implantação e manutenção das ditaduras latino-americanas.

Como exemplo, temos a criação, em 1959, do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Segundo Dermeval Saviani (2013, p. 361-364), esta foi a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política, com finalidade explícita de combater o comunismo. Foi fundada por um agente da CIA e financiada por empresas nacionais e internacionais.

Outro exemplo mais específico para a área educacional foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Fundado em 1961, em associação aos empresários nacionais, multinacionais e a Escola Superior de Guerra (ESG), este instituto tinha como objetivo a produção de materiais como cartuns, filmes e materiais didáticos que deveriam ser usados pelos diversos meios midiáticos, assim como também tinham a função de realizar simpósios e fóruns educacionais, sendo um dos objetivos promover a pedagogia tecnicista no Brasil.

Tal participação empresarial nos dividendos do regime militar revela o que René Dreifuss (2006) identificou como “ação de classe da elite orgânica”, portanto, sendo possível identificá-lo como um golpe civil-militar-empresarial.

A ditadura que então se instaurou no Brasil e, na mesma época, em vários outros países latino-americanos, aprofundou ainda mais a dependência política e econômica desses em relação aos Estados Unidos e aos países europeus centrais. Essa dependência se desenvolveu, em boa parte, através de suas empresas que, em associação com o setor empresarial nacional e com o Estado brasileiro ditatorial, tinha mais facilidade na extração de mais-valia dos trabalhadores brasileiros.

Para Sônia Mendonça, o Golpe de 1964 representou a redefinição do pacto do poder no país, já iniciado em 1955. Este substituiu o pacto populista vigente. Sua articulação se compôs de dois setores básicos: militares e empresariado industrial, representando, portanto, o afastamento dos setores mais atrasados das classes dominantes do núcleo do poder e o esmagamento e a desarticulação das forças populares (MENDONÇA, 1986, p. 88-89).

Essa situação de repressão ajudou a manter a classe trabalhadora silenciada com o arrocho salarial pós-golpe que foi feito, entre outras coisas, para tentar combater a alta inflação da década de 1960. Esse modelo econômico, que interessava diretamente ao

empresariado nacional e internacional, foi garantido pela intensa repressão aos movimentos sociais, que foi sustentado por órgãos de vigilância e repressão como, por exemplo, o complexo superior de Guerra (ESG).

No entanto, segundo Luiz Antonio Cunha, mesmo com a implantação da ditadura (1964-1985), os governos militares não desmancharam a estrutura sindical estadonovista. Ao contrário, procuraram reforçá-la, defendendo-se contra outras formas de organização e de representação de interesses (CUNHA, 2000, VOL. 2, p. 9).

Na área educacional, é importante ressaltar a presença intensificada das instituições estadunidenses, não só na preparação de técnicos para as escolas profissionais, como ocorria com a CBAI, mas numa gestão ampla de todos os segmentos educacionais e de orientação à nova legislação educacional, assim como de orientação da repressão às possíveis resistências de estudantes, professores e movimentos sociais. Entre estas instituições e acordos podemos citar os acordos MEC-USAID, o desenvolvimento do IPES e do IBAD, entre outros.

Vânia Boschetti (2007, p. 222-223) realizou um resgate cronológico do conjunto de medidas que passavam a nortear a atividade educacional no período: umas celebrando acordos, outras alterando currículos e todas indicando o caráter repressivo das propostas, das iniciativas e das deliberações governamentais, como pode ser demonstrado cronologicamente:

a) 1964 – Lei Suplicy de Lacerda (4.464, de 9 de novembro de 1964)³⁰: cria o Diretório Nacional dos Estudantes, proibindo greves e propagandas partidárias nas entidades estudantis;

b) 1965³¹ - assinatura de contratos para a importação de técnicos para elaborar a política de educação governamental em todos os graus de ensino, por meio de comissão inicialmente composta por cinco norte-americanos;

c) 1968 - Lei da Reforma Universitária (5.540, de 28 de novembro de 1968)³², segundo recomendação dessa comissão, imposta sem discussão e votada em 60 dias;

d) 1969 - Decreto-lei nº 477³³ - definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público

³⁰ Acesso em 20/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-norma-pl.html>.

³¹ In: BOSCHETTI, 2007, p. 222-223

³² Acesso em 20/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.

³³ Acesso em 20/05/2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm.

ou particulares, proibindo qualquer participação política de estudantes, além de prever o jubileamento;

e) 1969 – Decreto-lei nº 869³⁴: introdução da disciplina Educação Moral e Cívica, Texto do Decreto: “preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana, amor à liberdade com responsabilidade, preservação da família e preparação do cidadão pelo culto de obediência à lei”.

f) 1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971³⁵.

Em relação às mudanças do Ensino Médio profissionalizante, a legislação educacional de 1971 proporcionou uma das maiores mudanças ocorridas nesse segmento de ensino desde o início do século XX, estabelecendo a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau.

A política governamental tentou inverter a valorização do ensino profissional, de modo a transformar sua destinação aos miseráveis, aos órfãos e aos desvalidos para um tipo de ensino almejado por todos e pautado na crença da Teoria do Capital Humano, com a propaganda de que o investimento na formação da mão de obra levaria ao desenvolvimento econômico. Como lembra Luiz Antonio Cunha (2000, Vol. 2, p. 14), chegou-se a dizer na época: “acabou o tempo dos doutores, agora é a vez dos técnicos”.

As principais inovações previstas foram:

- Extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito séries, correspondendo à faixa etária de 7 a 14 anos. Os antigos ensinos primário e médio, 1º ciclo, seriam fundidos, compondo o chamado Ensino Fundamental ou de 1º grau. O ensino de 2º grau, correspondendo ao antigo Ensino Médio, 2º ciclo, continuaria com três anos de duração ou quatro, havendo estágio.
- A escolaridade obrigatória seria inferior a oito anos quando houvesse falta de recursos do Estado para oferecer oportunidades educacionais e/ou necessidade dos alunos ingressarem mais cedo no mercado de trabalho.
- O ensino de 1º grau nas quatro primeiras séries teria seu currículo composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral; nas quatro últimas, o número de disciplinas vocacionais, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, seria tanto maior quanto mais elevada a série. O ensino de 2º grau seria generalizadamente profissional, não admitindo ramos paralelos, mas cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum (CUNHA, 2000, Vol. 2, p.174).

³⁴ Acesso em 20/05/2017. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>.

³⁵ Acesso em 20/05/2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm.

Essa profissionalização compulsória, regida pela lógica da Teoria do Capital Humano, pretendia desviar para o mercado de trabalho, em expansão, uma mão de obra que, desde a Legislação de 1961, almejava cada vez mais ingressar no Ensino Superior, diminuindo com isso a pressão sobre as universidades (CUNHA, 2000, Vol. 2, p. 15).

Já em 1975, através de pareceres feitos pelo Conselho Federal de Educação a respeito da LDB de 1971, é repensado o sucesso desse modelo educacional que, por vários motivos, entre eles a falta de recursos materiais, financeiros e humanos para executar a proposta de Ensino Médio profissionalizante, acenou para a necessidade de uma mudança.

Houve resistência também por parte dos alunos, por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular. Resistiram ainda os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava.

Segundo Carlos Artexes, os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do Ensino Técnico que ofereciam em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas. Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o *status* de nível adequado à profissionalização (ARTEXES, 2007; p. 40-50).

A Lei de 1971, que instituiu a obrigatoriedade da habilitação profissional para o ensino de 2º grau, começou, já ao longo da década de 1970, mostrar seus aspectos contraditórios. Segundo Acácia Kuenzer, os problemas desse modelo começavam pelos seus objetivos iniciais que eram:

- Contenção de demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior
- Despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista
- Preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava no tempo do “milagre econômico”.

Com isso, é possível compreender a própria natureza fragmentada dos cursos especializados, que funcionavam para atender demandas específicas do processo produtivo. (O parecer 45/72 lista 130 possíveis cursos - técnico e auxiliar - em sua maioria do setor secundário) (KUENZER, 2007, p. 18-23).

No contexto da legislação do início da década de 1970 e consequências de inaplicabilidade da Lei de 1971, promulga-se, no início da década de 1980, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, eliminando a reforma do regime militar (Lei nº 5.692/71).

Esta lei retirou o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau, estabelecendo dois tipos de Ensino Médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico, referendando o que vinha ocorrendo na prática escolar, em função da recusa generalizada ao proposto por esse documento legal.

A nova orientação passou a deixar a critério de cada escola ou sistema de ensino a definição acerca do tipo de formação oferecida. Assim, promoveu um refluxo para a situação anterior à Lei nº 5.692/71, reforçando a dualidade de nossa educação que, por sua vez, reflete a estrutura da sociedade brasileira, alicerçada na separação entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. (KUENZER, 2007: p. 41).

Segundo Marise Ramos, o dualismo da Lei nº 5.692/71 preservou a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. No entanto, devido às diversas dificuldades encontradas na implementação desse modelo educacional e todas as queixas em relação a essa legislação, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas poderiam ser totalmente destinadas à formação geral.

Com isto, os estudantes que cursavam o Ensino Técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura em geral (RAMOS, 2008, p. 13-14).

3.2 A Teoria do Capital Humano: origem e readaptações na educação brasileira

Em diálogo com os acontecimentos políticos e econômicos da segunda metade do século XX, a Teoria do Capital Humano (TCH) foi um importante braço da hegemonia capitalista, não só no setor educacional, mas na manutenção da crença na ascensão social e nos princípios de igualdade e meritocracia difundidos por essa teoria e/ou ideologia.

Para alguns pesquisadores da TCH, a exemplo de Gaudêncio Frigotto, esta pode ser considerada uma ideologia, tamanha sua aderência na sociedade capitalista. No espaço latino-americano, o Brasil tornou-se um dos países mais requeridos para o aprofundamento dessa ideologia (FRIGOTTO, 2010, p. 46). Isso ocorreu devido ao

ambiente ditatorial que possibilitou, através de intensa repressão à resistência dos educadores e da sociedade civil, a sua implantação nas escolas brasileiras.

A TCH se inseriu no cenário brasileiro, principalmente através dos acordos, organizações e alianças com instituições estrangeiras que deram não só o suporte técnico-pedagógico, mas financiaram a expansão de instituições escolares sob um novo formato de educação, disseminando assim os valores da TCH. Esses serão abordados em mais detalhes ao longo do presente capítulo.

A então Escola Técnica Nacional da Guanabara (em 1967 se transforma em Escola Técnica Nacional Celso Suckow da Fonseca), por sua tradição na área técnica, foi um espaço privilegiado na implementação das políticas educacionais tecnicistas. É possível observar essa proeminência através do resgate histórico da instituição.

Nesse sentido, a recuperação analítica da TCH e da trajetória do CEFET nos permitem avançar no debate sobre quais são os principais limites e possibilidades que o Ensino Médio Integrado encontra atualmente na instituição. No entanto, para além do CEFET, essa discussão nos ajuda a entender como a educação brasileira se estruturou pedagógica e ideologicamente e quais são os diálogos contemporâneos possíveis com a TCH.

É importante afirmar que a ditadura civil-militar-empresarial de 1964 não deixou apenas marcas físicas nos resistentes, mas desenvolveu também uma forma de educar, que perpassa o ambiente escolar e se introjeta no imaginário da população. Desvelar essa ideologia é tarefa prioritária para avançar no debate atual sobre educação no Brasil.

Na decisão de resgatar a análise sobre Teoria do Capital Humano, é importante observar que tal discussão não é nova, uma vez que foi empreendida com profundidade por diversos autores, entre eles, Gaudêncio Frigotto. Por que então analisá-la novamente?

Em primeiro lugar porque atualmente vive-se um momento de profunda crise institucional não só no Brasil, mas em muitos países do Ocidente e Oriente, sob um formato pós-moderno, mas com a mesma essência de esconder a dinâmica classista.

Portanto, a reivindicação dos princípios da Teoria do Capital Humano tem sido cada vez mais resgatada e mesmo atualizada, sob nossas roupagens no espaço educacional brasileiro.

Outra justificativa tem relação com o objeto de estudo desta tese de doutorado. O CEFET/RJ, que pode ser considerado um símbolo dessa ideologia no país, na década de 1970 se constituiu enquanto Centro de Educação Tecnológica a partir de um formato de

ensino e pesquisa para vários segmentos, mas, em especial, para os então possíveis cursos superiores.

Atualmente, ao discutir o Ensino Médio Integrado, muitas vezes a instituição, na figura dos gestores e do corpo docente, expressa uma visão de educação e de escola em alinhamento não só com os antigos pressupostos da TCH, mas também com suas novas adaptações teóricas ao cenário educacional contemporâneo, o qual iremos explorar melhor nos capítulos sequenciais.

No entanto, é mister ressaltar que, mesmo diante de um cenário institucional, muitas vezes desfavorável a uma educação politécnica, é possível verificar na formação dos estudantes contradições, no que se refere a uma educação tecnicista, para o mercado e conformada ideologicamente. Estes superam nosso pessimismo e refletem a complexidade do processo educacional e da realidade de luta e resistência das classes populares.

Nesse sentido, defendemos que a inserção da educação (escolar ou não) no movimento do Capitalismo existe e se dá por um processo de diferentes mediações e contradições. O vínculo não é direto pela própria natureza e especificidade da prática educativa, que não se constitui em uma prática social fundamental, mas numa prática mediadora e justamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital (FRIGOTTO, 2010, p. 34-35). É a partir dessa complexidade e na busca de uma compreensão histórico-dialética que realizamos essa reflexão.

3.2.1 Teoria do Capital Humano: análise teórica

Segundo Gaudêncio Frigotto, o conceito de Capital Humano surge a partir da teoria formulada pelo economista Theodore Schultz. A pesquisa de Schultz ocorreu ainda na década de 1950 (1956), no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, nos Estados Unidos. Sua análise nasceu da preocupação em entender os fatores que influenciam no aumento da produtividade e na riqueza dos países e indivíduos. Ou seja, era preciso explicar porque o capitalismo não havia conseguido garantir a divulgada ‘prosperidade’ a todos. Schultz verificou que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. O economista percebeu, inclusive, que

muitos estadunidenses estavam investindo fortemente em sua formação escolar, e que esse investimento básico era ‘capital humano’ e influenciava na sua ascensão social (FRIGOTTO, 2009, p. 2-3).

Em relação à ideia de “capital humano” é importante ressaltar que esta surge, historicamente, bem antes da década de 1950, sendo claramente um desdobramento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico, que reivindica taxas iniciais de acumulação de capital pelo aumento necessário da desigualdade para, em seguida, com o fortalecimento da economia, propiciar uma redistribuição (FRIGOTTO, 2010, p. 49).

No bojo das explicações sobre crescimento econômico, a TCH encontrará, no período pós Guerra Mundial, uma explicação para o desenvolvimento de um país ou mesmo de um indivíduo. Fundada, portanto, na base da teoria neoclássica, em vez de ser uma teoria que eleva o senso comum à consciência crítica, na verdade o mistifica e o cientificiza.

O chamado fator H (capital humano) passou a explicar os diferentes níveis de desenvolvimento dos países e dos indivíduos. Assim, a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que antes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra) agora recebia um novo fator H como potencializador do fator L (FRIGOTTO, 2009, p. 4).

Segundo essa fórmula, países subdesenvolvidos que investissem mais em Capital Humano (H) poderiam, com isso, sair de sua condição de subalternidade, se tornando países desenvolvidos. Isso ocorria também para a defesa da ascensão social dos indivíduos. Um indivíduo ou, no caso, um país, que investisse em habilidades, conhecimentos, atitudes e valores desenvolveria um diferencial na disputa pela ascensão entre nações. No caso de indivíduos, haveria a ascensão social.

Segundo Vania Motta, a ideia fundamental da teoria compreende o trabalho como mais do que um fator de produção, mas como um tipo de capital. Quanto mais esse “capital humano” for qualitativo, mas principalmente quantitativo, maior será seu valor como potência no desenvolvimento de uma nação ou indivíduo. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. “A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento” (MOTTA, 2009, p. 551).

Essa perspectiva se tornou muito utilizada na explicação da desigualdade no mundo, assim como da pobreza das nações e povos. Ela minimiza o viés de explicação classista, individualizando e naturalizando a não inserção de trabalhadores e povos no mercado de trabalho.

Além disso, essa perspectiva reforça a lógica meritocrática, pois parte do mesmo princípio de que o problema da desigualdade está no indivíduo. Ou seja, naturalizações recorrentes no cotidiano social, que reproduzem frases como: “se ele não se esforçou o suficiente, não conseguirá ascender socialmente” mascaram também, do ponto de vista das relações internacionais, a dinâmica imperialista, passando a ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de mudança ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – o capital humano – se constitui no elemento fundamental (FRIGOTTO, 2010, p. 144).

Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos e nações.

3.2.2 O contexto histórico da Teoria do Capital Humano

Ao analisarmos a origem da TCH é importante observar o contexto político e social no qual está inserida. Ao longo do século XX e principalmente após a II Guerra Mundial, verifica-se nas formações sociais capitalistas em geral um processo crescente do papel da sociedade civil na disputa de projetos societários para a produção do consenso e, portanto, para o exercício da hegemonia (mas também de contra hegemonia). Esta tarefa é operada pelos intelectuais orgânicos, individuais e coletivos, nos espaços da sociedade civil, como partidos políticos, igrejas e escolas (NEVES, 2010, p. 39).

Essa nova formulação de consenso teve dois momentos principais: a construção da hegemonia mundial capitalista ao longo da Guerra Fria muito pautada na disputa bipolar contra a suposta ameaça socialista. Esse projeto hegemônico capitaneado pelos Estados Unidos foi baseado em intervenções nos países latino-americanos, asiáticos e africanos através da implantação de um Estado declaradamente interventor, com regimes em grande parte ditatoriais, sobretudo no período cronologicamente compreendido entre as décadas de 1960 e 1970.

Nessa primeira fase, situada a partir da década de 1950 com o Imperialismo estadunidense, ocorre uma intensificação da disputa hegemônica entre o mundo capitalista e o mundo socialista, representados pelos Estados Unidos e União Soviética.

A construção do americanismo envolveu estratégias de convencimento pautadas nas alianças com as burguesias europeias, em troca de difusão e adoção de um ideário pró-Estados Unidos. Se, por um lado, o conjunto de tal intervenção resultou na rápida recuperação econômica dos países capitalistas europeus, por outro, deu-se a ascensão do domínio militar e da intervenção política estadunidenses. Ao possibilitar significativamente melhoria de vida na região – pleno emprego, consumo de massa etc. (NEVES, 2010, p. 42).

Essa estratégia de financiamento estadunidense no pós-guerra, criou um cenário muito propício ao aprofundamento do ideário de vida norte-americano e, conseqüentemente, de um novo consenso. Através do Estado de Bem-Estar Social, foram construídas também condições para a expansão da hegemonia do mundo capitalista frente aos feitos realizados nesse mesmo período pelo mundo soviético.

Um momento importante nessa disputa entre as duas potências, se intensificou a partir de 1957, com o lançamento do primeiro satélite artificial (Sputnik) pela União Soviética. Depois dessa demonstração do salto tecnológico soviético, ficou clara para o Ocidente a necessidade de avançar em tecnologia e na produtividade, mas também no que se refere à criação de um novo consenso, investindo, portanto, na formação de sua mão de obra, assim como numa maior conformação social em relação à dinâmica de classes.

Outro aspecto se deu pelas mudanças no cenário de expansão do capital. Com o fim da II Guerra Mundial, o colonialismo, nos marcos do capitalismo contemporâneo, passou a ser questionado no mundo ocidental. A experiência do Holocausto levou ao mundo colonizado aliados importantes nas suas lutas internas de resistência e lutas pela independência. A expansão irrefreada do mercado capitalista precisou criar novos formatos hegemônicos. O uso da força seria utilizado em detrimento de projetos de convencimento com a participação das instâncias da sociedade civil e política.

Nesse sentido, a ‘Era de Ouro’, atravessada por uma intensa “guerra cultural”, empenhou considerável esforço ao redor do mundo, através de suas agências de cooperação que, apesar de já existirem, concentravam o objetivo em promover estratégias de convencimento nos mais diversos setores da sociedade civil na periferia do Capitalismo. Essa periferia passava, nas décadas 1950 e 1960, por um profundo processo

de transformação, seja por processos de descolonização, seja por processos de modernização e desenvolvimento capitalista.

A mudança no cenário econômico e político dessas regiões do mundo, pautadas em grande parte no modelo clássico capitalista baseado na industrialização e organização, colocaram na escola um espaço privilegiado de desenvolvimento de uma mão de obra qualificada e conformada socialmente para não resistir aos processos de aprofundamento do modelo ocidental de trabalho e sociabilidade.

Essa concepção de desenvolvimento foi sistematicamente difundida pelos países centrais através dessas instituições internacionais que, ao adentrar esses territórios, buscavam oferecer assistência técnica e financeira. Nesse quadro, o Banco Mundial (BM) teve atuação destacada. Segundo Eric Toussant, na década de 1960, mais da metade das operações realizadas pelo BM era destinada à Ásia e à América Latina (TOUSSANT, 2007).

Boa parte desse financiamento se deslocava para o financiamento e capacitação do Ensino Técnico e profissionalizante. O ideal de educação era exportado a partir do modelo estadunidense de ensino, onde a prioridade seria o Ensino Técnico e profissional, tecnificando o ensino humanístico e despolitizando as relações educacionais.

Não é casual que a perspectiva de Skinner se desenvolva em meados da década de 1950, época em que se iniciam os primeiros trabalhos sobre Teoria do Capital Humano. Gaudêncio Frigotto ressalta que Frederic Skinner havia escrito, em 1954, um texto chamado *the Science of learning and art of teaching*, onde traçava os princípios de uma educação tecnicista. No entanto, a repercussão na época foi inexpressiva. As teses de Skinner sobre máquinas de ensinar, ensino programado e as derivações que desembocam na tecnificação da educação só vão ter um impacto significativo quando ocorre, nos meios econômicos empresariais e políticos, uma onda de críticas ao sistema de ensino que estiveram relacionadas às demonstrações da superioridade tecnológica soviética e principalmente sua rápida recuperação econômica e social no pós-guerra.

O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era “tecnificar a educação, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial” (FRIGOTTO, 2010, p. 140).

O pioneirismo norte-americano no desenvolvimento da TCH decorre da sua condição de país capitalista mais desenvolvido da época. Pois, mesmo que a origem da

TCH remonte a Adam Smith, existe uma especificidade histórica na condução desta ideologia, que se baseou num momento de intervencionismo estatal, desenvolvido nos Estados Unidos, ainda na década de 1930, através das políticas intervencionistas do *New Deal*, se ampliando para os países europeus e latino-americanos no pós II Guerra Mundial.

Trata-se de uma resposta necessária ao mundo soviético e à necessidade de rearticular o Imperialismo ocidental no pós-guerra. Essa nova lógica responde também às novas demandas do capital de crescente mecanização, automação e produção, numa perspectiva de modernização, cujo horizonte se delineia no projeto desenvolvimentista e principalmente, intervencionista.

A tese do Capital Humano revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicialmente no interior da formação social capitalista mais avançada e chama para si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista (FRIGOTTO, 2010, p. 144).

Essa ideologia, que nasce de uma necessidade histórica do imperialismo, sob o formato desenvolvimentista, migrou precocemente para os países latino-americanos, devido, mais uma vez, à preocupação estadunidense com a influência soviética sobre o continente que até a década de 1950 estava politicamente sob seu domínio:

[...] Nós sabemos que não podemos mais encontrar segurança e bem-estar numa política e em defesa confinadas apenas à América do Norte ou ao Hemisfério Ocidental ou à Comunidade do Atlântico Norte. Esse Planeta tornou-se muito pequeno. Devemos cuidar dele todo, com toda a sua terra, água, atmosfera e espaço circundante (Departamento de Estado, Bulletin, 10 May 1965, Magdof, H. 1978, p.44. Apud. FRIGOTTO, 2010, p. 142).

Está claro que o projeto dos EUA de disputar ideologicamente a periferia do mundo não se origina no pós II Guerra Mundial. No entanto, a divisão bipolar do mundo e a aproximação da União Soviética com a América Latina coloca essa disputa como uma das prioridades do Ocidente, principalmente a partir de 1959, com a perda de seu protetorado cubano. A partir disso, a estratégia estadunidense, que antes era de contenção da ideologia comunista, cede espaço para a disputa pela lealdade na periferia (NEVES, 2010, p. 50).

3.2.3 A Teoria do Capital Humano no Brasil

Os defensores dos Acôrdos MEC-USAID costumam, com incrível cinismo, considerar que todos os brasileiros são idiotas. E perguntam: por que os nossos adversários não criticam os acôrdos que firmamos com a Polônia, a Tcheco-Eslováquia, a Hungria ou a União Soviética? Embora a resposta seja bastante óbvia, é preciso que seja dada. Simplesmente não se criticam êstes acôrdos porque são êles referentes a compras de máquinas ou de laboratórios. Máquinas e laboratórios não têm ideologia. Um planejamento não pode deixar de ter uma ideologia. Assim, a importação de máquinas e laboratórios não condiciona o futuro de um país. A importação de um planejamento ideológico, não apenas condiciona, como determina êsse futuro. Os acôrdos com os países socialistas são para a compra de coisas. Os acôrdos com os Estados Unidos são para a venda de gente (ALVES, 1968, p. 27).

Essa referida lealdade nesse momento de disputa com o mundo socialista se reflete em novas e/ou mais profundas formas de convencimento. Uma das principais estratégias de formação de consenso e contenção do comunismo foi a criação de instituições internacionais, alianças e investimento financeiro maciço na política educacional, saúde e desenvolvimento social. “É, então, dentro do contexto de desenvolvimento que a Teoria do Capital Humano vai erigir seus corpos de postulados e vai se apresentar como sendo um dos fatores explicativos do desenvolvimento, da modernização” (FRIGOTTO, 2010, p. 144).

A atuação dos organismos regionais e das alianças internacionais foram muito diversificadas entre as décadas de 1960 e 1970 e se ramificaram na criação de vários acordos entre governos e instituições internacionais. Mas é mais uma vez importante ressaltar que o fator decisivo para unificar as atuações desses organismos foi o contexto de Guerra Fria. A importância da disputa ideológica e o papel da conformação social capitalista tornou-se fundamental no mundo bipolarizado.

Para Lúcia Neves, as estratégias de convencimento latino-americanas promovidas sob a liderança estadunidense, se exemplificam em duas principais iniciativas: a Aliança para o Progresso, que se referiu a um programa que visava à promoção do desenvolvimento econômico via colaboração técnica e financeira e, criação dos Corpos da Paz, agência governamental que atuou no Terceiro Mundo no sentido de combater a “ameaça comunista”, promover a liberdade e a democracia nos mesmos moldes de funcionamento das fundações *Ford*, *Rockefeller* e CIA (NEVES, 2010, p. 46).

Entre as iniciativas, podemos destacar também a Organização dos Estados Americanos (OEA). Criada no final da década de 1940, tinha como finalidade a “defesa

dos valores democráticos”. A partir da Revolução Cubana, em 1959, passou a se dedicar mais profundamente à “manutenção da paz social na região”, tendo inclusive expulsado Cuba da organização (PRONKO, 2008, p. 100).

Outro momento importante foi “Aliança para o Progresso”, ocorrida em 1961. Esta aliança antecipava um programa de ação estadunidense com o intuito de financiar intervenções dos mais variados tipos para “desenvolver a América Latina” e conter o avanço do comunismo. No mesmo ano, em consonância com os objetivos da Aliança, foi realizada a Conferência de *Punta Del Este*.

A conferência de *Punta del Este* sacramentou os acordos iniciados da Aliança para o Progresso. A conferência tinha como um dos principais objetivos a definição de um programa anticomunista que incluía um forte componente educacional, pela definição de planos decenais de educação (NEVES, 2010, p. 53). Todas essas organizações (públicas e privadas) e alianças internacionais tinham como preocupação fundamental a modernização do conjunto de sistemas de ensino nos países periféricos, baseado na Teoria do Capital Humano. A carta de *Punta del Este* deixa clara esta ligação:

Los programas nacionales do desarrollo deberían incorporar esfuerzos propios encaminados a: a) Mejorar los recursos humanos y ampliar las oportunidades, mediante la elevación de los niveles generales de educación y salud; el perfeccionamiento y la expansión de la enseñanza técnica y la formación profesional, dando relieve a la ciencia y tecnología (Finkel, S.E., 1977, p.264-265. Apud FRIGOTTO, 2010, p. 144).

No Brasil, a penetração mais efetiva dessas agências ocorre na década de 1970, compondo as bases ideológicas do ‘desenvolvimentismo’ e servindo ainda mais para justificar e legitimar políticas do Estado ditatorial, inaugurado em 1964. Tais agências buscaram interromper a herança das propostas democráticas que desde a década de 1950 vinham ocorrendo no país. Estas estavam em xeque desde o Golpe de 1964, quando a vitória conservadora e o acerto entre os generais interromperam o processo de construção de uma reforma educacional mais democrática (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007).

Como ressaltado, os anos de 1960 foram anos de formação e intensificação de lutas contra-hegemônicas não só no cenário mundial, mas também no Brasil. Em relação à educação, foi um momento de intensa experimentação pedagógica e, mesmo após o golpe de 1964, é inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos ditatoriais assimilaram alguns elementos do debate anterior. Contudo, estas passaram a

ser cada vez mais balizadas por recomendações advindas das agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano, passando a se tornarem dominantes na década de 1970 (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 29).

Além disso, é importante citar que a política educacional adotada pelo regime ditatorial esteve em estreita ligação com os interesses dos empresários da indústria nacional que contavam com a atuação de intelectuais nos órgãos de governo, no Conselho Federal de Educação e nas próprias instituições de ensino e apoiavam o estabelecimento de acordos e intervenções dos Estados Unidos na educação (LIRA, 2010, p. 99).

Nesta esteira, verifica-se que o Estado brasileiro cumpria os acordos realizados em 1961, na Conferência de Punta Del Este, assim como se subordinou à nova função de paz social preconizada pela OEA. Esses acordos foram inclusive intensificados depois do Golpe de Estado. Mas, para e pelo Golpe, foram criadas instituições específicas no Brasil para garantir um novo reordenamento do poder e de consenso no país. Exemplo disso é a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IPES/IBAD).

Estes Institutos foram fundamentais no que se refere à formulação de diretrizes políticas e educacionais para o país. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) ressaltam a importância da atuação desses institutos, lembrando a parceria entre o IPES e a PUC-Rio, que promoveram fóruns e debates na época, resultando na publicação *A educação que nos convém* (1969). Este documento formulou a síntese das aspirações de empresários e intelectuais aliados do regime sobre a educação. Estes institutos desenvolveram também diversos estudos que viriam a inspirar as linhas principais das reformas educacionais dos anos 1960 e 1970.

3.2.4 O acordo MEC-USAID

Diante do novo cenário de alianças e aproximações com instituições estrangeiras que ocorreu no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, é preciso citar um dos principais acordos realizados durante a ditadura militar brasileira, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), denominado de MEC-USAID.

Importante ressaltar que o acordo MEC-USAID não foi o primeiro convênio bilateral entre Estados Unidos e Brasil, que interveio diretamente na educação escolar,

assim como na formação de mão de obra técnica. Antes, em 1946, o Brasil assinou a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), como previamente apontado.

Esta comissão, sediada inicialmente no Rio de Janeiro e, a partir de 1957, em Curitiba, tinha como função a tradução de livros norte-americanos para o Brasil, o desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para professores, no Brasil e nos EUA, bem como a venda de maquinários fabricados nos Estados Unidos que seriam utilizados na indústria brasileira e nas escolas de formação técnica. Poderíamos afirmar que ela antecipou o funcionamento do que viria a ser o acordo MEC-USAID. Não é por acaso que funcionou no período de 1946 até 1963. A partir de 1964, ainda que não oficialmente, suas funções foram absorvidas pela USAID, que centralizou a assistência técnica e financeira do Brasil, inclusive na área educacional.

Segundo Luiz Antônio Cunha, a Comissão foi um protagonista eficaz na constituição da rede federal de ensino industrial conforme os padrões educacionais norte-americanos, difundindo o método de treinamento segundo os princípios do taylorismo. Ela inaugura o enraizamento da hegemonia norte-americana no Brasil, que antes tinha a concorrência europeia. A partir do Acordo MEC-USAID, a hegemonia foi ampliada, garantindo quase exclusividade estadunidense na capacitação docente e na formação da mão de obra brasileira (CUNHA, 2000).

Quando a *United States Agency for International Development* – USAID surge no cenário brasileiro e estabelece a ampliação da intervenção norte-americana na educação, entra em vigor o convênio MEC-USAID, que previa cinco anos de prazo. Este convênio, portanto, amplia os objetivos da CBAI. Tal fato se pode verificar a partir do momento em que o MEC-USAID mantém parte significativa das ações da CBAI junto às escolas técnicas federais.

Assegurar anualmente o treinamento, em educação técnico-industrial, de 50 planejadores, coordenadores e dirigentes de alto gabarito e de cerca de 300 novos professores de educação técnico-industrial; elevar o nível de competência de aproximadamente 360 professores dentre os que estão ora em atividade em várias partes do Brasil; aperfeiçoar a capacidade de pelo menos 2.000 operários industriais; celebrar acordos com seis estabelecimentos industriais para programas de treinamento na indústria; elaborar aproximadamente seis livros de texto em Português e outros materiais didáticos para utilização em cursos de Ensino Técnico-industrial, e instituir um programa de supervisão regular a escolas oficiais técnico-industriais, com o fim de melhorar sua eficiência e de elevar o número de matrícula (MEC, 1968, p. 82).

Segundo Márcio Moreira Alves, o acordo MEC-USAID foi celebrado em 23 de junho de 1965. No entanto, as primeiras informações oficiais só vieram a público em novembro de 1966, assim mesmo de forma fragmentária e imprecisa. Os debates que precederam os acordos foram sigilosos, as reuniões ocorreram fora dos prédios públicos, entre os procedimentos secretos. As decisões sobre o ensino do país se deslocaram do MEC, no Palácio da Educação, para as sedes das comissões americano-brasileiras, cujos endereços não eram acessíveis (ALVES, 1968, p. 7-15).

Segundo Otaiza Romanelli, apesar do acordo MEC-USAID ter sido oficialmente assinado em 1966, já em 1964 haviam sido assinadas algumas parcerias envolvendo o MEC e a USAID (ROMANELLI, 2002, p. 212).

Na opinião de Dermeval Saviani, a justificativa do acordo MEC-USAID baseou-se também no êxito do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), acordo assinado em 1956 pelo Brasil em associação aos Estados Unidos para a criação de um centro-piloto de educação elementar em Belo Horizonte. O programa teve duas fases: de 1956-61 e de 1961-64. A primeira fase foi conduzida pela Administração da Cooperação Internacional. A segunda, já no âmbito da Aliança para o Progresso, se deu sob a alçada da USAID (SAVIANI, 2013).

Em relação ao estudo dos acordos MEC-USAID, entre as décadas de 1960, 1970 e 1980, podemos citar as importantes contribuições teóricas e analíticas de Márcio Moreira Alves e José Oliveira Arapiraca.

Márcio Moreira Alves, escritor e parlamentar envolvido diretamente na crítica não só ao acordo, mas ao regime militar brasileiro, acaba silenciado com sua cassação em 1968. Enquanto parlamentar, Moreira Alves, ao ser informado sobre os acordos MEC-USAID, iniciou várias críticas a tal medida, sobretudo no que tange à forma como estava sendo implementada. O parlamentar publicou o documento-obra em 1968: *Beabá dos MEC-USAID* (1968), material-denúncia fundamental para capturar informações sobre o andamento do acordo.

José Oliveira Arapiraca (1982), através de sua dissertação de mestrado, em 1979, que se transformou em livro no início da década de 1980, *A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*, produziu o primeiro trabalho de viés acadêmico sobre os acordos, tornando-se uma referência para os vários estudos posteriores.

Estes acordos eram firmados, ora entre a *USAID* e as unidades da Federação Brasileira, ora entre a *USAID* e o MEC. A partir deles foi realizada uma reforma do sistema educacional brasileiro, com intervenções no ensino primário, secundário, superior, Ensino Técnico profissionalizante e alfabetização de adultos. Estas intervenções passavam pela construção de prédios, compra de mobiliários, treinamento e/ou aperfeiçoamento de professores e técnicos administrativos nos diferentes setores da hierarquia educacional brasileira, concessão de bolsas de estudo de mestrado e doutorado no exterior, entre outros, nos diversos segmentos educacionais (BITTENCOURT, 2015, p.8).

Os autores divergem em relação ao número de acordos estabelecidos durante as três décadas de vigência, mas em síntese verifica-se que estes pretendiam estabelecer reformas na educação brasileira em todos os segmentos de ensino, com ênfase predominante na universidade pública. No entanto, como o foco desta tese são as estratégias de consenso formuladas para o Ensino Médio, será realizado um recorte na análise dos acordos MEC-USAID para esse segmento de ensino.

Segundo LIRA (2010), o primeiro acordo sobre Ensino Secundário (Atual Ensino Médio) foi assinado em 31 de março de 1965 pelo Ministro Moniz de Aragão; Abgar Renault, presidente do Conselho Federal de Educação; e Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, Farias Góes, representante do Governo. O acordo teve como finalidade assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino para prestar serviços consultivos em caráter permanente. Tal acordo previu assessoria técnica norte-americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos.

Através do convênio, o Ministério teve que se comprometer com os gastos e as despesas de custeio, enquanto a USAID se comprometeu em fornecer os técnicos das universidades americanas necessários para os programas. Segundo Alexandre Lira (2010) no acordo, ao ministério da educação coube a tarefa de:

- 1) Designar pelo menos quatro educadores brasileiros para trabalharem com os consultores norte-americanos na prestação de serviços de assessoramento aos Estados, custear todas as viagens dentro do território brasileiro e demais despesas relativas aos serviços dos referidos educadores;

2) Cooperar com os consultores norte-americanos na formulação e execução de um plano detalhado com vistas à prestação de serviços consultivos ao ensino secundário nos Estados, da forma mais eficiente possível;

3) Proporcionar aos consultores norte-americanos instalações de escritórios, serviços complementares de secretaria e outras formas de assistência que se fizerem necessárias;

4) Assegurar a manutenção dos salários de bolsistas selecionados de comum acordo, que venham a ser enviados aos Estados Unidos ou a outros países, que não o Brasil, para receber treinamento.

Ao analisar as regras principais do acordo, é possível identificar que um dos objetivos prioritários foi criar uma estrutura para a atuação dos especialistas estadunidenses no Brasil. Estes seriam responsáveis por treinar, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, os educadores na nova lógica educacional tecnicista, adaptando a educação aos interesses do capital internacional e nacional.

Um dos resultados dessa intervenção na educação brasileira, promovendo não só um ensino tecnicista, mas desenvolvendo a crença da TCH, foi a criação da Lei nº 5.692/71, que tornava obrigatório o ensino profissionalizante para todo o Ensino Secundário (Atual Ensino Médio). O processo de escolarização no Brasil, a partir da Lei nº 5.692/71, teve papel importante na introdução destes princípios de formação de consciências cada vez mais capitalistas e atreladas ao estilo de vida estadunidense pautado numa lógica educacional tecnicista.

As escolas técnicas, por serem pioneiras no modelo profissionalizante de ensino, se tornaram referências e espaço de expansão das ideias da TCH. O CEFET/RJ foi um espaço propício não só para formar profissionais imbuídos da TCH, mas também para sediar as organizações internacionais e seus projetos baseados na estratégia estadunidense de intervenção nos países periféricos. Podemos comprovar tal afirmação ao analisar o aprofundamento dos acordos específicos celebrados na instituição entre as décadas de 1950, 1960 e 1970, que contribuíram de forma significativa para o pensamento pedagógico e cultural em seu seio.

3.3 CEFET/RJ, o contexto ditatorial e a difusão da Teoria do Capital Humano nas escolas Técnicas brasileiras

Quando abordamos a década de 1960, é necessário atentar para o momento de ruptura que ocorreu em todos os setores da sociedade brasileira com o golpe civil-militar-empresarial. A TCH se aprofunda numa dinâmica impositiva, imposta pelos militares, que privilegiavam os interesses do setor empresarial em detrimento da classe trabalhadora. Essa não tão nova realidade, vai se consolidar na Escola Técnica Nacional ao longo da década de 1960, mas se aprofunda principalmente a partir da década de 1970.

No ano seguinte ao golpe, em 1965, a ETN passa a ser denominada Escola Técnica Federal da Guanabara, pois desde a transferência da capital para Brasília, a orientação que passou a predominar era buscar identificar escolas técnicas, em todo o país com a denominação do respectivo estado (SILVEIRA, 2007).

Em 1967, em homenagem ao seu ex-diretor, recebe nova denominação: Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (ETF-CSF). Este nome foi uma homenagem ao, na época recém-falecido, diretor da instituição. Em 1978, se torna Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Explicaremos adiante o contexto de transformação da ETN em CEFET.

Nesse contexto ditatorial, a então Escola Técnica Federal da Guanabara foi um importante centro de difusão e implementação dos princípios que regiam a Teoria do Capital Humano. Em 1966, a ETFG implantou os cursos de Engenharia de Operação. Estes cursos seriam, a princípio, cursos intermediários, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, que estavam no bojo das intenções de uma política governamental de expansão do Ensino Superior com base em cursos de curta duração.

Essa política foi colocada em prática, inicialmente, com os cursos de Engenharia de Operação que, devido a diferentes pressões contrárias, acabou esgotando-se, mas, ao mesmo tempo, tornou-se o embrião de um projeto mais amplo na década de 1970, visando à difusão do que, a partir de 1973, seria reconhecido como Curso Superior de Tecnologia, ou Curso de Formação de Tecnólogos (SILVEIRA, 2007; 2010, p.181-187).

A pesquisadora Marisa Brandão, ao estudar os cursos de tecnólogo da década de 1990, muito fomentados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, resgata sua origem na década de 1960, com o surgimento dos cursos de engenharia de operação. A autora atenta para o contexto de surgimento e a proposta de manutenção da dualidade estrutural na construção desse modelo de ensino, que separava o ensino mais uma vez, entre aqueles que “pensam e produzem pesquisa e aqueles que trabalham”, no caso agora, em relação ao Ensino Superior (BRANDÃO, 2009).

Essa política, ainda em meados da década de 1960, começou a se configurar como uma política não-universitária, isto é, tendo como pressuposto para sua difusão a criação de instituições específicas para estes cursos. Neste sentido, a rede federal de formação profissional - as Escolas Técnicas Federais - teve um importante papel nas décadas de 1960 e 1970, na busca de consolidação, tanto dos cursos, quanto do projeto de instituição.

Inicialmente, algumas Universidades Católicas (PUCs), como a de São Paulo, se interessaram em implantar e difundir o curso de Engenharia de Operação, porém não seria uma formação com caráter terminal, permitindo aos alunos complementarem seus estudos a fim de se tornarem “engenheiros plenos”. Segundo Marisa Brandão, as Universidades Católicas – privadas – compreendiam que o tipo de aluno que possuíam – os que podiam pagar para estudar – não teria interesse em um curso que não lhes permitisse complementar a formação (BRANDÃO, 2009, p.11).

Na tentativa de modificar essa tendência, a *Fundação Ford*, representando o crescimento cada vez maior do financiamento de entidades internacionais na política educacional brasileira, ofereceu ajuda em forma de consultoria técnica e bolsas de estudos, dentre outras, à PUC de São Paulo. No entanto, esta instituição se negou a mudar seu modelo. Os assessores da Fundação encontram receptividade na então Escola Técnica Federal da Guanabara (BRANDÃO, 2009, p.11).

Segundo a análise dos documentos encontrados no arquivo do CEFET, é possível verificar que a dinâmica de intervenção estadunidense, através do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), oriundo do acordo MEC-BIRD, na criação e capacitação para o desenvolvimento do Curso de Engenharia de Operação mantém o mesmo padrão da antiga e, já extinta, CBAI.

Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1973.

Sr. Diretor,

O Programa de Ensino Médio (Profissional) e de Curta Duração (Engenharia de Operação) – PRODEM – dando prosseguimento à realização de seu plano de preparação de professores para cursos de engenharia de operação com a concessão de bolsas de estudo no exterior, vem tomando as providências relacionadas com a próxima partida de novos bolsistas com destino à *Oklahoma State University*, Estados Unidos.

Solicitamos mais uma vez a colaboração dessa Escola, a fim de que a iniciativa consiga o melhor êxito, atingindo os seus objetivos.

Esperamos, inicialmente, que a Escola se incumba de convidar candidatos que preencham as condições necessárias à obtenção de

bolsa, a primeira das quais é o interesse em se dedicar ao magistério na especialidade em causa, isto é, a engenharia de operação.

(...)

(Anexo 5 - Arquivo Geral do CEFET – RJ)

Ao analisar o documento é possível perceber que o planejamento do curso deveria fazer parte de um projeto de capacitação docente com influência direta dos Estados Unidos, incluindo a concessão de bolsas para a realização de cursos nas universidades norte-americanas e, mais uma vez, sob escolha selecionada dos dirigentes institucionais.

A escolha de uma Escola Técnica Federal (ETF) para abrigar esse tipo de curso, pode ser explicada pelo fato de ser uma instituição que ainda não ofertava Ensino Superior, eliminando a possibilidade de continuidade de estudos e, portanto, extinguindo a própria expectativa, neste sentido, por parte dos alunos. “Por outro lado, sendo uma instituição pública de formação profissional, poderia atrair os que naquele momento a frequentavam, isto é, os filhos da classe trabalhadora sem condições econômicas para pagar por educação” (BRANDÃO, 2009, p.11). Nesse sentido, a implementação do curso de Engenharia de Operações pelo CEFET/RJ tornou-se o início da expansão dos cursos superiores na Instituição.

Em 1967, devido às diversas pressões sociais quanto à engenharia de operação – pressões inclusive dos próprios Conselhos de representação profissional dos engenheiros – o governo forma um Grupo de Trabalho (GT) para examinar estes novos cursos. Segundo o GT, os cursos vinham obtendo resultados animadores. Por trás da defesa de um determinado tipo de curso superior, já se encontrava a defesa de um determinado tipo de instituição de Ensino Superior – uma instituição não-universitária. (BRANDÃO, 2009, p. 123-125).

Em abril de 1969, a sugestão do GT era decretada, tornando-se realidade e tendo como base a lei da reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968). O Decreto não se refere especificamente à engenharia de operação, mas sim a cursos de curta duração. A partir de então, as ETFs passam a não depender de convênios com universidades ao solicitarem autorização para ministrarem cursos com esse perfil de formação. (Idem).

Durante quase toda a década de 1970, pode-se observar a disputa de interesses em torno da Engenharia de Operação – seja a favor de sua manutenção, de sua modificação, ou mesmo de sua extinção.

As disputas não se centravam na possibilidade de implementação desta política educacional para o Ensino Superior, mas sim quanto a qual deveria ser o caminho para implantá-la.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, a equivalência entre os ramos secundário e profissional é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau (KUENZER, 1991: p. 16). Essa lei, como foi dito, obrigava a todas as escolas, públicas e privadas, a incluírem o ensino profissionalizante no seu currículo.

No mesmo ano (1971), a partir de um novo acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o já firmado acordo MEC-USAID, o governo militar, por meio do Ministério da Educação, cria o citado Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Engenharia de Operação (PRODEM). Este programa tinha como objetivo a execução do projeto que captara recursos do Banco Mundial, da ordem de 21 milhões de dólares, para construir prédios, instalar e equipar oficinas e laboratórios, bem como preparar e formar profissionais em todos os níveis de ensino para seis escolas técnicas e treze colégios agrícolas. Esse programa é instalado na própria ETN Celso Suckow da Fonseca e, com o dinheiro financiado, é construído o prédio de engenharia que hoje é chamado de Bloco E.

Em 1975, o Conselho Federal de Educação (CFE, que substituíra o então Conselho Nacional de Educação – CNE) aprova um parecer (CFE nº 1.589/75, de 8 de maio) que trata da criação dos Centros de Educação Tecnológica. A ideia era, de fato, criar um “Centrão” que abrangesse desde os cursos da Escola Técnica, passando por aqueles de formação de tecnólogos (previstos para o CENTEC), até os cursos de engenharia industrial. (BRANDÃO, 2009).

A Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, criou – a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca – três Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, esta lei foi considerada a concretização do que preconizava o acordo entre o MEC e o Banco Mundial de 1971, sob a responsabilidade do PRODEM, que era a difusão de um modelo específico de ensino profissionalizante no Brasil. Aos CEFETs caberia ministrar ensino de 2º grau técnico industrial e, quanto ao Ensino Superior, além dos Cursos Superiores de Tecnologia e de formação de recursos humanos na área, caberia ministrar também os cursos de engenharia industrial. Reforçava-se, desta maneira, o projeto de uma instituição de Ensino Superior

específica, em oposição ao que é universal – uma das bases de definição da Instituição Universitária. (BRANDÃO, 2009, p. 158); (SILVEIRA, 2011, p. 339).

A novidade, em relação aos “Centrões”, foi a definição dos CEFETs como instituições que também deveriam se dedicar à pós-Graduação e à pesquisa na área técnica industrial (BRANDÃO, 2009, p. 15-17). Nesse ano (1978), se configura uma das principais modificações sofridas pela instituição, ampliando de forma considerável a oferta de ensino nos seus vários segmentos. É nesse momento que o CEFET/RJ tem seu *status* elevado à instituição de educação superior, vinculada ao MEC, orientando a atuação desses Centros, de forma a dotá-los de identidade própria, diferenciando-os das universidades.

IV - O EMBATE EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: NEOLIBERALISMO E NOVA TEORIA DO CAPITAL HUMANO x ABERTURA DEMOCRÁTICA E POLITECNIA NO BRASIL

Ao recuperar o contexto histórico- educacional das décadas de 1980 e 1990, assim como as mudanças decorrentes do avanço do neoliberalismo, o principal objetivo deste capítulo é verificar quais repercussões essa nova face da dinâmica sistêmica trouxe para o debate educacional brasileiro. Deste modo, busca-se perceber como essa realidade se traduz em novos formatos hegemônicos, provocando também novas redefinições na luta por uma educação para e pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, antes de avaliar as consequências históricas das políticas neoliberais brasileiras, é importante ressaltar o contexto de reconfiguração e reavivamento dos movimentos sociais durante o fim da década de 1970 e toda a década de 1980. O debate educacional se tornou muito profícuo nos vários segmentos educacionais, avançando no debate sobre a dualidade educacional brasileira e coadunando com o debate constituinte.

É nesse momento que ressurge o debate sobre politecnia no Brasil, numa perspectiva contra hegemônica, assim como o debate sobre a escola unitária defendida por Antonio Gramsci. Portanto, este capítulo pretende recuperar a trajetória do conceito de politecnia sob a perspectiva de parte dos educadores brasileiros, assim como analisar as consequências que essa discussão trouxe para a educação no Brasil.

Não obstante, todo o processo de construção e organização da luta progressista e antissistêmica ocorrido no período da chamada abertura democrática brasileira, esta sofreu derrotas na década seguinte. Ao longo de 1980, o aprofundamento do neoliberalismo nos vários países ocidentais levou à concretização das políticas neoliberais, ainda que comparativamente tardia, no cenário brasileiro. Na educação, a agenda conservadora ganhou cada vez mais espaço, sufocando progressivamente propostas educacionais oriundas dos debates progressistas da década de 1980.

Com a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996³⁶ e o Decreto nº 2.208/97³⁷ sancionado um ano depois, se consolidou no Brasil o que Gaudêncio Frigotto (1984) nomeou como a Nova Teoria do Capital Humano. Essa nova ofensiva conservadora

³⁶ Acesso em 27/04/2017. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

³⁷ Acesso em 27/04/2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm.

lançou, sob um discurso de modernidade, a atualização de teorias pedagógicas que, apesar de terem um *slogan* de modernidade, mantém os mesmos princípios de manutenção e, quiçá, aprofundamento da dualidade escolar.

Esse cenário neoliberal marcou profundamente a realidade escolar no Brasil, com considerável interferência no contexto das escolas técnicas federais. Estas precisaram se reacomodar ainda mais à dinâmica flexível dos anos de 1990, naturalizando uma educação cada mais voltada para os interesses do mercado.

4.1 A Crise do Estado de Bem-Estar Social e o advento das políticas neoliberais

A crise cíclica da sociedade capitalista, iniciada principalmente a partir de 1973, (crise do petróleo), inaugurou um novo momento na dinâmica de reprodução do sistema capitalista. Este novo cenário sistêmico sinalizou, por um lado, o esgotamento das formas de acumulação da produção de natureza fordista, inaugurando novos modelos e métodos de reprodução do capital. Mas é importante ressaltar que esses novos métodos de produção não surgiram sem conciliar com formas extremamente arcaicas e bárbaras de produção de mais-valia.

Esse processo de crise sistêmica se consolidou quase silenciosamente durante as décadas de 1960 e 1970, num momento de crise da União Soviética e do chamado Estado de Bem-Estar Social. No entanto, como ressaltou Eric Hobsbawm, a crise só de fato foi reconhecida com o fim da divisão bipolar mundial:

A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente. A Natureza global da crise não foi reconhecida e muito menos admitida nas regiões não comunistas desenvolvidas, até depois que uma das partes do mundo – A URSS e a Europa Oriental do “socialismo real” – desabou inteiramente (HOBSBAWM, 1995, p. 393).

Segundo Gaudêncio Frigotto (2010), o que ocorreu a partir dos anos 1970 e 1980 pode ser considerado como uma crise geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do chamado socialismo real, com a crise da URSS e, do outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista sob o modelo fordista-keynesiano. Mas, claro, tanto um quanto outro, fazem parte das mesmas causas sistêmicas.

Esta nova realidade sistêmica concedeu a oportunidade ao capital de aderir novamente às teses ultraconservadoras que se apoiam na defesa da igualdade como valor negativo assim como pregam a crença na vitalidade da concorrência sem interferência do Estado. Essa perspectiva, denominada de Neoliberalismo³⁸, surgiu ainda no período entreguerras, no coração do capitalismo, através das políticas estadunidenses do *New Deal* como solução para a crise de 1929.

Entretanto, somente a partir da década de 1970, com o arrefecimento da Guerra Fria externada mundialmente, junto a uma profunda crise sistêmica, que levou ao enfraquecimento progressivo do modelo soviético, é que se criaram condições objetivas para o avanço deste modelo político e econômico. Como refletido, isso não era claro para grande parte dos políticos e economistas europeus. Segundo Hobsbawm, os programas políticos da maioria dos governos na década de 1970, assim como as políticas de grande parte dos Estados europeus ocidentais baseavam-se na suposição de que os problemas da década de 1970 eram apenas temporários. “Essencialmente, a história dessa década foi de governos comprando tempo” (HOBSBAWM, 1995, p.398).

No entanto, mesmo com todas as resistências das várias organizações sociais por quase uma década, em 1979, surgiu a oportunidade. Chegou à cena política inglesa, Margareth Thatcher, imbuída de todos os princípios neoliberais para reger seu governo. Um ano depois, Ronald Reagan também iniciou seu governo nos Estados Unidos, como um partidário da crítica ao *New Deal* estadunidense. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, implantaram em certa medida os princípios neoliberais em sua política e na economia (ANDERSON, 1995, p. 9-11).

Importante ressaltar que nesse momento de mudança na acumulação sistêmica, além das mudanças políticas, houve também uma demanda por novos métodos produtivos, que se adaptavam melhor às crises cíclicas de superprodução. O modelo de produção fordista, que durante quase metade do século XX vigorou no cenário ocidental,

³⁸ A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da Escola Austríaca, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais. O ideário neoliberal reacende a defesa da existência de uma “mão invisível” que exerceria a regulação das ações dos homens e a busca constante de equilíbrio no mercado. Entretanto, segundo aponta o eminente estudo elaborado pelo historiador inglês Perry Anderson, o grande marco do surgimento do pensamento neoliberal encontra-se na publicação do livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Auguste Hayek, discípulo de Von Mises, em 1944, na Grã-Bretanha. ANDERSON, Perry. “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, Emir.(org) Pós neoliberalismo - As políticas Sociais e o Estado Democrático, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

era baseado na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa e produção em massa.

Este método foi substituído ao longo das décadas de 1980 e 1990, primeiramente nos países centrais, por uma produção que se apoia em tecnologia de base microeletrônica e flexível, operando com trabalhadores polivalentes e visando à produção de objetos diversificados, e em pequena escala.

Essa dinâmica produtiva, chamada de toyotismo, busca atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando a lógica do *just in time*, que se refere à uma produção que pretende evitar a formação de estoques. Com isso, requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Esses novos métodos produtivos, apesar de terem sofrido previsões muito otimistas até mesmo por parte de intelectuais identificados com a classe trabalhadora, que acreditaram que havia chegado o momento onde o próprio sistema capitalista tinha produzido sua própria contradição em relação ao ‘aumento do tempo livre’³⁹, infelizmente não significou menos precariedade no mundo do trabalho. Pelo contrário, aumentou ainda mais a massa de desempregados elevando, com isso, a possibilidade de explorar ainda mais o inchado exército de reserva de trabalhadores dispostos a vender sua força de trabalho em condições cada vez mais precárias.

4.1.1 A escola e as ideias pedagógicas nas décadas de 1980 e 1990

A escola, como se espera na lógica que historicamente lhe coube, também precisava atender a essa nova realidade sistêmica, mudando não só seus métodos de aprendizagem, mas sua função diante da formação escolar e societária, assim como na formação para o trabalho. Esse aluno-trabalhador precisa agora possuir uma formação polivalente, uma flexibilidade e uma individualização de sua formação escolar, que está pautada na sua condição de qualificação não mais necessariamente para ter emprego, mas para ser empregável.

³⁹ O capitalismo, de fato, segue produzindo suas próprias contradições, inclusive o aumento da produtividade que tem relação com o tempo livre. Tempo livre este que é, via de regra, transformado em desemprego e, em alguma medida, consumido em pura distração.

A tragédia histórica das Décadas de Crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos, que direta ou indiretamente – eram os maiores empregadores individuais (HOBSBAWM, 1995, p.404).

No novo contexto econômico e político, agora é o indivíduo que terá de exercer a capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. Agora, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2013, p. 426-431).

Saviani ressalta que nessas novas condições, mesmo com a defesa de um *Estado mínimo*, a importância da educação escolar foi reforçada na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais e abstratos, de modo especial, aqueles de ordem matemática. Nesse sentido, é possível perceber que a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo defendida pela TCH se manteve, mas o significado pelo qual o indivíduo ou nação deveria investir na educação foi alterado (SAVIANI, 2013, p. 429).

Nesse sentido, Gaudêncio Frigotto complementa:

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Configura-se nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante os mais diversos “investimentos educacionais, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. Caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição" (SAVIANI, 2013, p.428-432).

Além de todas as mudanças, como explicar a modificação tão radical das relações sociais, que modificam o cenário do trabalho e da educação, com a mudança inclusive do vocabulário social e pedagógico?

Segundo Gaudêncio Frigotto, a nova dinâmica de globalização neoliberal, que acompanhou um intenso processo de aumento de produtividade e tecnologia, foi

vivenciada num momento de crise do capitalismo. A nova lógica toyotista serviu como justificativa da precarização em massa e da intensificação da exploração do trabalhador. É dessa composição de relações de produção e de relações sociais que emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social (FRIGOTTO, 2011).

4.2 A década de 1980 no cenário latino-americano: chegada das políticas neoliberais x resistência contra-hegemônica no cenário de abertura democrática

O cenário neoliberal que veio se expandindo em todo o Ocidente durante as décadas de 1970 e 1980, se concretizou em alguns países latino-americanos, em especial no Chile antes mesmo de ser aplicado na Inglaterra e nos Estados Unidos. O Chile, sob a violenta ditadura militar de Pinochet foi um laboratório neoliberal, pois iniciou esta política em 1973, ou seja, quase uma década antes de Thatcher e Reagan, funcionando, portanto, como um modelo para os conselheiros britânicos e demonstrando, empiricamente, que não há ligação intrínseca entre livre mercado e democracia (HOBSBAWM, 1995, p. 399).

Mesmo o Chile sendo uma experiência isolada na América Latina dos anos 1970, não podemos ignorar sua influência nas experiências iniciadas no México em 1988, na Argentina em 1989 com Menem, no Peru em 1990 e, no Brasil no início da década de 1990, principalmente a partir dos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, não houve um momento comum, assim como um modelo único na expansão do neoliberalismo latino-americano. No entanto, alguns acontecimentos podem ser considerados marcos na prática e difusão dessa ideologia no continente americano. (Idem).

A própria expressão ‘Consenso de Washington’, que se tornou a marca das políticas neoliberais por todo Ocidente, decorreu da reunião promovida em 1989 em Washington, convocada pelo *Institute for International Economics*. O Encontro envolveu instituições e economistas, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos. As principais ideias desse encontro já eram proclamadas pelos governos dos países desenvolvidos, principalmente EUA e Reino Unido, desde as décadas de 1970 e 1980.

Essa reunião teve como principal objetivo pensar soluções para a crise na América Latina e a palavra ‘consenso’ veio do momento refletido nessa reunião.

A implantação da política neoliberal no Brasil, mesmo que, para alguns especialistas estivesse sendo gestada e organizada no cenário brasileiro desde a crise da ditadura empresarial-militar de 1964, pode ser considerada tardia. Isso ocorreu devido ao modelo de economia implantado pelo Estado ditatorial brasileiro, que esteve apoiado num forte capitalismo de Estado.

Ou seja, passados os primeiros anos de ditadura civil-militar, assim como os anos de intensa repressão à classe trabalhadora, insatisfeita com as perdas econômicas desde a crise deflagrada da década de 1950, houve no Brasil, durante os anos de 1970, um relativo crescimento econômico. Portanto, o clímax da crise brasileira foi adiado da década de 1970 para a de 1980.

Com a chamada crise do petróleo em 1973, o Brasil começou a reduzir o seu crescimento, que até então era relativamente acelerado. Em relação aos outros países latino-americanos, o crescimento econômico, no Governo Geisel, prosseguiu em ritmo menos acelerado, com investimentos de maturação mais lenta, com taxas de crescimento em torno de 4% ao ano, contra a média de 10% no período anterior (ALMEIDA, 2000: p. 36).

Essa marcha “forçada” da economia teve, em 1979, seu limite no Brasil. No início da década de 1980, iniciou-se uma intensa política recessiva de ajuste, promovida pelo governo, ajustada aos mandos do Fundo Monetário Internacional (FMI), que começava a estar cada vez mais presente na política econômica do governo brasileiro. Estima-se que, entre 1979 e 1982, tenha ocorrido um acréscimo de US\$ 10 a 16 bilhões na dívida externa brasileira (SERRA, 1982, apud ALMEIDA, 2000: p. 38).

Com isso, os anos de 1980 foram de intensa instabilidade inflacionária. Essa realidade trouxe grandes problemas econômicos e sociais para o Brasil, pois se assistiu ao aumento das taxas de desemprego, arrocho salarial, corte de crédito para a produção agrícola, ampliação do atraso tecnológico do setor industrial, crescimento da dívida interna e à fragilidade financeira do setor público e, o que é de extrema relevância, às elevações sucessivas e dramáticas da taxa de inflação – que saiu de 100% em 1980 para 1320% em 1989. Os impactos negativos dessa política, que se fizeram sentir durante toda a década de 1980 e chegam até os nossos dias, deram origem aos diversos planos de estabilização conhecidos, a começar pelo Cruzado, em 1986.

Não por outra razão, na história econômica brasileira, os anos 1980 ficaram conhecidos como “a década perdida”, referência a um período de estagnação econômica e instabilidade inflacionária. Esse clima de década perdida foi também ressaltado na Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Paris, em setembro de 1990, quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo (SAVIANI, 2013, p. 403).

No entanto, mesmo diante do clima pessimista do mercado financeiro e dos Organismos Internacionais, Gelsom Rozentino contestou a expressão ‘década perdida’, reivindicando as grandes conquistas dos anos 1980 no que se refere à organização popular, lutas por direitos, assim como pela conquista da cidadania e da democracia, expressos na intensa discussão em torno da Constituição de 1988 e no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases (ROZENTINO, 2000).

Portanto, ao analisar a década de 1980, poderíamos, por exemplo, reivindicá-la como uma “década perdida” se nos limitássemos aos indicadores econômicos, às altas inflacionárias, ao aumento do desemprego e do custo de vida. Mas, quando focamos nos movimentos sociais e nas diversas conquistas democráticas, é possível visualizá-la com características muito diversas. É um período de reavivamento das reivindicações populares, com a construção de importantes movimentos sociais, como o Partido dos Trabalhadores (PT), a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (reflexo dos diversos tipos de sindicatos e oposições sindicais e sua luta nessa época, principalmente o chamado Novo Sindicalismo), o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a constituição de uma grande diversidade de entidades e associações autodenominadas Organizações Não Governamentais e um debate rico no meio educacional, que influenciaram de forma significativa a luta em torno da Assembleia Nacional Constituinte de 1987.

Não obstante, em relação ao processo de abertura democrática brasileira, que ocorreu a partir de 1985, a abordagem tradicional privilegia apenas o processo vindo do alto, estabelecido pelos dirigentes governamentais, como sendo estes determinantes para a consolidação da democracia. Outro caminho é privilegiar esse processo histórico como resultado da pressão dos grupos populares que floresceram ainda na década de 1970, sob os muros ditatoriais.

4.3 A educação no Brasil na década de 1980: ensaios contra-hegemônicos

No Brasil, a discussão educacional da década de 1980 foi permeada pelo processo de abertura democrática. No entanto, mesmo que a década de 1980 seja considerada um momento de reavivamento das lutas sociais, é importante observar a presença de um ideal educacional pautado numa concepção produtivista e fragmentada da educação, inclusive, com a condução de Organismos Internacionais.

Em relação ao Ensino Profissional, em julho de 1986, é inaugurado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Esse programa, com financiamento do Banco Mundial, previa a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de ensino de 1º e 2º graus dentro de uma atualização da Teoria do Capital Humano, onde o ensino é reduzido aos interesses imediatos do mercado de trabalho, com a promessa de que através da educação seria possível sanar os problemas econômicos e as distorções sociais, alavancando o desenvolvimento tecnológico do país (CAYRES & MONTEIRO, 2016, p. 91).

Segundo relatório do Ministério da Educação do governo Sarney (1985-1990), foram executadas obras e feita aquisição de equipamentos para 20 escolas técnicas industriais e 33 escolas agro técnicas da rede federal, 15 escolas técnicas industriais e 20 escolas agrícolas da rede estadual, perfazendo um total de 88 instituições apoiadas⁴⁰. No entanto, segundo um parecer posterior, depois de dez anos do PROTEC, ainda havia escolas sendo inauguradas. Em 2003, equipes dos Centros Federais de Educação Tecnológica foram mobilizadas em 21 estados para levantar a situação do Protec. O balanço mostrou que pelo menos 18 estabelecimentos permaneciam inacabados. Outros 15 ficaram prontos, mas não estavam funcionando quando inspecionados, enquanto 31 eram usados para outros fins⁴¹.

Mesmo com a presença dessa perspectiva educacional nos planos do governo Sarney, houve intensa mobilização por uma educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora brasileira. Na chamada transição “lenta, gradual e segura” proclamada pela ditadura, é importante observar que após os chamados “anos de chumbo” que foram

⁴⁰ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>. Acesso em 17/02/2017.

⁴¹ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390495/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em 17/02/2017.

anos de intensa repressão ditatorial, vividos entre o final da década de 1960 e início de 1970, os movimentos sociais voltam lentamente a se rearticular.

A década de 1980 foi profícua na organização do debate e da luta por uma educação pública e de qualidade. Como exemplo, podemos citar a organização da Associação Educacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA), entre outras.

Em relação ao debate educacional da década de 1980, é importante ressaltar a contribuição das mudanças ocorridas no campo da esquerda ocidental desde a década de 1960. Esta veio desenvolvendo novos estudos e inúmeras críticas não só ao campo teórico da direita, mas também ao campo estruturalista e dogmático do pensamento socialista.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, surgiram importantes questionamentos acerca do papel da cultura, tanto por um viés pós-moderno - que entende o conhecimento enquanto discurso mediado por relações de poder que se intitulam “verdade” – como no campo do marxismo, que produziu diversos debates acerca de conceitos como consciência, classe, hegemonia e determinação⁴². O ambiente propício aos novos debates se deu no período pós-Segunda Guerra Mundial, e, no campo da esquerda em especial, após as denúncias dos crimes de Stálin (a partir de 1953). Portanto, no cenário de crise da União Soviética, uma parte dos intelectuais socialistas buscou renovar suas análises, assim como também suas propostas de luta antissistêmica.

Em diálogo, no campo acadêmico, novas escolas de pensamento surgiram, recuperando autores que, até então, estavam silenciados. Entre essas escolas, podemos citar a Escola de Frankfurt e a criação da *New Left Review*. Esses intelectuais, mas também militantes, questionaram e reviram alguns erros arraigados na tradição marxista que em muitas análises produziu uma visão estreita de econômico e o de, identicamente, confundir as instituições, a ideologia e a cultura faccionária de uma classe dominante com toda a cultura e moralidade.

⁴² Para maior aprofundamento nessa discussão, ver:

CEVASCO, Maria Elisa. 2003. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo, Boitempo.

EAGLETON, Terry. 2005. A idéia de cultura. São Paulo, Unesp.

JAMESON, Frederic. 1985. Marxismo e forma. Teorias dialéticas da literatura no século XX. São Paulo, Hucitec.

JAMESON, Frederic. 1996. Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Ática.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. Crítica Marxista, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996

A chamada Escola de Frankfurt, com produções destacadas sobre os novos desafios de um mundo cada vez mais globalizado e permeados pelo poder simbólico da mídia e das novas tecnologias, exigiu também da esquerda novas análises sobre as produções artísticas e culturas que vinham sendo desenvolvidas no capitalismo durante o século XX. Nesta, destacam-se as produções de Theodor Adorno, Fredric Jameson, Walter Benjamin, Erich Fromm e a recuperação e divulgação do pensamento de Antonio Gramsci.

Além da Escola de Frankfurt, é mister citar o grupo de intelectuais (britânicos), que pertenceu ao Partido Comunista da Grã-Bretanha e que, por isso, tinha uma forte orientação marxista. Com as denúncias dos crimes estalinistas, parte desse grupo saiu do partido, rompendo com o dogmatismo que vinha da então União Soviética, abandonando, com isso, a militância no Partido Comunista britânico e produzindo novas perspectivas de análise que, mesmo sob a perspectiva marxista, procuravam romper com o estruturalismo e o dogmatismo reinantes em determinadas produções e pesquisas da época.

Autores como Stuart Hall, Edward Palmer Thompson, Perry Anderson são nomes importantes nesse cenário, sendo considerados fundadores da *New Left Review*, que ganhou relevância na revisão de debates clássicos sobre a origem do Capitalismo, assim como sobre a história da formação da classe operária.

A influência dessas novas discussões propiciou, entre outras iniciativas, novos estudos e novas traduções de autores das escolas de pensamento citadas, demarcando um salto teórico interpretativo na Educação. Influenciados, portanto, pela chegada de traduções e de discussões de autores importantes para o debate marxista, mas principalmente politécnico no Brasil, como por exemplo, Lênin, Gramsci e vários educadores soviéticos, uma parte dos educadores brasileiros de esquerda teve a oportunidade de renovar suas pesquisas acadêmicas, assim como seu pensamento pedagógico.

Sob uma ditadura militar-civil-empresarial, houve uma significativa expansão da pós-graduação nas universidades brasileiras. Além disso, como citado, a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo professores dos três graus de ensino (SAVIANI, 2013, p. 404).

O debate educacional, que foi apropriado no Brasil com uma perspectiva contra-hegemônica, utilizou a expressão politécnica para se referir à perspectiva marxista de

educação e pedagogia. O conceito de politecnia, salvo algumas exceções⁴³, foi escolhido como a principal terminologia para reivindicar uma escola não dual, com a aliança entre ensino e trabalho e com o horizonte socialista. No entanto, as terminologias: ensino politécnico, ensino tecnológico, escola unitária, e mesmo o conceito formulado por Dermeval Saviani, denominado pedagogia histórico-crítica, se colocam como possíveis termos para a defesa terminológica de uma educação onilateral.

4.3.1 A origem do termo Politecnia

A despeito do fato de autores como José Rodrigues apontarem que a discussão em torno do conceito de politecnia no Brasil, a partir de uma concepção contra hegemônica, não se trata de iniciativa nova, o autor cita a obra de Paschoal Lemme de 1955, que publicou análises sobre o conceito de politecnia e a experiência soviética entre os educadores russos (RODRIGUES, 1998, p.31-32), esse debate ganhou espaço considerável no Brasil a partir da década de 1980. Foi nesse contexto que uma nova concepção de educação politécnica, de base marxista, passou a ganhar força dentro do campo intelectual brasileiro, trazendo à tona um amplo debate sobre uma educação integral e onilateral.

No entanto, a palavra politécnica era utilizada no Brasil desde o fim do século XIX. O uso dessa expressão veio junto com a implantação das escolas inspiradas no modelo francês que, como discutido, foram originadas durante o período napoleônico, no início do século XIX. Assim como nas escolas politécnicas francesas, as escolas politécnicas no Brasil tinham como característica central o oferecimento de cursos também para a elite brasileira. Essas, em geral na área de engenharia, tinham como principal objetivo criar um vínculo entre ensino clássico e trabalho produtivo. Eram influenciadas majoritariamente pelo positivismo, que defendia uma formação politécnica como uma etapa de modernização da sociedade brasileira (BEMVINDO, 2016, p. 170-172).

As duas principais escolas que estabeleceram esse modelo no Brasil foram: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, hoje incorporada à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Escola Politécnica de São Paulo, que hoje é uma das unidades da Universidade de São Paulo. Atualmente a adjetivação

⁴³ Referimo-nos ao autor Paolo Nosella, sobre o que nos debruçaremos à frente.

politécnica se expande por vários tipos de instituições (privadas e públicas), nos mais variados segmentos de ensino.⁴⁴

Já o debate contra-hegemônico sobre o uso da palavra politécnica tem na iniciativa de Dermeval Saviani, no final da década de 1970, significativa repercussão no ambiente educacional brasileiro. A discussão sobre politécnia liderada pelo professor Saviani, através do curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), partiu dos estudos de Karl Marx e Antonio Gramsci, para pensar um modelo educacional para a classe trabalhadora. Também as obras do italiano Mario Alighiero Manacorda sobre o pensamento de Marx e de Gramsci⁴⁵, sem dúvida, tiveram um papel decisivo na apreensão da concepção marxista de educação no Brasil (RODRIGUES, 1998, p. 33-34).

A principal preocupação de Saviani ao defender o uso do conceito de politécnia era pensar uma estruturação orgânica de um sistema nacional de educação, que posteriormente será refletido em sua proposta da Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira (LDB) no início da década de 1990. Para Saviani, o melhor momento para a aplicação dos princípios da politécnia seria o Ensino Médio. Para isso, o autor desenvolve um profundo estudo sobre a história da educação brasileira e suas ideias pedagógicas predominantes. Assim, o autor desenvolveu uma proposta baseada nos princípios de superação da pedagogia tradicional e escolanovista e construção de uma nova perspectiva pedagógica que se baseia nos princípios do materialismo histórico e na busca de uma apreensão da realidade baseada no conceito de totalidade. Esta proposta foi denominada de pedagogia histórico-crítica⁴⁶.

⁴⁴ Numa rápida busca na *internet* encontramos a definição politécnica para todos os tipos de segmentos de ensino e que se espalham por várias regiões brasileiras. Acessados em 10/06/2016: <http://www.politecararuama.com.br/v2/>; <http://www.poli.br/>; <http://www.eng.ufba.br/>; <http://www.politecbr.com.br/>; <http://www.epsimip.org.br/>.

⁴⁵ Ver:

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, S.P: Editora Alínea, 2007.
_____, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. S.P: Editora Alínea, 2013.
_____, Mario Alighiero. *Pedagogia e política scolastica del PCI dalle original la liberazione. Estratto da Critica Marxista*, n.6, 1980.
_____, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13 ed. São Paulo. Cortez. 2010.

⁴⁶ A primeira obra de Saviani que se debruça sobre a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica é de 1991 chamada *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Para maior aprofundamento, ver: SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42 edição. S.P: Autores Associados, 2012.
_____, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
_____, Dermeval & Duarte, Newton (orgs). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. S.P: Autores Associados, 2012.

Depois de Saviani, várias obras e pesquisas na área educacional a partir dessa perspectiva foram desenvolvidas. Importante ressaltar que os principais especialistas que se tornaram referências sobre o debate politécnico, ou foram orientandos ou alunos do professor Saviani (RODRIGUES, 1998, p. 34). Dentre estes, podemos citar Acácia Kuenzer (1992), Gaudêncio Frigotto (1991), Lucília Machado (1992) e Paolo Nosella (2009). No que poderíamos chamar de “nova geração”, citamos Maria Ciavatta e Marise Ramos⁴⁷ como referências que se consolidaram atualmente no debate politécnico.

Debruçar-nos-emos sobre as principais contribuições que esses autores trouxeram para o conceito de politecnia no Brasil, assim como suas divergências sobre o uso terminológico e sua aplicação na estrutura escolar brasileira contemporânea. Continuaremos esse debate no capítulo cinco, ao falar sobre a proposta atual do Ensino Médio Integrado.

4.3.2 Divergências sobre o uso do termo politécnico no cenário educacional brasileiro

O debate sobre a melhor terminologia a ser utilizada quando nos referimos à escola de formação onilateral tem se tornado uma pauta frequente entre os educadores progressistas brasileiros. Apesar de muitas vezes o debate terminológico ser considerado irrelevante diante da ampliação da discussão de uma proposta politécnica nas escolas brasileiras, ela se torna necessária no cenário ainda preliminar desse debate por um público que podemos chamar de leigo letrado. Público este em que, mesmo sendo majoritariamente formado por educadores, um grande percentual não domina os principais debates da área educacional.

Exemplo desse desconhecimento e seu risco de apropriações indevidas pôde ser observado por esta autora ao ser convidada para uma Palestra na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch⁴⁸, em abril de 2015. Na ocasião, utilizei a expressão ‘politécnica’ como base teórica da proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Quando a palestra foi finalizada, uma das professoras me fez o seguinte questionamento: “essa tal de escola

⁴⁷ Importante ressaltar que, diferente da chamada primeira geração, as autoras não foram orientadas por Dermeval Saviani.

⁴⁸ Endereço: Av. Bartolomeu de Gusmão, 850 - São Cristóvão, Rio de Janeiro - RJ, 20941-160
Telefone: (21) 2334-1731.

politécnica já existe, né? Tem uma lá no curso de engenharia da UFRJ”⁴⁹. Diante da relação estabelecida, é imperiosa a necessidade de uma reflexão sobre a apropriação histórica do conceito de politecnia, assim como a utilização desta expressão por Marx e pelos educadores contemporâneos.

Como ressaltado, Dermeval Saviani é considerado pioneiro nesse debate. No entanto, para o autor, o mais importante nessa questão é o conceito de politecnia, não o debate em torno de sua terminologia:

Parece claro que Marx e Lenin, assim como Gramsci, não pretendiam supervalorizar o instrumento de trabalho deslocando o foco de análise do ser humano para o instrumental técnico. Esse destaque feito por Nosella a partir de Gramsci é também minha preocupação central. Aliás, nesse contexto é oportuno lembrar que minha concepção global de educação não se expressa por meio do termo “politecnia”, mas pela denominação “histórico-crítica” (Saviani, 2005). No interior dessa concepção, cuja inspiração principal se reporta a Gramsci, incorporei o termo “politecnia” quando tratei do problema relativo à explicitação da relação entre instrução e trabalho produtivo, como diretriz para a organização da educação de nível médio. E isso foi feito tendo em vista o significado semântico que esse termo adquiriu no âmbito da tradição socialista, como procurei esclarecer. Finalmente, registro que minha tendência é endossar *in totum* a linha de análise desenvolvida por Paolo Nosella no texto citado (SAVIANI, 2007, p. 164).

Gaudêncio Frigotto acredita que, na verdade, o termo mais apropriado para pensar uma escola que rompa com a dualidade escolar seria a expressão ‘onilateral’⁵⁰. Frigotto resgata a importância da teoria gramsciana na defesa de uma ampliação da chamada “escola desinteressada”, inclusive não defendendo que a proposta de formação politécnica deva estar restrita ao Ensino Médio, como defende Saviani (FRIGOTTO, 2010, p. 219-227).

Paolo Nosella, atualmente professor na Universidade de São Carlos, é citado e reconhecido por Saviani como um dos principais críticos ao uso do termo politécnico. Nascido na Itália e residente há algumas décadas no Brasil, o autor utiliza parte da argumentação de Manacorda para afirmar que o conceito politécnico está superado. Sua crítica baseia-se na natureza semântica, histórica e política do conceito.

⁴⁹ Interlocutor não identificado.

⁵⁰ Importante ressaltar que Gaudêncio Frigotto costuma utilizar o termo omnilateral e não onilateral. Para padronizar o uso nesta tese, optamos por manter onilateral.

O autor Mario Manacorda atenta para uma maior regularidade do termo ensino tecnológico para pensar a escola defendida por Marx e Engels. Mas, ao mesmo tempo, observa que os significados de politecnia e tecnologia diferem em termos semânticos:

De qualquer maneira, deixando de lado o problema da escolha definitiva do nome a dar à escola do futuro, “tecnologia” indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola politécnica doada pela burguesia aos operários. Mas, parece-nos principalmente, que o politecnicismo sublinha o tom da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba (MANACORDA, 2007. p, 48).

Em termos de frequência terminológica de Marx e dos significados de politecnia e ensino tecnológico, segundo Manacorda, há uma tendência favorável ao uso do termo educação tecnológica, no que se refere à educação proposta por Marx.

Paolo Nosella utiliza os argumentos de Mario Manacorda, principalmente a partir de trechos de uma entrevista concedida em 2001, quando Manacorda se referiu ao conceito politécnico como uma formação de tipo pluriprofissional:

Em sua época, Marx, junto a Engels, considerava, sobretudo, as propostas dominantes no mundo burguês, industrial, e a demanda que vinha daquele mundo era principalmente voltada a uma nova instrução de caráter politécnico, isto é, pluriprofissional. Embora pareça aceitar essa proposta na íntegra, na realidade ele a critica imediatamente considerando-a, já em 1947 – me parece -, “a proposta predileta da burguesia”, porque é uma forma de instrução destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho capaz de versatilidade pluriprofissional, adaptável a várias profissões (SOARES, 2004, p.7-8. *Apud*. NOSELLA, 2016, p. 35-36).

Nesse sentido, Nosella, ao analisar semanticamente a palavra politecnia, afirma que o sentido literal do termo poderia levar muitos a uma compreensão diferente do que os educadores de esquerda lhe atribuem.

Em relação ao debate histórico, ao analisar a escolha do uso do termo politécnico por Lênin, Nosella atenta sobre a marca negativa que o socialismo real deixou para a esquerda socialista. O autor utiliza a crítica que Labriolla, um inspirador de Gramsci, fez

a uma leitura positivista de Marx e que a realidade histórica soviética, principalmente no período stalinista, demonstrou utilizar em sua formulação sobre os rumos da revolução. Para isso, cita uma intervenção de Gramsci à Federação Juvenil Comunista em abril de 1922:

Denuncia o limite da política escolar dos socialistas que “cedem aos populares as escolas médias superiores (colegial) em troca das escolas profissionais e com isso, “aceitam o conceito de que a escola profissional seja a escola dos operários” e admitem que as classes devam ser sempre hereditariamente duas” (Gramsci *apud* Manacorda, 1980, p. 158).

Nesse sentido, Nosella⁵¹ afirma que Gramsci criticou os termos politécnico e tecnológico, pois sua preocupação com a semântica principalmente do prefixo *tecnos*, que supervaloriza o instrumento e a máquina em detrimento do rigor cultural e moral, deslocam o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho (NOSELLA, 2016, p. 41).

Em relação à escolha de Lênin para o uso do termo politécnico, Nosella ressalta a importância de analisar o contexto soviético de demanda produtiva no momento de implantação das escolas politécnicas, alegando a possibilidade de uma leitura positivista, assim como possíveis problemas de tradução dos escritos de Marx. No entanto, não se responsabiliza por dar uma explicação definitiva para o debate educacional soviético (NOSELLA, 2016, p. 43).

Em relação à natureza política da contradição do uso politécnico, o autor reflete sobre o entendimento que o senso comum letrado tem sobre politecnia. Este seria muitas vezes desprovido de um entendimento real da proposta educacional. Outro argumento é a marca positivista, autoritária e industrial que o socialismo real deixou como legado. Reivindicar que a esquerda contemporânea deva utilizar o termo escola politécnica porque a URSS assim o fez não seria o melhor argumento.

Paolo Nosella finaliza sua análise ressaltando que não reivindica necessariamente um termo para pensar a base teórica educacional que sustenta aparentemente o termo politécnico. Para isso, afirma que Marx é um mestre de método, não de doutrina e menos ainda de linguagem e sua proposta transcende um termo para defini-la. O autor alega que a fórmula marxiana não permite privilegiar um ou outro elemento na construção da

⁵¹ Buscamos a referência original no texto de Mario Manacorda, mas infelizmente Paolo Nosella extraiu da obra em italiano, que não foi traduzida e publicada no Brasil.

totalidade do indivíduo e, nesse sentido, a expressão onilateral é feliz, porque conota o conjunto da formação humana.

Para Nosella o uso do termo politécnico é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Além disso, no Brasil, a bandeira da politecnia tem levado os educadores a desenvolver estudos sobre a escola média e profissionalizante, inclusive defendendo essa união sem grandes aprofundamentos críticos sobre ela. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu, entre nós, certo reducionismo. Para o autor, a escola unitária e o debate mais amplo do que deve ser a escola desinteressada, assim como o trabalho como princípio educativo, ficaram fora de foco (NOSELLA, 2016, p. 43).

Como foi discutido, a origem do termo politécnico não vem de Marx e Engels, mas de suas referências em relação às escolas politécnicas francesas. Como ressaltou Mario Manacorda, o termo ‘ensino tecnológico’ é inclusive mais utilizado por Marx. No entanto, historicamente, houve uma maior utilização do termo politécnico pela esquerda socialista, inclusive com grande influência dos soviéticos.

No Brasil não foi diferente. Os educadores brasileiros, através da grande influência de pesquisadores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado acabaram adotando o conceito de politecnia para reivindicar a base teórica de origem marxista.

Concordamos com Nosella, segundo a qual o argumento da União Soviética ter adotado essa terminologia não é suficiente para defendermos o uso do conceito de politecnia no Brasil. Ao mesmo tempo, o inverso não seria plausível, pois, se assim fosse, deveríamos abrir mão de uma lista de denominações marcadas pela experiência soviética como, por exemplo: comunismo, socialismo, marxismo, leninismo etc. Para aprofundarmos esse debate, seria necessário analisar mais detidamente o caso soviético, que não é o objetivo dessa pesquisa.

Recentemente Vitor Bemvindo (2016) realizou um estudo, que resultou em sua tese de doutorado, no qual defende o uso terminológico de politecnia. Bemvindo utiliza argumentos históricos para a defesa do conceito que essencialmente baseia-se na experiência soviética e cubana e o legado que essas experiências deixaram para a esquerda socialista mundial.

Mesmo com argumentações baseadas num estudo profundo da experiência soviética e cubana, o qual Vitor Bemvindo realiza com maestria, é tarefa da esquerda

contemporânea lutar contra o atrelamento direto das bandeiras de lutas atuais com as experiências da URSS e de Cuba.

Em relação à politecnicidade e seu símbolo histórico atrelado à proposta escolar soviética, sabemos que o maior tempo de realização dela foi durante o período stalinista, que, muitas vezes, é confundido com o que seria a proposta socialista atrelada à Stalin, o que para a luta antissistêmica, mais atrapalha do que ajuda.

Portanto, não há uma marca histórica nem nas experiências socialistas, nem na trajetória brasileira em relação à utilização do termo politécnico que justifique o uso indiscutível dessa terminologia. A partir disso, a tarefa que predomina para esse debate é o avanço da reflexão, da contextualização e do estudo das possibilidades terminológicas que atualizam e, acima de tudo, avançam na implantação de uma escola de formação onilateral, livre e humanística. Mas isso requer uma reflexão ainda mais profunda sobre as condições reais que a dinâmica sistêmica permite no avanço desse tipo de ensino e, conseqüentemente, do seu uso terminológico.

Em relação ao significado conceitual de politecnicidade, temos a necessária reflexão de José Rodrigues sobre os três eixos fundamentais que compõem a proposta brasileira de educação politécnica: dimensão infraestrutural, utópica e pedagógica.

Para Rodrigues, a dimensão infraestrutural se relaciona à proposta politécnica na medida em que as inovações tecnológicas implicariam a politecnicidade. Ou seja, o autor discute até que ponto as mudanças nos métodos e processo de trabalho de fato contribuiriam para uma formação politécnica. Nesse sentido o autor realiza uma discussão sobre a possibilidade da politecnicidade se aproximar de uma formação polivalente. Segundo José Rodrigues, polivalência supõe a soma das partes do homem “formado segundo as estreitas necessidades do mercado do trabalho” (RODRIGUES, 1998, p. 65).

Rodrigues defende que o conceito de politecnicidade pretende avançar sobre a funcionalidade representada pela polivalência. De modo que o desafio da relação estabelecida entre essas terminologias seria a incorporação e superação dialética da polivalência pela politecnicidade, assim como pela apropriação, portanto, da compreensão totalizante por parte do trabalhador, da sociedade e da produção do trabalho ao longo da história e na atualidade (Idem, p. 66-67).

O segundo aspecto da concepção de educação politécnica, defendida pelo autor, se refere à sua dimensão utópica, que não se relaciona com a dimensão irrealizável do termo utópico, mas com a profunda relação dessa proposta com um projeto de sociedade socialista e, portanto, que ainda não existe. Essa dimensão desnatura qualquer teoria

que defenda que a formação politécnica é o caminho natural demandado pelo modo de produção capitalista. Não só não é isso que se defende, como a proposta politécnica precisa representar uma profunda ruptura com o projeto de qualificação profissional e de formação humana postos pela sociedade capitalista (RODRIGUES, 2016, p. 377).

Em relação ao debate sobre a dimensão infraestrutural da dimensão politécnica, objeto de intenso debate na década de 1980, é importante observar que apesar das mudanças nos métodos produtivos oriundos de um avanço tecnológico considerável nas últimas décadas, esse conhecimento continua sendo propriedade privada da classe que domina os meios de produção. Márcio Rolo (2010) atenta para a defesa equivocada de uma suposta convergência de interesses entre o capital e o trabalho, no tocante à necessidade de superar a “velha dualidade estrutural”. Para isso, reflete sobre a necessidade de analisar a complexidade dos processos pelos quais o capital funda seu domínio.

O autor utiliza um trecho da obra de Acácia Kuenzer para esboçar sua crítica:

Há um reconhecimento geral (sic), por parte de empresários e trabalhadores, de que o desenvolvimento do processo produtivo, a par das pressões sociais pela redemocratização, já não pode compactuar com um sistema escolar que recoloca a velha dualidade estrutural: escola “desinteressada” para dirigentes e escola profissionalizante para os trabalhadores (KUENZER, 2001 a, p.37. Apud. ROLO, 2010, p. 148).

Na sequência da obra, a autora se contradiz ao afirmar que quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica:

A crescente cientificação da vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural, uma vez que a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia, através da operacionalização da ciência. Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática, e criando tecnologia; ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando formas de comportamento, ideologias e normas. (KUENZER, 2001 a, p. 35. Apud. ROLO, 2010, p. 150).

Márcio Rolo (2010) observa que, a partir do argumento da proposta de Kuenzer, a contradição que se dava no plano político em relação à disputa pela dualidade educacional foi resolvida pelo desenvolvimento do próprio Capitalismo. Mesmo que exista um parcial interesse do capital no trabalhador pensante, a realidade atual demonstra

que as novas configurações entre as funções pensantes e as funções instrumentais nada mais são que novas voltas do parafuso da expropriação e da intenção dos que detêm os meios de produção na manutenção do “gorila amestrado”, mesmo que seja um gorila polivalente.

Nesse sentido, a apropriação pela classe trabalhadora das forças produtivas e de uma formação educacional onilateral não será uma dádiva da classe dominante, mas o resultado da luta constante das classes expropriadas. A pretensa harmonia entre capital e trabalho serve muito mais para esvaziar a luta política e o debate sobre uma formação politécnica. Isso já é verificado durante a década de 1990 e o debate em torno da LDB.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, a partir de 2003, e a volta das possibilidades de aliança entre ensino geral e ensino profissionalizante, renovou-se o debate sobre uma formação onilateral para a educação. Mas passados quase 15 anos do início da gestão Lula/Dilma, o que é possível avaliar é que em determinados aspectos, acentuou-se ainda mais a dinâmica de práticas consensuadas entre intelectuais e representantes de classes que, aparentemente, estariam em trincheiras de lutas opostas. No capítulo 5, avançaremos nesse debate.

4.3.3 A Criação da Escola Politécnica Joaquim Venâncio

Como consequência, na concretude da proposta politécnica, é mister analisar a iniciativa entre os educadores citados e a direção da época na Fundação Oswaldo Cruz, através da criação do curso técnico de segundo grau. Esse teve como proposta central pensar uma educação que não estivesse subordinada ao mercado e que pensasse o ser social como o centro do trabalho educativo.

O curso Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio (PSJV) foi criado em agosto de 1985, sendo o órgão da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Desde a sua criação, o Politécnico dedicou-se à elaboração de programas e projetos com o intuito de aperfeiçoar, treinar e/ou qualificar profissionais que atuam ou venham a atuar em serviços de saúde, principalmente da rede pública (municipal, estadual ou federal).

O nome da escola foi uma homenagem a Joaquim Venâncio, um homem negro e semianalfabeto que, durante a infância, viveu na fazenda da família de Carlos Chagas e, posteriormente, foi trabalhar na instituição (início dos anos de 1920), auxiliando o sanitarista e pesquisador Adolpho Lutz. O nome da escola veio da iniciativa de Luiz

Fernando Ferreira, um dos idealizadores junto com Sérgio Arouca e Arlindo Souza. A história foi relatada no seminário de comemoração da escola.

Não foi a troco de nada que escolhemos esse nome para ser o patrono desta casa, pois ele significa um compromisso com as classes desprotegidas, com as classes oprimidas. Joaquim Venâncio era negro e semianalfabeto e abriu espaço de tal maneira que, quando morreu, a *Revista Brasileira de Biologia* publicou o seu necrológio. E é clássica a história – eu repito porque eu gosto, e aqui eu posso falar o que eu gosto, e não o que esperam que eu diga – que o doutor Lutz costumava dizer: “O Joaquim Venâncio eu não troco por nenhum doutor de Oxford ou de Cambridge”. Eram dois companheiros, eles faziam uma síntese, uma harmonia entre o velho, o ranheta, de educação europeia, irreverente também, e o Joaquim Venâncio. E de seus trabalhos resultou alguma coisa extremamente positiva. Se é lenda ou se é verdade, não importa, mas a história é boa e é bonita.

Disse o Chico Trombone, e jurava irritado: “A reação de Galli Mainini quem descobriu foi o Joaquim Venâncio, não foi o Galli Mainini”. “Porque um dia” – o Chico conta – “eu estava aqui sentado, Joaquim no microscópio, examinando protozoários da cloaca de sapo. Aí chegou uma mulher, que não gostava do Joaquim Venâncio, e trouxe material para um exame de urina. E o Joaquim Venâncio disse: ‘Deixa aí, que depois eu vou fazer.’ Ela ficou com raiva, jogou a urina em cima do sapo que o Joaquim Venâncio estava examinando. Joaquim Venâncio examinou outra vez e o sapo estava cheio de espermatozoides. Aí o Mainini veio em visita ao Instituto Oswaldo Cruz e o Joaquim Venâncio contou isso para ele. Ele chegou à Europa e publicou um trabalho, fazendo um novo método de diagnóstico para gravidez. Quando Joaquim Venâncio contou ao doutor Lutz, ele disse: ‘Precisamente, Venâncio, eu já disse, você não fala para os outros, principalmente para esses gringos, enquanto não publicarmos os nossos trabalhos (FERREIRA, 2016, p. 52-53).

Fica claro que a iniciativa de colocar o nome Joaquim Venâncio não foi só para homenageá-lo, mas reiterar através de sua trajetória o objetivo da escola, que era de conciliar o ensino humanístico com o trabalho como princípio educativo, assim como destinar um ensino de excelência para os filhos da classe trabalhadora.

Pensada numa escala ainda pequena, diante da demanda por uma educação de qualidade no Brasil, a escola de Ensino Médio e Técnico, teve como objetivo se tornar uma referência de ensino de segundo grau, “na qual a prática não seja vista como uma atividade estanque, divorciada das aulas teóricas; em que não ocorra desvinculação entre o saber e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (MALHÃO, CORTES & LIMA, 2016, p. 34-39).

Além disso, pretendia-se oferecer as vagas discentes para alunos de classe popular, permitindo que, ao final do curso, esses estudantes tivessem o mesmo domínio

do acervo de conhecimentos historicamente sistematizado da mesma forma que os filhos das classes dirigentes, tendo com isso, condições de competir no mercado de trabalho e de questionar a ordem social estabelecida (Idem).

Para isso, o documento que regeu a construção da escola se baseou num modelo de aliança entre o Ensino Técnico para a área de saúde, com a formação geral do Ensino Médio. No entanto, a tentativa desse grupo formador era de desenvolver uma formação de transição, que se buscasse romper com a formação técnico-profissional que fragmenta o conhecimento sobre o processo de trabalho.

Não se trata de negar a formação técnica do trabalhador. Pelo contrário, trata-se de não reduzir essa formação técnico-profissional a um esquema de adaptação à parcialização do processo trabalho, e de desenvolver de forma gradativa uma formação politécnica, formação que, ao mesmo tempo, prepare o aluno técnica e cientificamente para o domínio da *societas rerum* e capacite-o como cidadão para participar ativa e criativamente na construção da *societas hominum* (FRIGOTTO, 1984, p. 211).

A escola teve como prioridade oferecer um ensino em tempo integral, com, no máximo, trinta alunos por turma e com acesso integral a todos os espaços de pesquisa da Fundação Osvaldo Cruz. No início, a maior dificuldade esteve na contratação de professores, pois na época não havia no quadro de profissionais da instituição profissionais habilitados à docência no ensino de segundo grau.

Além disso, havia um impedimento de transição na década de 1980 que impossibilitava novas contratações de profissionais para a instituição. No entanto, isso não impediu o início do funcionamento da escola. A solução encontrada foi o estabelecimento de um convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, em que o Estado cederia os professores da chamada formação geral, que seriam selecionados pela FIOCRUZ.

No que se refere à organização do currículo, apesar de haver um material base, que propunha um modelo curricular integrado, os dirigentes dessa proposta não organizaram o currículo de antemão. Este foi sendo construído ao longo do próprio cotidiano escolar. No entanto, os seminários, com grandes especialistas no debate educacional, se tornaram bases importantes para a construção do currículo.

O primeiro seminário, denominado *Choque teórico*, foi realizado em dezembro de 1987. Nesse seminário pesquisadores como Dermeval Saviani, Mirian Jorge Warde, Nilda Alves e Zaia Brandão, realizaram importantes considerações sobre o que os

idealizadores do projeto chamavam de Uma Utopia em Construção. Boa parte das falas realizadas nesse seminário, ainda hoje, são referências para o debate politécnico no Brasil⁵². Entre elas se destaca a fala de Dermeval Saviani (2003), que foi republicado⁵³ com o título: *O Choque Teórico da Politecnicia*⁵⁴.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nas décadas posteriores, tanto no que se refere ao orçamento, quanto nas diversas ofensivas ao método implantado, a Escola Politécnica comemorou, em 2016, seus 30 anos de existência. A experiência da Joaquim Venâncio inspirou, ao longo da década de 1990, outras experiências educacionais. No entanto, os anos de intensificação das políticas neoliberais impediram por meios legais, inclusive, a possibilidade mínima de uma formação integral e onilateral na escola pública brasileira.

4.3.4 A proposta politécnica no projeto da Lei de Diretrizes e Bases em 1988

Nessa mesma época, além da iniciativa de se criar uma escola sob as bases da politecnicia, a luta por uma práxis educativa contra hegemônica se externou na tentativa de assegurar um Estado Democrático de Direito. Através da Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família, expressos no artigo 208, parágrafo 1º:

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

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

⁵² Esse seminário foi publicado na íntegra no material produzido em comemoração aos 30 anos de Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Ver: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_30_anos.pdf. Acesso em 08/11/2016.

⁵³ O texto original foi intitulado “Sobre a concepção de politecnicia” e a republicação, atualizada, “O choque teórico da politecnicia”.

⁵⁴ Ver: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 08/11/2016.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente⁵⁵.

Nesse clima de participação da sociedade civil na discussão de uma nova Constituição, se construía um campo fértil para propostas educacionais mais democráticas. Dermeval Saviani foi responsável pela redação do primeiro anteprojeto de LDB. Nesse contexto, a defesa de uma LDB que superasse a concepção liberal de educação, desenvolvendo uma superação da dualidade educacional entre trabalho manual e trabalho intelectual, deu novo significado à formação profissional e geral. O conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politecnia (CAYRES & OLIVEIRA, 2016, p. 94).

Em decorrência dessas discussões, o Projeto de Lei nº 1.258-A/88, foi apropriado de um texto elaborado por Saviani para a Revista da Associação Educacional de Educação. Esse projeto, apresentado na Câmara Federal pelo deputado Otávio Elísio (PSDB-MG), sofreu várias emendas, vindo a se transformar no *substitutivo Jorge Hage*⁵⁶. Os Deputados Otávio Elísio, Jorge Hage e o Ministro da Educação da época, Carlos Sant'Anna, formaram uma frente em defesa dessa proposta.

É mister ressaltar que a proposta de LDB de 1988, quando tratava de organizar o Ensino Médio sobre a base da politecnia, não pretendia multiplicar as habilitações ao infinito, para cobrir todas as formas de atividade na sociedade. A proposta inicial tinha como intenção incorporar no Ensino Médio processos de trabalho reais, possibilitando a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna.

Foi com esse espírito que o projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio definiu como objetivo para o Ensino Médio em seu art. 35: “*propiciar aos adolescentes a*

⁵⁵ Apresentamos na citação as alterações feitas e a configuração atual do artigo 208, com o objetivo de o leitor apreciar o processo de modificação no que se refere às garantias educacionais na Constituição vigente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17/02/2017.

⁵⁶ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em 17/02/2017.

*formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo*⁵⁷.

Não se apresentavam, neste projeto, objetivos adicionais de formação profissional para o Ensino Médio. Ampliação dessa natureza foi proposta pelo substitutivo Jorge Hage, texto que foi aprovado por unanimidade na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, após um processo intenso e abrangente de discussão com a sociedade civil (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

Com as emendas assimiladas, em dezembro de 1988, o deputado Jorge Hage relatou no Congresso a proposta de LDB. No artigo 35 da proposta dizia-se o seguinte:

Art. 35 – A educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (HAGE, Apud. RODRIGUES, 1998, p. 36).

Mesmo com as alterações realizadas, essa proposta ainda tinha como princípio uma proposta de educação fundamentada na concepção de escola básica, unitária, abrangendo o Ensino Médio, como resposta à nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas que estava em curso (RODRIGUES, 1998, p. 36).

Ciente da luta e da reação do que estava por vir, parte da comunidade educacional permaneceu organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, ao qual se associavam mais de trinta entidades nacionais de feição sindical, acadêmica e profissional (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 43).

No entanto, ao final da década de 1980, mostravam-se cada vez mais claras as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas de esquerda no contexto brasileiro. As eleições de 1989 alteraram o quadro do Congresso Nacional. Com uma nova composição parlamentar (49ª legislatura), cujo perfil foi mais conservador que a legislatura anterior, alguns importantes parlamentares da Comissão de Educação, interlocutores nas reuniões de negociação dos acordos e comprometidos com o projeto de 1988, não faziam mais parte do Congresso.

Entre eles, os deputados Jorge Hage, Octávio Elísio e Carlos Sant'Anna não se reelegeram e uma nova correlação de forças entre os partidos se estabeleceu, principalmente no que se refere ao debate sobre a LDB (OLIVEIRA, 1997).

⁵⁷ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em 20/04/2017.

Mesmo que as forças progressistas da época não tenham conseguido em 1988 assegurar a exclusividade dos recursos públicos para as escolas públicas, ao menos tiveram a vitória de garantir uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis (vide artigo 208/CF88).

No entanto, a partir do novo contexto político do final da década de 1980 e início de 1990 cada vez mais conservador, a proposta original capitaneada pelo grupo de educadores, que reivindicava um princípio politécnico para pensar as bases da educação brasileira foi se esvaziando, vivenciando, com isso, o aprofundamento das políticas neoliberais.

4.4 Década de 1990 e a chegada do neoliberalismo no Brasil

O projeto neoliberal no Brasil, como mencionado, só se consolidou de forma aprofundada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, com a vitória de Collor nas eleições de 1989, iniciou-se um discurso cada vez mais frequente da necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos e abrir a economia. Essa seria a fórmula ideal para o Brasil resolver todos os problemas acumulados da década de 1980, a chamada “década perdida”. A experiência brasileira, por ser relativamente tardia, incorporou diversos elementos do projeto neoliberal da terceira via, que se mantiveram presentes no cenário contemporâneo (MELO & FALEIROS, 2005, p. 177).

No entanto, diante da herança do Estado populista brasileiro, das resistências dos movimentos sociais do pós-ditadura civil-militar, assim como, diante da frágil figura política que Fernando Collor de Mello representava para aplicar reformas econômicas e sociais tão duras, o polêmico governo do referido ex-Presidente não conseguiu cumprir completamente a agenda neoliberal prevista.

Com a entrada de Fernando Henrique - ainda no governo de Itamar Franco como Ministro da Fazenda, a agenda neoliberal com os planos de estabilidade monetária ganhou dominância no cenário brasileiro. As reformas fundamentais deveriam incluir controle dos gastos estatais e diminuição das intervenções nos setores como saúde e educação. Estes princípios de compromisso estatal com esses setores, considerados na Constituição de 1988 como fundamentais na luta por cidadania, eram segundo a lógica neoliberal, grandes empecilhos aos investimentos fundamentais que deveriam ser feitos para a

economia alavancar e, para preservar a estabilidade monetária, conquistada a partir do Plano Real.

Tal governo, afinado com a burguesia nacional e internacional, em especial com o setor financeiro, iniciou um amplo movimento que defendia ser imprescindível proceder a uma reforma do Estado para que se pudesse finalmente deixar de ser “o país do futuro”. Os oito anos subsequentes foram dedicados à implantação do novo projeto societário no país, em consonância com o projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional (MELO, 2005, p. 176).

Esse modelo de Estado neoliberal implantado no Brasil, segundo Marcelo Paula de Melo e Ialê Falleiros (2005, p. 175-180), partiu do pressuposto de que o Estado corresponde à aparelhagem estatal, composto por um núcleo burocrático e por um setor não-exclusivo de serviços sociais e de obras de infraestrutura. Sobre esse último, o aparelho de Estado reformado deveria deixar de intervir diretamente, passando a ter papel regulatório. Ou seja, a proposta implantada no Brasil com FHC compreendia que o Estado visava em suas políticas neoliberais não diminuir a aparelhagem estatal, mas refuncionalizá-la, adequá-la ao contexto de ampliação do capitalismo e da democracia no país e no mundo.

Tal governo, afinado com a burguesia nacional e internacional, em especial com o setor financeiro, iniciou um amplo movimento que defendia ser imprescindível proceder a uma reforma do Estado para que o Brasil finalmente deixasse de ser “o país do futuro”. Os oito anos subsequentes foram dedicados à implantação do novo projeto societário no país, em consonância com o projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional (MELO, 2005, p. 176).

4.4.1 A educação no Brasil na década de 1990

Esse contexto de enxugamento dos gastos com políticas sociais refletiu-se na formulação de políticas públicas educacionais e na Lei de Diretrizes e Bases, que vinha sendo desenvolvida lenta, mas seriamente, pelas forças progressistas citadas. Essas propostas do fim da década de 1980 vão ser atropeladas no governo de Collor de Mello, pelo acordo dirigido pelo Senador Darcy Ribeiro, em 1992, com a apresentação do Projeto

de Lei nº 1.603/96, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC-SEMTEC (KUENZER, 2007, p. 52-53).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, a nova composição do Congresso favoreceu a ala conservadora. Em 1989, foi publicado um relatório do Banco Mundial sobre o Ensino de 2º grau no Brasil⁵⁸ que, em resumo, apresentava algumas recomendações para promover a equidade no Ensino Médio.

Nesse sentido, para o Banco Mundial os gastos com os alunos das Escolas Técnicas Federais eram muito elevados, se comparados aos custos com o ensino ministrado pelas escolas estaduais e municipais. E, dentro da perspectiva da equidade, se propôs três ações para as instituições técnicas:

- 1) Introduzir o pagamento de anuidades, utilizando o sistema de crédito educativo e/ou cobrança de taxas, em consonância com as possibilidades financeiras dos alunos;
- 2) Atrair mais estudantes carentes para essas escolas;
- 3) Expandir o número de matrículas, mais rapidamente, do que construir novas escolas (CUNHA, 2002. Apud. CAYRES & OLIVEIRA, 2016, p. 94).

Mesmo com o relatório tendo sido realizado durante o governo Collor, essas medidas não foram implantadas na sua gestão, já que esta foi interrompida sob forte oposição, através de um Impeachment. Somente no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994, é que essa pauta do BM avançou no cenário educacional. Com o programa *Mãos à obra, Brasil*, como ressalta Antonio Cunha (2000, p. 216), a proposta do organismo internacional foi concluída.

O programa continha, como quase todos os documentos sobre educação básica produzidos no Brasil, dados sobre a pequena quantidade de jovens brasileiros matriculados no ensino de 2º grau. No entanto, a solução para resolver essa realidade não era o aumento do investimento educacional (na época era 3,7% do PIB), mas sim uma questão de gestão (*Mãos à Obra, Brasil*, p. 49).

Dentro das propostas de melhoria da gestão, entre outras medidas, estava o remanejamento de verbas do Ministério da Educação realocando fontes de recursos do Ministério da Educação.

⁵⁸ Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/667381468339905228/World-development-report-1989/>. Acesso em 20/04/2017.

O ensino de segundo grau é de responsabilidade dos estados. Como no caso do primeiro grau, a política do governo central deve consistir em auxiliar e estimular os estados no sentido de ampliar o número de escolas, melhorar a qualidade do ensino e oferecer oportunidades de formação profissional. Neste caso, não há recursos específicos, pois aqueles provenientes do salário-educação estão legalmente restritos ao primeiro grau. Cabe, portanto, um remanejamento das verbas do Ministério da Educação, realocando ou criando fontes adicionais de recursos para esta finalidade, em lugar de ampliar a rede de escolas técnicas federais, que só poderá atender a uma minoria insignificante da população escolar⁵⁹ (Mãos à obra, Brasil, p. 50. Grifo nosso).

Continuando o projeto sobre Educação Profissional, no item: projetos de educação complementar, o governo atuaria em conjunto com vários órgãos, a fim de propiciar aos jovens oportunidades de educação visando:

Obter formação profissional e possibilidades de atualizá-la, em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas do mercado de trabalho, em parceria com empresas, sindicatos, Senai e Senac (Idem, p. 54).

Essa proposta de formação profissional não só reconhecia a dualidade, como se preparava para mantê-la:

Considerando a heterogeneidade dos trabalhadores a serem treinados, serão contemplados tanto métodos de capacitação em massa, voltados para o treinamento e organização dos trabalhadores de baixa renda, quanto programas destinados a aperfeiçoar e desenvolver a iniciativa e a capacidade gerencial dos pequenos e médios empresários e dos trabalhadores por conta própria (Idem, p.57).

É nesse mesmo contexto que o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) exarou vários instrumentos legais que regem em boa parte, até hoje, a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro.

Através da atuação do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza - ex-Reitor da UNICAMP, ex-Secretário de Educação do Estado de São Paulo (1984-1986) e gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington - foi elaborada uma agenda de intervenções na educação que se atrelava à nova lógica remodelada da Teoria do Capital Humano (TCH).

⁵⁹ Cópia do documento oficial disponibilizada *on line* pela Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais - www.bvce.org. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em 17/02/2017.

Nessa mesma época (1995-1988), é importante ressaltar a colaboração de Claudio de Moura Castro e de João Batista de Oliveira, consultores internacionais da Organização Internacional do Trabalho e do BID, tendo sido Claudio de Moura também funcionário do Banco Mundial.

Nesse projeto, a ideologia salvacionista de governos anteriores é renovada pelo Estado neoliberal, que vem atribuindo à educação o poder de sustentação da competitividade. Ou seja, assim como na TCH, mais uma vez se atribui à educação, êxitos e/ou atrasos no campo econômico, político e social. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos de recomendações das agências internacionais, avaliar a educação brasileira a partir dos princípios da flexibilidade, do estado mínimo, da eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2013, p. 437-441).

Além disso, o mercado de capitais, cada vez mais interessado na educação, e mediado pelo governo FHC, colocou a necessidade de serem efetivadas alterações significativas na política pública educacional, mas principalmente nos recursos governamentais. (Idem).

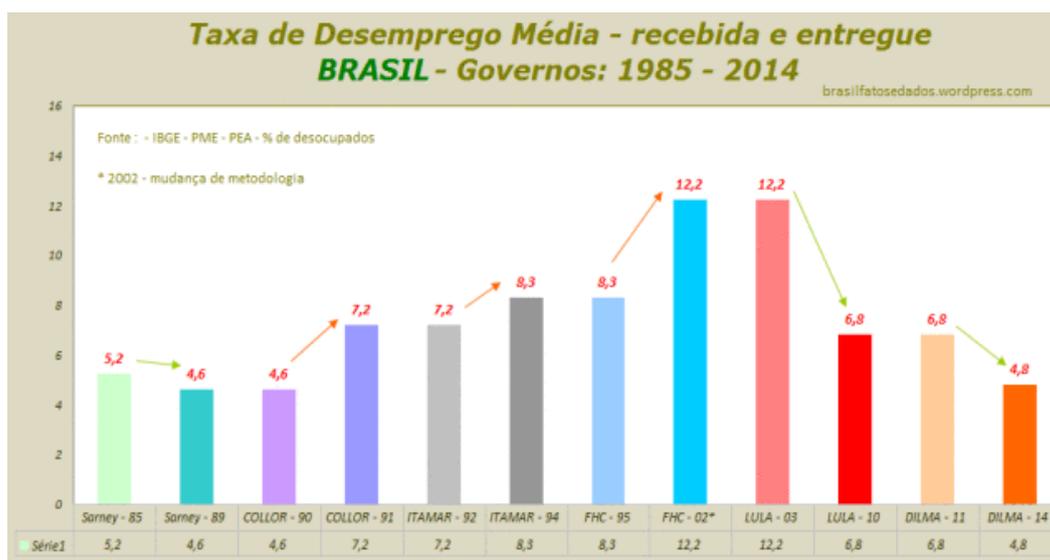
Segundo Marcela Pronko, de modo geral, pode-se afirmar que os governos FHC tiveram três principais objetivos:

- 1) a implantação de uma nova política sistemática de formação para o trabalho simples, por meio da estruturação e ampliação de uma nova educação básica;
- 2) um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional, que diminuía a qualidade da formação, mas ampliava quantitativamente, a partir de parcerias público-privadas, a oferta;
- 3) o desmonte progressivo do aparato jurídico-político da formação para o trabalho complexo e a antecipação de algumas medidas dessa mesma ordem que vieram a se constituir em instrumentos viabilizadores da reforma da educação tecnológica e da reforma da educação superior implementadas sistematicamente pelo primeiro governo Lula da Silva (PRONKO, 2008, p. 58).

Importante ressaltar que nesse período os números indicam que o acesso à educação foi ampliado e o nível de escolarização dos brasileiros foi elevado, mas, segundo Vânia Motta, contrapondo a ‘tese da empregabilidade’, essa mudança nos números de acesso escolar não refletiu no mundo do trabalho – encontravam-se desempregados ou desocupados em maiores taxas os jovens e trabalhadores com níveis de escolaridade mais elevados. ⁶⁰(MOTTA, 2009, p. 7).

⁶⁰ Fontes: Organização Internacional do Trabalho (OIT). Oficina Regional América Latina e Caribe. *Panorama Laborial: evolucion del desempleo juvenil 1999, 2000, 2001*; Ipea. Políticas Sociais –

Gráfico 1 - Taxa de Desemprego Média no Brasil entre os governos de 1985 e 2014



Fonte: <https://brasilfatosedados.wordpress.com/2010/09/09/desemprego-evolucao1986-2010-2/>. Acessado em 16/03/2017.

Nesse mesmo contexto, submetido à lógica neoliberal, há uma defesa governamental cada vez maior da intervenção das agências internacionais na condução das políticas educacionais, assim como a privatização das instituições, diminuição de direitos sociais e recursos para a educação. Segundo Zuleide Silveira, a tendência da indústria para se adaptar ao novo momento foi substituir o trabalho vivo por forças mecânicas, gerando uma involução cada vez maior dos postos de trabalho na área industrial, perdendo espaço para a área de serviços (SILVEIRA, 2007, p. 45-46).

A regressão mais profunda ocorreu no setor educacional, logo após a promulgação da LDB. Em 17 de abril de 1997, foi promulgado o Decreto nº 2.208/97, regulamentador da Lei n. 9.394/96, que separava o Ensino Médio do Ensino Técnico. Esta lei possibilitava que as escolas técnicas oferecessem separadamente o Ensino Médio existente na Educação Profissional do Ensino Técnico.

Além disso, na pretensão de extinguir o Ensino Médio das escolas técnicas, em maio de 1997 foi baixada a Portaria nº 646, que agora obrigava a instituição a oferecer, a partir de 1998, apenas 50% de matrículas do Ensino Médio. Segue abaixo o artigo 3º da Portaria nº 646/97:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter Ensino Médio, com matrícula independente da Educação Profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas

Acompanhamento e Análise. Anexo Estatístico, nº 5, ago. 2002; IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2004. Ver Motta (2009, p. 7).

oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96⁶¹.

Dois anos antes, o então Senador Darcy Ribeiro havia apresentado um novo substituto, que teve o apoio explícito do governo da época e, com total apoio do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Após a apresentação de várias versões, o substitutivo é aprovado pela referida Comissão e pela Comissão de Educação.

Esta é aprovada no plenário no dia 08/02/1996, com 92 artigos (Parecer nº 30/96) e, em 29/2/1996, sua redação final (Parecer nº 72/96). Ao retornar à Câmara dos Deputados, o projeto, após 10 meses sem discussão, é aprovado em plenário em dezembro de 1996 e sancionado sem veto de FHC dias depois, através da Lei nº 9.394/96.

Como se vê, o cerne da política educacional do governo FHC, relativo à educação (profissional), foi a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, impossibilitando legalmente um modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Isso, segundo Dermeval Saviani, significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei nº 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, essa flexibilizou a relação entre os ramos do Ensino Médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a dualidade de sistemas própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo (SAVIANI, 2011, p. 144).

Segundo Gaudêncio Frigotto, este Decreto aprofundou o dualismo educacional, assumindo o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (FRIGOTTO ET ALL, 2005, p. 13).

Para Luiz Antonio Cunha (1985, p.17), a reforma instituída pelo Decreto nº 2.208/97 configurou mais um movimento do tipo *zig-zag*, que faz parte da história educacional brasileira, onde nenhum projeto educacional sequer tem tempo de ver seus frutos ou seus infortúnios.

Para implementar o Decreto nº 2.208/97, o MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), lançou o programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), coordenado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) que contou com o aporte de 500 milhões de dólares para a implantação ou readequação de Centros de Educação Profissional. O

⁶¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20/04/2017.

resultado imediato disso foi a promulgação da Lei nº 9.649/1998⁶², que alterava o artigo 47 da Lei nº 8.948/1994:

Art. 47. A expansão da oferta de Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.⁶³

Essa nova lei instituía o chamado processo de “cefetização” das escolas técnicas, sobre o qual nos debruçaremos quando analisarmos a realidade do CEFET/RJ, ainda neste capítulo.

Além da LDB, segundo Mônica Ribeiro, de 1995 a 2000 foram produzidos diversos documentos que tiveram a intenção de mudar a estrutura curricular do Ensino Médio. Além da LDB, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (SILVA, 2016, p. 4).

Com a intenção, às vezes explícita, mas por vezes subsumida, de atender às demandas do mercado, esses documentos representavam o discurso oficial que alegava que os saberes disciplinares tradicionais não respondiam mais às demandas contemporâneas. Em substituição, se propunha organizar o currículo do Ensino Médio com base na definição de competências e habilidades.

Uma das maiores defensoras dessa nova lógica educacional foi a educadora Guiomar Namó de Mello que teve um papel fundamental nas formulações educacionais da década de 1990 e início dos anos 2000 e que, recentemente, voltou ao cenário educacional com a defesa da chamada Reforma do Ensino Médio⁶⁴. Esta defendeu as experiências e reformas dos países desenvolvidos que discursam em torno de uma educação mais eficiente e capaz de enfrentar os desafios tecnológicos do final do século XX (MELLO, 1998, p. 30).

⁶² Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm. Acesso em 17/02/2017.

⁶³ Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 17/02/2017.

⁶⁴ No capítulo cinco será realizada uma análise sobre esta autora, que coaduna com boa parte dos posicionamentos liberais sobre educação no Brasil.

O que fica claro, ao recuperar a política educacional da década de 1990, é que, segundo a perspectiva de Gaudêncio Frigotto (2015) e Dermeval Saviani (2013), mesmo com as mudanças pedagógicas refletidas no cenário mundial como produto das políticas neoliberais, considerando suas especificidades históricas, a base ideológica da Teoria do Capital Humano, inaugurada em meados do século XX, continua presente nas formulações pedagógicas dos anos de 1990. Pretende-se, portanto, compreender seus novos formatos e suas especificidades no cenário atual, em específico, no ambiente educacional brasileiro.

4.5 A Nova Teoria do Capital Humano e os organismos internacionais no cenário contemporâneo

Como foi ressaltado, nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu um salto tecnológico, que alterou os métodos de produção profundamente, alterando também as formas de sociabilidade. Essa nova dinâmica diminuiu, na teoria, a iniciativa do Estado interventor que, nas décadas anteriores, preparava mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, mesmo que isso compusesse mais uma retórica sistêmica do que uma realidade prática. O fato é que o tipo de intervenção do Estado se modifica, ainda que de muitas maneiras se aprofunde.

No novo contexto econômico e político, agora é o indivíduo que terá de exercer a “capacidade de escolha” visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A expectativa desse sujeito perante as oportunidades escolares não é mais o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual, que habilita as pessoas para competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2013, p. 426-431).

Saviani ressalta que nessas novas condições, mesmo com a defesa de um *Estado mínimo*, a importância da educação escolar foi reforçada na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Nesse sentido, é possível perceber que a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, defendida pela Teoria do Capital Humano da

década de 1960 e 1970, se mantém. No entanto, o significado pelo qual o indivíduo ou nação deveria investir na educação foi alterado (SAVIANI, 2013, p. 429).

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado (FRIGOTTO, 2015, p. 221).

Com isso, a Teoria do Capital Humano é refuncionalizada, alimentando a busca de produtividade na educação. Com efeito, as premissas ideológicas da TCH permaneceram, baseando-se no investimento educacional para a produção de resultados de ascensão social do indivíduo e/ou desenvolvimento econômico de uma nação, assim como o abrandamento da dinâmica classista na imposição do “fracasso individual” e nas explicações da não ascensão de uma nação à condição de país desenvolvido.

No entanto, um fato a ressaltar na “antiga Teoria do Capital Humano” é a *crença* no pleno emprego e na integração (ainda que desigual) de toda força de trabalho. Com a ideologia neoliberal, a individualização dos fatores de desenvolvimento, a flexibilidade na formação educacional e do trabalho e a precarização das condições de vida serão o tom dos novos formatos pedagógicos, de sociabilidade e do mundo do trabalho.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante os mais diversos “investimentos educacionais, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. Caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2013, p. 428-432).

Neste sentido, como explicar a modificação tão radical das relações sociais, que interferem no cenário do trabalho e da educação, com a transformação inclusive do vocabulário social e pedagógico? Segundo Gaudêncio Frigotto, este conjunto de noções se movem num contexto onde o capital não tem mais a ameaça do socialismo, pelo menos não em âmbito global. Com isso, as potências capitalistas puderam alterar as formas de produzir, organizando a produção e rompendo com as fronteiras nacionais, através de um profundo processo de globalização e mundialização da exploração do trabalho (FRIGOTTO, 2011, p. 20-24).

A nova dinâmica da globalização neoliberal, que acompanha um intenso processo de aumento de produtividade e tecnologia, foi vivenciada num momento de crise do capitalismo. A nova lógica toyotista serviu como justificativa para a precarização em

massa e para a intensificação da exploração do trabalhador. É dessa composição de relações de produção e de relações sociais que emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social (FRIGOTTO, 2011).

Esse vocabulário invade o cenário educacional, mesclando os interesses do mercado ao ambiente escolar de forma cada vez mais profunda e natural. Avançar no debate pedagógico hoje é inserir nas propostas curriculares e pedagógicas esses conceitos e expressões já introjetadas no imaginário social, como condição *sine qua non* de qualquer trabalhador que pretende se inserir na sociedade moderna. “Disseminou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 47).

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias principais são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Todas essas expressões e conceitos delimitam o novo cenário produtivo e econômico que permeia a sociedade ocidental contemporânea.

Em relação às categorias econômicas, a expressão *sociedade do conhecimento* é uma das mais reivindicadas nessa nova dinâmica sistêmica. Esta expressão se relaciona com o cenário de intensificação tecnológica, onde a tecnologia por si supera as desigualdades, assim como a sociedade de classes, criando inclusive um mito de que, com o conhecimento tecnológico, não haveria mais a divisão clássica entre operário e patrão, já que todos teriam acesso ao conhecimento globalizado e à tecnologia de forma universal e democrática, havendo então uma “sociedade do conhecimento” global.

Essa nova dinâmica produtiva e tecnológica livraria também o trabalhador não só do ambiente clássico de trabalho, mas proporcionaria tempo livre, já que com as inovações tecnológicas, o trabalho poderia ser realizado em menor tempo, em custo menor e chegando ao mercado com vantagens extremamente competitivas.

Essa lógica constrói a difusão e naturalização do fim do emprego. A *empregabilidade* se torna, nesse cenário neoliberal, um conceito mais rico, mais valorizado do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que se possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Inclusive, ela passa a se relacionar com o

símbolo de maior “vida do trabalhador”, uma lógica mais proativa no trabalho, em contraposição à lógica da estabilidade, que passa a ser vista como acomodação, falta de entusiasmo e deslocada dos desafios do propalado mundo pós-moderno.

Essa nova dinâmica do trabalho se transfere para o ambiente escolar onde historicamente a função da escola é dar competência técnica e ideológica para a manutenção sistêmica, criando, com isso, habilidades necessárias para a formação de mão de obra desejadas pelo mercado. Quando isso não ocorre da maneira anunciada, a culpa pelo insucesso escolar cai sobre os docentes.

Essas novas concepções educacionais, chamadas de “novas pedagogias” segundo Dermeval Saviani (2013) e Gaudêncio Frigotto (2011), circulam com rapidez e com significativa expansão no cenário educacional contemporâneo. Em síntese, essas teorias atualizam a TCH e avançam na conformação de indivíduos para a adaptação ao mercado e conformação ao modo de vida capitalista. Entre elas estão o neoescalonovismo, a pedagogia das competências e o neotecnicismo. O objetivo desse capítulo não é promover uma análise profunda dessas referências pedagógicas. O que se pretende é verificar suas aproximações com a TCH, desvelando suas limitações no debate sobre uma educação onilateral.

4.5.1 A Teoria do Capital Humano e as “não tão novas” pedagogias

A premissa pedagógica muito utilizada nas escolas contemporâneas baseia-se no lema do *aprender a aprender*. Segundo Saviani (2013, p. 431-433), através desse novo traçado pedagógico, que reivindica no escolanovismo sua base, que recebe a discordância do autor⁶⁵, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender, isto é, não se trata efetivamente de assimilar determinados conhecimentos. O importante, naquela perspectiva, é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. Nessa perspectiva o professor não é mais aquele que ensina, mas é o que auxilia o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender”, significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em

⁶⁵ Ver Saviani, 2013, p. 420-450.

benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas (SAVIANI, 2013, p. 432).

Como foi analisado, diferente da origem da teoria escolanovista, a lógica atual do “aprender a aprender” tem ligação com a atual e constante busca de atualização, guiada pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Por isso, Saviani atenta para o contexto histórico de modificação dessa premissa pedagógica escolanovista. Na década de 1990, com a participação da UNESCO, foi publicado o relatório Jacques Delors, onde se pretendia traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI⁶⁶.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ao analisar o documento produzido pela UNESCO, uma das conclusões do relatório foi reconhecer que o ideal de progresso, tão acalentando até épocas recentes pelos relatores entusiastas dos órgãos internacionais, trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial. Fenômenos como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos. A partir disso, o documento indica, entre outras coisas, a necessidade de adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico e, em síntese, a resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. Este documento termina colocando, mais uma vez, na educação, a solução dos problemas mundiais:

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p. 56).

Ou seja, como a dinâmica sistêmica capitalista não só não resolve, mas é o responsável pela causa dos grandes problemas contemporâneos, recorramos, então, à escola? Esta, sim, será (ou deveria ser) o oásis e a solução de todos os problemas? Seguindo essa lógica de construção de hegemonia, é necessário criar na escola um espaço importante de formação de consenso, ou seja, é tarefa do capital adaptar este ambiente a uma lógica que insira no indivíduo a responsabilidade pelo fracasso que o mundo do trabalho proporcionará. Se não existir emprego, que pelo menos o indivíduo seja empregável. Se for precarizado, que aceite a condição ou se torne um empreendedor (ou

⁶⁶ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 20/04/2017.

nos termos legais brasileiros atuais microempreendedor individual, MEI). Os erros e acertos estarão sendo pedagogicamente desenvolvidos para que se acredite que fazem parte da formação escolar do indivíduo ou de suas próprias escolhas.

Nessa lógica, surge a propalada *Pedagogia das competências*? Segundo Marise Ramos (2009), a transferência desses conteúdos para a formação escolar é orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos. Essencialmente é uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz. De certa maneira, ela rompe com a capacitação clássica orientada na formação escolar, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego não está relacionado diretamente à formação inicial. Ou seja, as práticas cognitivas dos trabalhadores podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares.

A pedagogia das competências apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, interferência, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar (RAMOS, 2005, p. 117).

A emergência da pedagogia das competências é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo, que se refere à eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Essa proposta pedagógica coloca no indivíduo a responsabilidade de resolver os problemas do desemprego, da desigualdade e da falta de estabilidade no mercado de trabalho, com um verniz de autonomia e liberdade individual. Segundo Gaudêncio Frigotto (2011), trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem, sem o menor custo para o empregador.

A origem da pedagogia das competências tem base tanto no método construtivista, quanto na teoria escolanovista. O construtivismo, profundamente identificado com as obras de Piaget e, mais recentemente, com Vigotsky, prega que o conhecimento não está

na percepção, mas na ação. Essa perspectiva, segundo Saviani teve muita aceitação no contexto político e pedagógico da década de 1990, tornando-se uma referência para as reformas de ensino em diversos países, inclusive no Brasil (SAVIANI, 2013, p. 432).

No entanto, diante das demandas sistêmicas da época, essa teoria pedagógica foi também metamorfoseada. Desde 1960 a aquisição de competências era uma tarefa pedagógica essencial a ser implantada pelos educadores brasileiros. Construída a partir da matriz behaviorista, a pedagogia das competências, que antes era identificada como tornar-se capaz de realizar as operações, a partir da década de 1990, apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (SAVIANI, 2013, p. 437).

Na dinâmica naturalizada do não emprego, investir em si mesmo, no próprio negócio e na trajetória educacional individualizada se torna um fundamento pedagógico das disciplinas de empreendedorismo, que estão em franca expansão em todos os segmentos do ensino⁶⁷. Mais uma vez, a lógica do empreendedorismo desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores que, por diferentes razões, não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado. Estes devem ser estimulados a buscar a sobrevivência por conta própria.

⁶⁷ No momento em que escrevo este texto, recebo a notícia que foi criado um projeto de lei que pretende mudar a LDB para prever o estudo do empreendedorismo nos currículos dos ensinos fundamental e médio e na educação superior (PLS nº 772/2015). O autor da proposta, senador José Agripino (DEM-RN), declara que “esses conhecimentos não serão úteis apenas para os jovens que vão se tornar empresários, mas para desenvolver um ensino mais criativo e formar pessoas com mais iniciativa”. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2016/07/avanca-inclusao-do-empreendedorismo-em-curriculo-escolar?utm_medium=share-button&utm_source=facebook. Acesso em 22/07/2016.

As escolas, desde cedo, estimulam através de um discurso de criatividade e autonomia, baseado nas pedagogias da competência, do aprender a aprender, o indivíduo a se responsabilizar exclusivamente por sua trajetória acadêmica e profissional. As disciplinas de empreendedorismo são importantes na conformação social da mão de obra flexível, sem emprego e polivalente.

Além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, através da informalidade, do trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo. As formas de empreender são diversas, podem ser realizadas através do trabalho voluntário, terceirizado, em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades, o trabalhador, agora empreendedor, não atinge a inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis, a sua incompetência. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2013, p. 431).

Em relação, principalmente, às escolas de formação profissionalizante, berço e local privilegiado da antiga TCH, essas convivem atualmente com o ideário pedagógico pós-moderno, somada à atualização daquilo que se chamou de tecnicismo.

No que se refere à base da atual pedagogia tecnicista, prevalecem os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Esses objetivos, que na década de 1970 eram pautados por uma lógica estatal intervencionista, na década de 1990 assumem uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público.

O objetivo é reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais e, no caso da formação técnica, com cursos cada vez mais aligeirados e oferecidos pelo setor privado, mas, claro, com financiamento público.

A partir dessa breve exposição sobre o cenário do trabalho e da educação contemporânea, é possível identificar que essas teorias fazem parte de novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano e que explicitam um contexto de regressão em comparação ao contexto social e educacional vivenciado nas décadas anteriores.

Ou seja, mesmo com todos os limitantes da Teoria do Capital Humano, que expressava um reducionismo de sociedade, de ser humano, e de educação, subordinando-os ao mercado, havia um discurso de responsabilização do Estado na integração da sociedade ao emprego, assim como da estabilidade como horizonte.

Essas novas perspectivas teóricas, apesar de ainda defenderem a educação como um direito, expressam uma dinâmica de conformação social que remete ao indivíduo a responsabilidade por seu destino.

A superação desses princípios da nova TCH é necessária e urgente, já que esta representa uma contradição, no que se refere à sua incorporação nos objetivos do que hoje se defende como Ensino Médio Integrado.

4.6 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e as políticas neoliberais para a educação

O CEFET/RJ, na década de 1980, mas principalmente, na década de 1990, a partir dos governos de Collor e Fernando Henrique Cardoso, foi marcado por muitas contradições no que se refere ao debate educacional.

Por um lado, a instituição havia aumentado seu prestígio social, sendo cada vez mais procurada pelos diversos setores sociais, elevando consideravelmente o número de inscritos no concurso para o Ensino Médio e Técnico.

Por outro lado, ainda vivia a proposta de seus cursos técnicos baseada no modelo taylorista/fordista que, na década de 1990, no Brasil, vai ser substituído cada vez mais pelo modelo de produção toyotista, refletindo novas formas de organização da técnica, da produção e principalmente das formas de organização e gestão do trabalho. (SILVEIRA, 2010, p. 208)

Segundo Zuleide Silveira (2010), a comunidade escolar do CEFET/RJ vinha, desde a década de 1980, discutindo sobre as mudanças que deveriam ser realizadas para atender à nova realidade produtiva e econômica. A partir dessas mudanças parciais, a instituição vai aumentando sua função na oferta de ramos educacionais, com novos cursos técnicos na área de serviços (Administração e Turismo/Entretenimento).

Nessa mesma época ocorre o lançamento da Pós-Graduação *lato sensu* (1988) e *stricto sensu* (1992) e a conseqüente ampliação das atividades de pesquisa e extensão. Essa mudança no mundo do trabalho, com o aumento do setor de serviços, gerou muitas discussões na instituição.

Em 1991, o CEFET-RJ, através da Portaria nº 135/91, criou um Grupo de Trabalho que tinha por finalidade “elaborar uma política de atualização”. No ano de 1995, foi realizado um Seminário Internacional de Educação Tecnológica. Foi convidado um

palestrante da área de gestão empresarial que enfatizava que a questão da qualidade se relaciona à satisfação do “cliente” e que a escola deveria avaliar junto ao mercado, como seus “produtos” (alunos) ali chegavam (SILVEIRA, 2010, p. 216-219).

A partir de 1997, a instituição passou a conviver com a realidade do Decreto nº 2.208/97⁶⁸, regulamentador da Lei nº 9.394/96, que separava o Ensino Médio do Ensino Técnico. A LDB de 1996, no artigo 40, possibilitou a articulação e não mais a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico.

Esta nova legislação levou o CEFET/RJ a oferecer separadamente o Ensino Médio, a Educação Profissional e o Ensino Técnico. Logo depois, é promulgada a Portaria nº 646, que determinava a instituição a oferecer, a partir do próximo ano (1998), apenas 50% de matrículas do Ensino Médio. Segue abaixo o artigo 3º da Portaria nº 646/97:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter Ensino Médio, com matrícula independente da Educação Profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96⁶⁹.

Com essa determinação, mais uma vez, a mudança de modelo de ensino, que exigia a criação de um novo currículo, foi reelaborada às pressas pela instituição⁷⁰. Era necessária a criação de um currículo específico para o Ensino Técnico, e outro para o Ensino Médio.

Apesar das restrições que o Decreto e a portaria representavam para a instituição, segundo Zuleide Silveira, o Decreto nº 2.208/97 encontrou boa acolhida pelos dirigentes do CEFET/RJ. Ou seja, talvez a preocupação e a rapidez na implantação do novo modelo de Ensino Médio e Técnico não tinham a ver com o Decreto em si, mas com a intenção de adequar o mais rápido possível a escola aos interesses burgueses-empresariais daquele momento (SILVEIRA, 2010, p. 220).

Zuleide Silveira (2010, p. 221) ressalta que alguns professores se manifestaram na denúncia do Decreto nº 2.208/97, enfatizando que esse tinha sido elaborado sob orientação do Banco Mundial, sem consulta prévia aos diretores dos CEFETs e Escolas

⁶⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 20/04/2017.

⁶⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 20/04/2017.

⁷⁰ Isso não foi diferente com a implantação do Ensino Médio Integrado. Essa discussão será realizada no Capítulo 5.

Técnicas. Outros diziam que a escola que não se enquadrasse seria marginalizada, criando uma ideia de que não havia saída, a não ser se adaptar à nova realidade.

Mesmo com as divergências na comunidade escolar, a reforma curricular foi iniciada na instituição. Em 1999, as aulas iniciaram com essa adaptação, o Ensino Médio se encontrava apartado do Ensino Técnico. No final de 2000, foi concluída a reforma curricular do curso técnico. Segundo a autora, esta reforma curricular tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Técnico, não foi discutida com profundidade pelos professores, quer pela omissão dos gestores da instituição em criar mecanismos para sensibilização e envolvimento do pessoal nas questões da reforma, quer pela exiguidade do tempo imposta pelo MEC que exigia das instituições o cumprimento de um cronograma (SILVEIRA, 2010).

As estatísticas institucionais do CEFET/RJ em relação ao índice de evasão, a partir da implantação da reforma educacional de 1997, passaram a crescer progressivamente, chegando, em alguns cursos do técnico, ao índice de 87,04% (SILVEIRA, 2010, p. 263). Ou seja, a realidade de evasão não se resolveu com essas iniciativas e o CEFET/RJ, por exemplo, continuou tendo muitos problemas com a imposição de separação que o Decreto e a portaria traziam para as escolas técnicas federais.

Assim, a escola, ao longo dos anos, foi se adaptando à reforma educacional. No ano de 1997, surge no CEFET/RJ a possibilidade de ampliar seu espaço físico, assumindo patrimonialmente o prédio de uma extinta fábrica de material escolar, no bairro de Maria da Graça, à Rua Miguel Ângelo, nº 96, Rio de Janeiro. A antiga fábrica passa a integrar a infraestrutura do CEFET/RJ, em 1999, e, ainda no mesmo ano, é firmado um convênio entre CEFET/RJ e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sendo instalado o *campus* Maria da Graça, no Colégio Estadual Professor Horácio de Macedo, que inicia suas atividades em 2000.

O colégio estadual funcionava oferecendo Ensino Médio. O CEFET ofereceria os cursos técnicos, portanto, configurando aquela modalidade de articulação, aberta pelo Decreto nº 2.208/97, denominada ‘concomitância externa’⁷¹. A seleção para o curso técnico no CEFET/RJ ocorria da seguinte maneira: todos os alunos, oriundos da 8ª série do Ensino Fundamental, após uma análise das médias no decorrer da 1ª série, levando em consideração também o número de vagas disponibilizadas pelo CEFET-RJ, são inscritos, a partir da 2ª série do Ensino Médio.

⁷¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/d2208.htm. Acesso em: 20/04/2017.

A redução da oferta obrigatória do Ensino Médio pela rede federal de educação tecnológica regulamentada na Portaria nº 646/97 e a resistência/adaptação ao projeto governamental implicaram na criação de novas formas de acesso da classe trabalhadora aos cursos técnicos. Além do Colégio Horácio de Macedo, outros convênios foram organizados. Houve acordos com o Colégio Pedro II e o Colégio Brigadeiro Newton Braga (ambos integrantes da Rede Pública Federal). Esses convênios, segundo Carlos Artexes Simões⁷², foram uma estratégia de resistência à Lei 2.208/97, mas também representavam uma substituição ao Curso Pró-Técnico. Esses acordos tinham o objetivo de resolver a evasão do Ensino Técnico e diminuir a elitização da escola. Essa estratégia foi desenvolvida pelo então coordenador do Departamento de Ensino Médio e Técnico, Carlos Artexes Simões.

O Curso Pró-Técnico era uma espécie de curso preparatório para a seleção do CEFET destinado a alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, que fora instaurado na instituição em 1990 e tinha como objetivo também diminuir o processo de elitização da escola, decorrente do intenso ingresso de alunos de classe média, oriundos de escolas particulares.

Segundo Zuleide Silveira, na época, 80% dos alunos do Ensino Médio eram oriundos de escolas particulares. Com o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97 que levaram a instituição a diminuir suas matrículas de Ensino Médio e separá-lo do Ensino Técnico, uma solução encontrada pelo chefe do DEMET na época, Carlos Artexes, foi trocar vagas de Ensino Médio por Ensino Técnico em instituições de ensino público. Esses acordos garantiam também o preenchimento das vagas não ocupadas no Ensino Técnico.

Em relação aos outros segmentos de ensino, é mister ressaltar as transformações ocorridas na legislação durante as décadas de 1980 e 1990, que alteraram a característica do CEFET como uma instituição reconhecida na oferta do Ensino Médio e Técnico. Logo após a promulgação do Decreto nº 2.208/97, o governo federal exarou o Decreto nº 2.406/97. Esse dispositivo legal consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

A partir da década de 1990, os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Os níveis técnico e tecnológico da Educação

⁷² Entrevista oral concedida em novembro de 2014.

Profissionais formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Segundo Gaudêncio Frigotto:

Os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base neofordista (FRIGOTTO, 2005, p. 47-48).

As regulamentações do Conselho Nacional de Educação que se seguiram ao Decreto nº 2.208/97 designaram os cursos de Educação Profissional de nível tecnológico como cursos de Graduação denominados “cursos superiores de tecnologia”. Com isso, a rede passou a ter dois conjuntos de CEFETs: os instituídos antes de 1997 e aqueles posteriores a esta data, os quais foram designados pelas comunidades escolares, de forma irônica, como, respectivamente, “cefetões” e “cefetinhos”. Os primeiros com autonomia para atuar até a pós-Graduação; os segundos podendo ofertar, em nível superior, somente os cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas. (BRANDÃO, 2009).

Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (2003) realizou um estudo sobre o impacto das políticas educacionais da década de 1990 no CEFET-RJ e constatou significativas alterações no *ethos* da instituição pesquisada. Entre elas estiveram:

- Extinção da integração entre Educação Geral e a Educação Profissional;
- Direcionamento do Ensino Profissional para o atendimento ostensivo às demandas do mercado de trabalho, negligenciando a formação do cidadão crítico, ético e comprometido com as questões sociais;
- Privatização progressiva da instituição, sobretudo devido à intervenção do empresariado na Fundação CEFET, instituição privada que por anos ficou responsável pela realização de concursos públicos para a rede federal e que tem sido objeto de investigações por fraude na organização de concursos⁷³;
- Aumento dos índices de evasão, repetência e trancamento de matrículas; e

⁷³ Para conhecimento, a declaração do Presidente da Fundação de Apoio ao Cefet – FUNCEFET em relação às denúncias realizadas. Disponível em: <http://static-files.folhadirigida.com.br/uploads/files/532/911/AVISO.pdf>. Acesso em 17/03/2017.

- Adoção do ensino modular, que privilegia a construção de competências precoces, parciais e sem a necessária fundamentação teórica, em detrimento de uma sólida formação profissional.

Nesse mesmo contexto de mudanças na Educação Profissional, em 1999, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou o primeiro censo sobre a Educação Profissional. A partir dos dados obtidos, foi possível constatar que o número de matrículas na Educação Profissional estava essencialmente concentrado na Educação Básica (71,5%) e era ofertado pela rede privada de ensino (86,6%). Nessa proporção, 39,6% era oferecido pelo Sistema S e 47,7% pelo setor privado. Diante das informações estatísticas é possível concluir que o programa desenvolvido no governo FHC não propiciou elevação da escolaridade e estava muito distante da responsabilidade das instâncias públicas (CAYRES & OLIVEIRA, 2016, p. 127-128).

O CEFET-RJ, portanto, durante a década de 1990, avançou ainda mais na manutenção da dualidade educacional, criando não só uma estrutura institucional que dificulta ao máximo a integração entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, mas desenvolvendo também uma cultura de naturalização dos princípios neoliberais e de uma nova perspectiva da Nova Teoria do Capital Humano, onde a educação não só carrega o caráter de salvação da economia, como deve estar essencialmente atrelada e subordinada aos interesses empresariais.

4.6.1 CEFET/RJ e o projeto de Universidade Tecnológica

Como informado, este trabalho tem como objeto central o estudo do Ensino Médio e da Educação Profissionalizante no contexto de implantação do Ensino Médio Integrado (EMI), utilizando uma instituição centenária como estudo de caso. Não obstante o Ensino Superior e a Pós-Graduação não serem nosso objeto de estudo, sua presença cada vez maior tanto em termos quantitativos quanto qualitativos no CEFET/RJ interferem diretamente no desenvolvimento e na permanência não só do EMI, mas também da própria existência da Educação Básica como oferta de ensino. Portanto, pretendemos dedicar a última seção deste capítulo ao estudo do crescimento deste setor no CEFET/RJ nas últimas décadas, assim como a origem da atual proposta de transformação do CEFET/RJ em Universidade Tecnológica.

Ressaltamos que desde a década de 1960 esta instituição vem diversificando formatos de ensino profissionalizante em praticamente todos os segmentos. Essa dinâmica vem crescendo abruptamente nas duas últimas décadas no que se refere à oferta de Ensino Superior e Pós-Graduação, chegando a equiparar, em 2009, o número de matrículas da Graduação ao Ensino Médio e Técnico:

A oferta de Ensino Médio corresponde, no presente, a cerca de 51% do total de vagas de Educação Profissional técnica concomitante ao Ensino Médio assumidas pela Instituição. Na impossibilidade do atendimento de todos sob modalidade de concomitância interna, a preservação de uma formação integrada vem sendo defendida, também, mediante estabelecimento de convênios, como o existente com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, desde 2000 (PROJETO DE UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA, 2009, p.6⁷⁴).

Esse crescimento da Graduação e Pós-Graduação, obteve ainda mais relevância nos últimos anos. Mesmo com a expansão das unidades do CEFET e a expansão do Ensino Médio Integrado ao Técnico nos outros *campi*, o número de vagas no ensino superior vem crescendo, enquanto no Ensino Médio e Técnico tendeu a estabilizar ou decrescer.

Tabela 2 - Matrículas em todos os campi do CEFET/RJ entre 2008 e 2012

| Ano/ <i>campus</i> | Maracanã (concomitante) | Maracanã (subsequente) | Nova Iguaçu | Maria da Graça | Nova Friburgo | Petrópolis | Itaguá | Valença | Angra | Total |
|-----------------------|----------------------------|---------------------------|----------------|----------------------|------------------|------------|--------|---------|-------|-------|
| 2008 | 3501 | 533 | 849 | 286 | – | – | – | – | – | 5.169 |
| 2009 | 2869 | 444 | 805 | 503 | – | – | – | – | – | 4.621 |
| 2010 | 2927 | 437 | 1000 | 603 | 129 | 136 | – | – | – | 5.232 |
| 2011 | 2928 | 484 | 866 | 657 | 128 | 136 | 139 | 72 | 97 | 5.507 |
| 2012 | 2636 | 460 | 761 | 758 | 125 | 124 | 175 | 114 | 140 | 5.293 |

Fonte: Relatórios de Gestão CEFET-RJ

Tabela 3 - Matrículas nos Cursos de Graduação em todos os campi do CEFET/RJ

a) Matrículas nos Cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia

| | Bacharelado | Licenciatura | Tecnológico | Total de Graduação |
|------|-------------|--------------|-------------|--------------------|
| 2008 | 2.348 | – | 403 | 2.751 |
| 2009 | 2.452 | – | 366 | 2.818 |
| 2010 | 2.853 | 141 | 377 | 3.371 |
| 2011 | 2.917 | 141 | 377 | 3.435 |

⁷⁴ Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/projeto_abril_2009.pdf. Acesso em 19/02/2017.

| | | | | |
|------|-------|-----|-----|-------|
| 2012 | 3.291 | 176 | 366 | 3.833 |
|------|-------|-----|-----|-------|

Fonte: Relatórios de gestão CEFET-RJ 2014

Tabela 4 - Matrículas nos Cursos de Pós-Graduação (mestrado)

| Ano | Matrículas |
|------|------------|
| 2008 | 138 |
| 2009 | 183 |
| 2010 | 209 |
| 2011 | 224 |
| 2012 | 235 |

Fonte: Relatórios de gestão CEFET-RJ 2014

Com os dados acima, é possível concluir que o CEFET-RJ tem uma das menores taxas de crescimento de matrículas da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, que foram, inclusive, decorrentes da política de expansão do governo federal nos últimos anos. Além disso, é possível verificar um crescimento considerável da Graduação e da pós-Graduação nos últimos cinco anos.

Como relatado no Capítulo 3, desde 1978, o CEFET/RJ tem prerrogativa legal para ministrar Ensino Superior. Através da Lei Federal nº 6.545, as Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná se transformam nos chamados Centros Federais de Educação Tecnológica. A partir daí, essas instituições passaram a implantar cursos de todos os tipos e nos mais variados segmentos de ensino.

Essa dinâmica educacional, de crescimento do ensino superior na rede federal, se aprofundou no cenário brasileiro de intensificação das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, recebendo contornos legais através da Lei nº 8.948/94⁷⁵.

Portanto, durante o governo FHC, que transformou todas as escolas técnicas federais em CEFETs, criava-se essa prerrogativa para a oferta de Ensino Superior com o objetivo central em atender as demandas de formar profissionais flexíveis e adaptáveis ao setor produtivo, reproduzindo nessas escolas o ambiente empresarial. (SILVEIRA, 2007).

Nesse contexto, a rede federal passou a ter dois tipos de CEFETs, os instituídos antes de 1997 e os depois de 1997. Os primeiros tinham autonomia para atuar até a pós-Graduação, os cursos abertos após 1997 teriam a possibilidade de ofertar em nível superior os cursos de tecnologia e as licenciaturas (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 49).

⁷⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 21/04/2017.

A partir do Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000⁷⁶, ampliou-se a autonomia dos novos CEFETs, permitindo a implantação, sem necessidade de autorização prévia do MEC, de cursos de licenciatura. Esse contexto gerava certa instabilidade na função dos Centros Federais que, a cada Decreto, modificavam suas possibilidades na oferta de ensino. É a partir desse cenário que, em oposição à tendência de se reduzir as finalidades e atribuições dessas instituições, segmentos da comunidade escolar ligados aos CEFETs passaram a defender sua transformação em Universidade:

Data de 1998, frente a mudanças que estavam sendo promovidas pelo MEC no tocante às IFES, o início do processo de discussão interna no intuito de garantir e preservar todos os direitos estabelecidos pela Lei 6.545/78. Naquele momento a comunidade entendia se fazer necessária uma proposta que consolidasse o crescimento institucional atingido, apresentando-se, assim, a proposta de transformação do CEFET/RJ em Universidade Especializada. Nesse ano, em sua 182ª sessão, o Conselho Diretor deliberava apoio à transformação. Desejava-se o reconhecimento externo do Centro como Instituição de Ensino Superior, com ciência da importância da manutenção e crescimento dos cursos técnicos de nível médio, já firmemente estabelecidos⁷⁷.

A defesa da transformação em Universidade Tecnológica, pelos primeiros CEFETs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), baseou-se na ênfase de sua atuação predominantemente, senão exclusivamente, no nível superior de ensino, incluindo a Graduação e a pós-Graduação, bem como a realização da pesquisa tecnológica. Os ensinos médio e técnico estariam superados nessa nova institucionalidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 50).

Esse projeto de transformação em Universidade esteve, por um tempo, disputado por dois grupos com finalidades educacionais opostas. De um lado havia o grupo que defendia a transformação dessas instituições em Universidades Politécnicas adequando a Educação Técnica e Tecnológica aos princípios historicamente defendidos pelo ANDES-SN. Esse texto foi apreciado no 19º Congresso do ANDES-SN⁷⁸:

Do ponto de vista pedagógico, respeitando a identidade histórica dessas instituições e o caráter diversificado das modalidades ali ofertadas, defenderam um modelo de universidade que busque aliar a concepção de educação à formação humana integral, baseada sobretudo nos

⁷⁶ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 21/04/2017.

⁷⁷ Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ (2010-2014). Disponível em: http://www.cefetrij.br/arquivos_download/pdi/2010_2014/pdi_edicaoPublicada.pdf. Acesso em 18/02/2017.

⁷⁸ O Congresso ocorreu entre os dias 21 a 27/02/2000, em Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia.html>. Acesso em 20/04/2017.

pressupostos de escola unitária e de formação politécnica e/ou tecnológica. Assim, a elaboração da proposta da Universidade Politécnica e/ou Tecnológica deveria apoiar-se no diagnóstico minucioso das características específicas dessas instituições, legadas pela sua trajetória histórica (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

Com o governo de Luís Inácio Lula da Silva e seu Ministro da Educação, Tarso Genro, foram publicados dois Decretos: um que alterou o artigo 7 da Lei nº 3.869/2001 para colocar os trinta e quatro CEFETs no sistema de Ensino Superior; outro que dispôs sobre organização, características, objetivos, finalidades e níveis de atuação dessas instituições. Ao mesmo tempo, atendendo ao Decreto nº 5.154/04, criaram-se projetos de expansão da rede federal. Nessa conjuntura, os CEFETs históricos apresentaram ao MEC/SETEC seus projetos de transformação em Universidade Tecnológica Federais (UTF). No entanto, apenas o CEFET Paraná conseguiu tal êxito e, através da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, foi transformado em UTF (CAYRES & OLIVEIRA, 2016, p. 150).

Para fomentar o debate e conseguir sua transformação em UTF, os CEFETs organizaram, logo após a promulgação da Lei nº 11.184, o Seminário Nacional *CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos*. Este evento teve apoio da SETEC e da UNESCO em 30/09/2005⁷⁹.

No ano seguinte foi realizada a *I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*, que ocorreu em Brasília entre os dias 27 e 29/03/2006, promovida, conjuntamente, pelo MEC/SETEC e pelo Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional.

No entanto, nesse segundo encontro nacional, enquanto o Sistema S esteve no centro dos debates sobre a necessidade de aumentar ainda mais os recursos públicos recebidos, a temática CEFET e Universidade Tecnológica não foi tratada de maneira específica (Idem, p. 150-152).

Na verdade, segundo Vanessa Cayres e Maria Auxiliadora Oliveira (2016), se explicitaram projetos diferentes para o futuro de toda a rede federal, incluindo os chamados CEFETs históricos. De um lado, defendia-se a transformação dos CEFETs em UTFs e, do outro, havia a defesa de ampliar a rede federal e, com isso, educação básica e

⁷⁹ Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/resgate_historico.pdf. Acesso em 22/04/2017.

técnica, repensando a ampliação da oferta do ensino superior em detrimento do ensino básico:

Manter a atual rede federal de EPT e a oferta de suas vagas e, gradativamente, ampliar a participação da União são medidas não somente necessárias, mas também estratégicas para a construção de uma referência educacional (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2007, p. 77 Apud, CAYRES & OLIVEIRA, 2016, p. 153).

A partir da proposta de expansão da rede federal de educação tecnológica, que pretendia transformar toda a rede em Instituto Federal (IF), os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro se negaram a aderir ao projeto de transformação em IF. Essas duas instituições reivindicavam a transformação em UTF, vivenciada pela Universidade Tecnológica do Paraná. Entretanto, pelo que pareceu no ambiente político do Ministério da Educação, as intenções de expansão educacional em relação à rede federal eram divergentes da proposta de UTF:

Diante do movimento de vários CEFETs pleiteando o alcance de status de universidade tecnológica, o governo tomou um caminho diverso emitindo o Decreto nº 6.095/07 e estabelecendo a criação dos IFs. Ou seja, houve um descompasso entre as decisões políticas e o amadurecimento democrático (SOUZA, 2016, p. 22).

Ao criar os Institutos Federais, através da Lei nº 11.892/2008, delimitou-se o percentual de vagas para cada segmento do ensino, obrigando a oferta de no mínimo de 50% das vagas para o Ensino Médio. O CEFET/RJ, mesmo com o cenário político não favorável, manteve sua proposta de transformação em Universidade Tecnológica:

Desde então, como atestam a produção e a divulgação de documentos e eventos que materializam a concepção e as decisões da comunidade sobre o tema, a Instituição aguarda o encaminhamento do MEC ao pleito apresentado oficialmente mediante exposição de motivos e projetos, notadamente em dezembro de 2005, setembro de 2007 e abril de 2009⁸⁰.

Em relação ao projeto de UTF, Marisa Brandão ressalta que, apesar de não existir um modelo definido para a UT no Brasil (mesmo já tendo sido criada uma), antes de se pensar esse projeto para o CEFET, existem tendências que devem ser explicitadas,

⁸⁰ Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ (2010-2014). Disponível em: http://www.cefetj.br/arquivos_download/pdi/2010_2014/pdi_edicaoPublicada.pdf. Acesso em 18/02/2017.

analisadas e discutidas e, neste sentido, o tipo de ensino superior que vem se configurando nos CEFETs e, na então recém-criada UTF-PR, nos fornece indícios destas tendências (BRANDÃO, 2007, p.8).

Zuleide Silveira relata que a concepção de educação tecnológica que fundou os CEFETs, base do contexto histórico ditatorial brasileiro, teve a ciência e a tecnologia, não como resultado do trabalho humano para o consumo coletivo ou como bem social, mas, sim, para a produção de lucro a serviço do mercado e de suas demandas de formação de mão de obra (SILVEIRA, 2007).

Nesse sentido, Gaudêncio Frigotto ressalta que os fatos históricos que permearam a implantação dos cursos superiores nos CEFETS podem ser interpretados como uma extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, mesmo que não possamos deixar de reconhecer que esses cursos cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 47). A questão fundamental está em perguntar que funções são essas e a que projeto de sociedade atendem.

Para aprofundar a discussão sobre a origem dessa proposta de educação tecnológica, citamos o parecer do Banco Mundial analisado por Acácia Kuenzer:

O Banco Mundial (1995) assim expressa esta concepção:
2. Fomentar maior diferenciação das instituições uma vez que programas de um só nível são muito custosos; para tanto deve-se estimular o desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam cursos pós-médios para atender à demanda e às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho, com maior flexibilidade, ampliação da oferta e diminuição dos custos; provavelmente nesta ideia insere-se a criação de institutos de ensino, desvinculados da pesquisa e da extensão, como “colegiões” de custo mais baixo voltados para atender grandes demandas; inserem-se aqui também as propostas de institutos politécnicos, institutos profissionais que ofereçam cursos curtos e baratos, programas de ensino à distância; e os pós-médios, que podem ser tanto acadêmicos como profissionais, com dois anos de duração (KUENZER, 2007, p. 68-69).

Nesse sentido, Maria Ciavatta (2006) questiona sobre quais seriam as referências teóricas do projeto de Universidade Tecnológica que abordam a questão da produção do conhecimento, da relação técnica, ciência e tecnologia? Como as articulam com a educação de jovens estudantes? Como analisam o produtivismo que preside o modelo de avaliação do ensino superior, da pós-Graduação? Segue abaixo a justificativa institucional atual para a transformação do CEFET em Universidade:

Como se verifica, o CEFET/RJ, participando de atividades acadêmicas típicas das universidades, delas se distingue por sua origem e porque, diferentemente delas, cunha seu fazer acadêmico no foco tecnológico, articulando teoria-prática desde a formação profissional em nível de educação básica. Essa distinção se aplica, em sentido geral, a todas as demais instituições de ensino superior brasileiras, não apenas pela abrangência de níveis mais ampla, como, também, por ser característico da sua identidade institucional incorporar ao rigor científico na construção e difusão do conhecimento o patrimônio da experiência laboral dos campos do saber tecnológico em todas as áreas de formação profissional em que atua (PROJETO DE UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA, 2009, p. 9-10⁸¹).

Segundo o documento, a instituição se distingue das outras universidades públicas por causa da sua origem e seu fazer acadêmico no foco tecnológico que incorpora o rigor científico na construção e difusão do conhecimento e do patrimônio da experiência laboral.

Diante do que foi exposto, ao dizer que as outras universidades têm uma abrangência de nível mais ampla e a Universidade Tecnológica está mais atrelada à experiência laboral, há que se refletir se essa perspectiva não seria uma contradição da própria função de uma Universidade, que é justamente dessa conexão da perspectiva laboral, mas também cultural e social.

Segundo Maria Ciavatta (2006), as análises sobre o tema mostram as ambiguidades de fins das tecnologias hoje e as contradições que estão postas pelo que representam como avanço do conhecimento, utilizado amplamente para a destruição. Nesse sentido, defendemos que os CEFETs devem submeter à análise crítica a relação que estabelecem com a técnica, a ciência e a tecnologia em um país de capitalismo periférico dependente dos países centrais.

Segundo Maria Ciavatta, os Centros Federais de Educação Tecnológica constituem uma reserva de educação de qualidade no país, mas ao mesmo tempo um foco de críticas dos liberais, assim como dos organismos internacionais, que alegam que essas instituições atendem a alunos das chamadas classes médias que, supostamente, deveriam ir para o setor privado – recomendação que não se aplica aos países centrais do capitalismo que asseguram educação básica para sua infância e juventude, inclusive aumentando o número de anos de escolaridade obrigatória (CIAVATTA, 2006).

⁸¹ Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/projeto_abril_2009.pdf. Acesso em 19/02/2017.

Diante do exposto, defendemos que a luta educacional prioritária no Brasil é a ampliação de uma educação básica, pública, gratuita e de qualidade, tendo nas escolas federais uma referência importante no avanço dessa discussão. Maria Ciavatta expõe abaixo as contradições do ensino superior tecnológico:

Há aí, claramente, um direcionamento funcional para o conhecimento tecnológico próprio ao campo da ciência aplicada à produção. Ela deixa de ser apenas retórica se pensarmos que um país não deveria subsumir a vida intelectual de uma instituição a objetivo tão limitado. Ou se pensarmos em um projeto nacional subordinado que se antecipa em mais de uma década ao pensamento do Ministro da Educação em 1996, apoiando-se no acesso ao conhecimento que seria facilitado pela globalização. Ou se pensarmos na disputa de mercado para os CEFETs, de modo a não se sobrepor às mesmas funções das universidades (CIAVATTA, 2006, p.927).

Outro problema decorrente desse processo histórico híbrido na oferta de ensino é a atuação ambígua dos professores na instituição. Muitos professores que atuam no Ensino Médio e Técnico também atuam na Graduação e pós-Graduação. Essa intensa e complexa jornada de trabalho não significa que a integração entre os diversos segmentos seja promovida. O que ocorre é um benefício subjetivo e, por vezes, objetivo desses docentes na sua trajetória institucional, que gera muito mais problemas e divergências entre os diferentes segmentos do que a pretensa integração entre estes. Segue abaixo um relato de um professor que foi entrevistado para essa pesquisa de doutorado:

Na nossa coordenação, com minha experiência de muitos anos no CEFET, percebo que pouco a pouco a agenda de nosso colegiado se pauta cada vez mais na agenda da pós-Graduação, gerando um pensamento hegemônico, que se manifesta até mesmo pelo controle de votos, acordos internos e legalismos nunca antes visto. Essa estrutura oprime quem pensa diferente levando a conflitos, ou pior, silêncio e desânimo. Tudo baseado em jogo de interesses, que nem de longe priorizam nossos alunos.

As escolas técnicas federais têm sido um espaço privilegiado na formação de professores, concedendo a estas possibilidades de investimento na vida acadêmica e intelectual. Eu mesmo sou resultado disso, com o objetivo de qualificá-los em sua atuação exclusiva no ensino básico, que demanda tanta atenção, dedicação e excelência. A formação qualificada do professor, que deveria ser algo para fortalecer o Ensino Médio e Técnico, ambiente onde realmente a escola tem prestígio, tem servido para, paulatinamente, alimentar graduações e pós-graduações, que constantemente sofrem avaliações do MEC e da CAPES nem sempre positivas, principalmente se comparadas aos já espaços universitários por tradição e que, inclusive, foram criados para isso. (Entrevista Oral concedida por docente do *campus* Maracanã no dia 10/11/2016).

Portanto, uma preocupação cabível nessa proposta de Universidade Tecnológica é se haverá espaço e disponibilidade, não só para o avanço da discussão sobre Ensino Médio Integrado, mas também se há garantia da própria existência do ensino básico na instituição. Além disso, cabe refletir se a visão politécnica de educação está relacionada à proposta de educação tecnológica apresentada como base filosófica e teórica dessa proposta de transformação em Universidade Tecnológica.

A fim de prosseguir a discussão, no capítulo 5, será realizada uma recuperação do advento do século XXI, em específico, a discussão educacional deflagrada com o que denominamos de Era PT.

V - O SÉCULO XXI E O CENÁRIO EDUCACIONAL: MUDANÇA, CONTINUIDADE OU APROFUNDAMENTO NEOLIBERAL?

“A divisão não é mais entre esquerda e direita, mas entre patriotas e globalistas. O impossível é possível. Como é possível que presidentes como Donald Trump sejam eleitos enfrentando um sistema unido contra eles. Este despertar dos povos é histórico. Significa o fim de um ciclo. O vento da História mudou e nos levará ao topo⁸²” (Marine Le Penn, 2016).

O discurso acima se refere à fala inicial de lançamento da candidatura de Marine Le Pen, líder da extrema direita francesa, ocorrido em fevereiro de 2017. Pesquisas recentes apontam que Marine Le Pen subiu 10 pontos percentuais na corrida à presidência, logo após a vitória de Donald Trump nos Estados Unidos, também representação da extrema direita estadunidense⁸³. O crescimento das tensões internacionais, inflamadas pelas soluções conhecidas historicamente, nos exige uma análise das promessas que o século XXI trouxe e de todas as expectativas frustradas que contribuíram para o cenário que se avizinha.

Neste capítulo pretende-se analisar as políticas públicas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 2000. Para isso, serão desenvolvidos os pressupostos históricos ocorridos no cenário internacional e sua influência sobre o Brasil, que delinearão o panorama político contemporâneo. Em coesão com os objetivos desta tese, relacionaremos essa análise mais ampla ao contexto predominante na educação escolar brasileira e, em específico, nas escolas federais de ensino tecnológico no contexto de implantação do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Para isso, será realizado um mapeamento dos diferentes posicionamentos e apropriações desenvolvidas em torno dessa proposta, assim como as políticas educacionais implementadas desde a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Executivo Nacional, passando pela revogação do Decreto nº 2.2208/97 e a promulgação do polêmico Decreto nº 5.154/04, mais tarde convertido na Lei nº 11.741/08, até o Golpe de 2016, através da intitulada Reforma do Ensino Médio.

⁸²Ver:<http://oglobo.globo.com/mundo/marine-le-pen-se-lanca-candidata-na-franca-20879016#ixzz4ZjbAcVu7> . Acesso em 25/02/2017.

⁸³ Ver: <http://visao.sapo.pt/actualidade/mundo/2016-11-09-Marine-Le-Pen-a-subir-em-Franca-apos-vitoria-de-Trump>. Acesso em 25/02/2017.

5.1 As previsões futuristas e a concretude do aprofundamento hegemônico capitalista no século XXI

Muitas foram as previsões e expectativas da humanidade em relação à virada do século XX para o século XXI. Desde a década de 1990, a proclamação de um mundo novo figurou no cenário mundial. O fim da União Soviética, simbolizado pela queda do Muro de Berlim, assim como as inovações tecnológicas, que tiveram como consequência as mudanças nos métodos produtivos, intensificou ainda mais o processo de expansão dos mercados e da mundialização do capital, através do que foi chamado de Globalização.

Nesse cenário, o discurso hegemônico se manteve permeado pela explicitação da tese de que chegamos à sociedade do conhecimento, do entretenimento, do lúdico e do tempo livre, onde o autonegócio e o empreendedorismo se tornaram baluartes da liberdade e criatividade, invadindo o âmbito educacional.

Mesmo décadas depois do proclamado surto de prosperidade dos anos de 1960, a herança intelectual da chamada ‘idade áurea’ do capitalismo persistiu. O ideário otimista em relação aos novos tempos permeou o discurso dos intelectuais que, muitas vezes, se auto-intitularam pós-modernos. A defesa predominante nesse círculo de pensamento é a de que estaríamos vivendo em uma época para além da modernidade, na qual o projeto e os princípios que permeavam o mundo ocidental desde o iluminismo estão mortos (WOOD, 1999, p. 10-14).

As ideias difundidas sugerem que o “novo mundo” exigiria novos nexos entre razão e realidade, onde as experiências multifacetárias, a diversidade social e política, as novas interações entre o local e o global, as novas identidades culturais e o aparecimento de indivíduos mais autônomos e reflexivos dariam o tom do novo milênio. (MARTINS & NEVES, 2010, p. 23).

Segundo Ellen Wood, para essa onda pós-moderna, todas as antigas verdades e ideologias teriam perdido sua relevância. O *self* humano seria tão fluido e fragmentado e nossas identidades tão variáveis, incertas e frágeis que não poderia haver base para a solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma identidade social comum. (WOOD, 1999, p. 14).

Todos esses princípios e expectativas proclamadas sobre o advento do novo século se choca com a estatística recente de um bilhão e duzentos mil desempregados ou

subempregados no mundo; taxas de desemprego que variam de 10% a 22% na Europa, assim como de 20%, em média, de desemprego aberto na América Latina⁸⁴.

Portanto, mesmo com o discurso proclamado de que a mundialização do capital com o aprofundamento da Globalização favoreceria a todos, o que ocorreu, de fato, foi uma ampliação e um aprofundamento da desigualdade entre nações, regiões, assim como entre grupos e classes sociais, onde atualmente 1% da população concentra a mesma riqueza dos 99% restantes⁸⁵.

Há, portanto, um movimento pendular vivenciado pela classe trabalhadora: por um lado, cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável, herança da fase industrial que conformou o capitalismo do século XX. Como, entretanto, os capitais não podem eliminar completamente o trabalho vivo, conseguem reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê, ao mesmo tempo, pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho e, paralelamente, pela ampliação do trabalho desqualificado e precarizado. Aqui encontramos, então, o traço de perenidade do trabalho. (ANTUNES, 2010, p.18).

Na verdade, o que a globalização do fim do século XX e início do século XXI provocou foi o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. Mesmo a tecnologia proclamada em massa, por exemplo, nos filmes do final do século XX, atualmente expressam grande contradição, pois em vez dessa intensa inovação tecnológica ter resolvido os problemas básicos da humanidade, liberando tempo livre para os seres humanos, o aumento da tecnologia e do uso intensivo das máquinas, produz ainda mais precariedade e vulnerabilidade à massa de trabalhadores. Portanto, tempo livre não significa nem entretenimento, nem tempo lúdico, mas tempo torturado de precariedade e existência provisória sem prazo (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005, p. 65-72).

Essa dinâmica sistêmica tem gerado crises não só de âmbito econômico e político, mas principalmente de paradigmas morais vivenciados na história durante as duas grandes guerras mundiais. Ao longo do processo de intensificação da competitividade global, cada vez mais sem fronteiras e sem limites à exploração da classe trabalhadora, sociedades que ainda tinham alguma proteção social e, por isso, foram perdendo

⁸⁴ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-03/desemprego-atinge-135-bilhoes-de-pessoas-e-tem-maior-taxa-desde-2012>. Acesso em 20/04/2017.

⁸⁵ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-03/desemprego-atinge-135-bilhoes-de-pessoas-e-tem-maior-taxa-desde-2012>. Acesso em 20/04/2017.

competitividade no cenário global, estão, a cada dia, abrindo espaço para discursos ultranacionalistas por todo o mundo. Exemplos evidentes ocorrem nos Estados Unidos, com a eleição de Donald Trump, a saída do Reino Unido da União Europeia (UE), apelidada de *Brexit*, ascensão de políticos de extrema direita como Marine Le Pen, na França, e o crescimento de movimentos ultranacionalistas por toda a América Latina.

Segundo Lúcia Neves (2005, p. 20), essa dinâmica tão proclamada como novidade, que permeou as últimas décadas não é tão recente e inovadora como muitos consideram. Para a autora, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital – a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica foi constituída no início do século XX, mantendo até os dias atuais suas características essenciais.

Especificamente, tais mudanças têm-se configurado em estratégias burguesas de tentativa de superação da crise estrutural da acumulação do capital; de reestruturação das relações internacionais, regionais e nacionais de poder. Como já ressaltado no capítulo 4, com o fim da Guerra Fria e a crise do Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo ganhou espaço no cenário político e econômico, alterando potencialmente a precarização da vida de parte considerável da classe trabalhadora mundial.

Os excluídos, portanto, desse projeto se tornaram potencial de protesto e insubmissão. No entanto, transmutados em incluídos sob uma “nova pedagogia da hegemonia”⁸⁶, passam não somente a ser agraciados com os serviços sociais citados; mas muito mais que isso, tornam-se, teoricamente, contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado (NEVES & SANT’ANNA, 2005, p.20-33).

A nova pedagogia da hegemonia é sinônima do exercício da dominação, nos anos finais do século XX e anos iniciais do novo século, estabelecida nas formações sociais centrais e dependentes, sendo que sua efetividade decorre da legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de novos intelectuais orgânicos do capital responsáveis por sua difusão (NEVES, 2010, p. 25).

Outra terminologia que foi utilizada com o mesmo sentido pelos chamados críticos ao neoliberalismo radical foi denominada de Terceira Via. Diante das sérias consequências econômicas e sociais acarretadas com as políticas neoliberais, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a

⁸⁶ Explicaremos o conceito na sequência do texto.

UNESCO produziram documentos criticando o aumento da pobreza e do desemprego, assim como a diminuição da rede de proteção social que foram consequências do Estado de Bem-Estar Social:

Configurava-se, assim, a defesa de uma Terceira Via na condução do Estado. Nem Estado de bem-estar social – preso ao burocratismo autoritário – nem o neoliberalismo radical, e sim um Estado social-liberal, como constante no Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Estado (BRASIL, 1995c. Apud. MELO & FALEIROS 2005, p.176).

No Brasil, esse processo que Lúcia Neves denominou de Nova Pedagogia da Hegemonia, mesmo com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Executivo Nacional, em 2002 e, se mantendo por quatorze anos, não se alterou. Em consonância com a tese de Roberto Leher (2010), defendemos que, nos anos em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder, inaugurou-se uma presença empresarial sem paralelo na história da educação brasileira. Esse enraizamento do capital empresarial nos mais diversos ramos educacionais influenciou profundamente as políticas educacionais conduzidas por mais de uma década, que refletem no cenário atual, vivenciado com o Golpe orquestrado desde 2015 por vários setores da classe dominante brasileira, que se explicita pela aliança do judiciário e partidos como PMDB e PSDB, representado na figura do antigo vice, mas, agora atual presidente, Michel Temer.

5.2 O Partido dos Trabalhadores no executivo nacional brasileiro: mudança ou aprofundamento da hegemonia capitalista?

“Ora, é também recorrente a ideia de que as situações de crise são épocas propícias para a filosofia, já que nos obrigam a compreender as raízes da crise e a pensar alternativas à sua superação” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 15).

Antes de iniciar uma análise sobre um período ainda considerado recente na história do Brasil, explicitamos que a intenção desta tese não é comparar as propostas e ações de FHC e Lula, tampouco analisar profundamente os últimos acontecimentos que envolveram o *Impeachment* de Dilma Rousseff. As teses de continuísmo e ou aprofundamento da hegemonia liberal têm sido objeto de diversos artigos e estudos nas mais diversas áreas do conhecimento e necessitam de um aprofundamento considerável⁸⁷.

⁸⁷ Ver: SECCO, 2011; NEVES, 2005; LEHER, 2010.

O objetivo deste capítulo, ao realizar uma análise do que chamaremos de “Era PT”, é articular sua influência na condução das políticas públicas educacionais brasileiras e, nesse sentido, analisar sua influência sobre o projeto de Ensino Médio Integrado presente, de forma majoritária, nas escolas federais de Ensino Médio-Técnico.

Nesse sentido, nossa hipótese específica é que o debate politécnico que ressurgiu no fim do século XX, capitaneado governamentalmente durante os governos petistas, foi capturado por iniciativas insuficientes para a luta por uma educação pública, de qualidade e de base politécnica. As iniciativas foram, em grande parte, cooptadas pela lógica do mercado, sendo também mescladas com os princípios da Nova Teoria do Capital Humano e da atualização do escolanovismo.

Defendemos, a partir da análise bibliográfica e documental, que essa captura pode ser verificada inicialmente através do formato do Decreto Nº 5.154/04 e os programas governamentais sucessivos que, em vez de avançar na formação para o trabalho complexo e por uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada, foram substituídos por uma alta flexibilidade nas propostas de Ensino Médio e Técnico, com maciço investimento em formação para o trabalho simples, gerida em sua maioria pelo setor privado educacional, com profunda transferência dos recursos públicos para este setor.

Na sequência da análise, o que Lincoln Secco chamou de oportunidade histórica de chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT), se originou a partir da crise dos últimos anos do mandato de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Roberto Leher (2010, p.50), a coesão das frações burguesas foi abalada principalmente pelos problemas cambiais com forte depreciação do real, altas taxas de juros e uma crescente insatisfação popular. Para Lincoln Secco (2011, p. 264), o *gap* entre a crise de um modelo e uma nova fase econômica se consolidou como uma possibilidade, mas principalmente uma história de constituição do PT como alternativa de governo.

Durante a década de 1980, o Partido dos Trabalhadores foi constituído como uma das principais resistências à ditadura militar-empresarial, sendo considerado uma ameaça à manutenção hegemônica da burguesia brasileira. No entanto, em 2002, na candidatura para a presidência, o partido havia modificado profundamente sua agenda política, tornando-se, portanto, uma alternativa cogitada pelos setores dominantes mais internacionalizados. Lula, portanto, foi eleito em 2002 com o respaldo de 62% dos votos (LEHER, 2010, p. 51-53).

Essa manutenção do projeto de hegemonia liberal que o PT manteve com a eleição de Lula, na verdade, se delineava no projeto de conciliação que a ala majoritária do

partido consolidou ao longo das décadas de 1980 e 1990. Além disso, o que Lincoln Secco chama de oportunidade histórica do PT, precisa ser analisada a partir das condições objetivas e subjetivas que se apresentavam no cenário social brasileiro.

Os anos de 1980 assistiram ao desemprego, mas com lutas sociais crescentes. Os anos noventa aprofundaram a crise, mas sob a reestruturação produtiva nas empresas e as políticas neoliberais. O terreno deslocou-se à direita e o partido chegou, por isso, mais rapidamente ao seu *aggionamento*. Conquistando o poder, o PT fazia parte de uma viragem à esquerda na América Latina, pois exatamente nela é que o experimento neoliberal foi levado mais à frente e sem que tivesse um verdadeiro *Welfare State* para destruir. Uma rede de seguridade social já precária foi atacada e levou as classes dominantes a uma crise de hegemonia a ponto de aceitarem, com reservas, a direção do PT. (SECCO, 2011, P. 263).

Ou seja, o período de abertura democrática acabou organizando uma frente ampla antiditatorial, que integrava setores progressistas e liberais com frações da classe trabalhadora. Estes desenvolviam um projeto que priorizava tão somente o retorno da democracia. Afastada pela aliança de classes, a identidade de classe trabalhadora e a luta pelo socialismo eram relegadas a um futuro longínquo (RODRIGUES, 2006, p.421).

Com as mudanças ocorridas internamente ao longo das duas décadas, Luiz Inácio Lula da Silva, ao se lançar mais uma vez como candidato à presidência, aproveitou a crise dos anos de FHC no poder, articulando-se a um novo formato e proposta de política governamental.

A chamada *Carta aos Brasileiros* deixava claro o acordo que Lula assumia com o grande capital, respeitando os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro. A carta foi elaborada poucas semanas antes das eleições, assumindo o compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso:

Aqui ganha toda a sua dimensão de uma política dirigida a valorizar o agronegócio e a agricultura familiar. A reforma tributária, a política alfandegária, os investimentos em infra-estrutura e as fontes de financiamento públicas devem ser canalizadas com absoluta prioridade para gerar divisas. Nossa política externa deve ser reorientada para esse imenso desafio de promover nossos interesses comerciais e remover graves obstáculos impostos pelos países mais ricos às nações em desenvolvimento. Estamos conscientes da gravidade da crise econômica. Para resolvê-la, o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo brasileiro.

(...)

Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores. Vamos preservar o superávit primário o

quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos. (...) É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. (...) Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um Compromisso pela Produção, pelo emprego e por justiça social (Carta aos brasileiros, 2002⁸⁸).

Essa manutenção dos parâmetros neoliberais, para Ialê Faleiros, processa-se ainda mais livremente a partir de 2003. Para servir de exemplo, a autora cita o investimento destinado ao programa Fome Zero, principal bandeira política de Lula durante sua candidatura. Ao ser eleito, esse programa, que depois foi substituído pelo programa Bolsa Família, teve nos primeiros oito meses de governo um orçamento 1/60 vezes menor que os gastos com os juros da dívida externa (FALEIROS, 2005, p.187).

Além disso, os postos chave da área econômica foram confiados aos grandes representantes da burguesia brasileira e internacional. Podemos citar a nomeação de Henrique Meirelles (Banco de Boston) para o Banco Central, Roberto Rodrigues (liderança destacada do agronegócio) para o Ministério da Agricultura e Luiz Fernando Furlan (presidente da Sadia, e representante do setor de *commodities*) para o Ministério do Desenvolvimento (LEHER, 2010, p. 51). Essas nomeações foram o tom permanente dos governos de Lula e de Dilma Rousseff.

O bloco no aparelho de Estado no Brasil atual quer ser visto como condutor de um projeto de sociedade e sociabilidade diferente em relação ao dirigido por aquele no poder nas gestões FHC e, por isso, combate a expressão “Terceira via”, mas não consegue (e nem pretende) se desvencilhar de seus propósitos (MELO & FALEIROS, 2005, p.187).

Gaudêncio Frigotto afirma que apesar da continuidade mantida por Lula em relação às contrarreformas da era FHC, principalmente no que se refere à política macroeconômica, na agenda do desenvolvimento nacional, na política externa, nas questões sociais, no aumento real do salário mínimo e na ampliação de políticas e programas direcionados à classe trabalhadora, houve diferenciações no que se refere à década de 1990 (FRIGOTTO, 2011).

Para José Rodrigues, o Partido dos Trabalhadores significou um novo desafio para os socialistas, pois além de promover a continuidade das políticas macroeconômicas (e, em certos casos, o aprofundamento), aumentou a prática aliancista, que conseguiu

⁸⁸ Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em 07/02/2017.

subordinar e apassivar os interesses históricos da classe trabalhadora à lógica do capital financeiro e de parte do capital industrial (RODRIGUES, 2006, p. 425).

É mister ressaltar que, mesmo diante das previsões de alguns analistas sobre a precoce mudança política interna no Partido dos Trabalhadores, a posse de Lula foi permeada por uma “onda de esperança”, representando uma resistência às políticas apregoadas pelos governos anteriores (Collor e FHC).

5.2.1 A Política Educacional da Era PT

Nesse cenário ambíguo, que mesclava insegurança com o novo governo, mas também muita esperança com a derrota das forças mais conservadoras na disputa presidencial, houve uma renovação do debate educacional, silenciado durante os anos 1990. O debate sobre Politécnica ganhou impulso novamente. No entanto, o olhar cuidadoso de alguns intelectuais já previa um cenário não favorável ao avanço de uma proposta de formação onilateral.

Mesmo a tese de muitos educadores que, inclusive, participaram da gestão educacional da Era PT, de que se tratava de um governo em disputa, segundo Roberto Leher não se confirmou quando analisamos sobre o quanto o setor empresarial se enraizou e lucrou com educação nos últimos anos, apregoando uma formação educacional dual e para o trabalho simples.

Os empresários passaram a ter uma ascendência sistêmica sobre a educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Instituído por um Decreto, na prática ele revogou a lei do PNE, silenciou a problemática do veto aos 7% do PIB para a educação pública e instituiu diversos programas fragmentados. A neofilantropia empresarial foi operada por um restrito grupo que se revezou na direção das entidades do terceiro setor. O exame das entidades e de seus financiadores desnuda o fato de que é o bloco dominante que busca subordinar a educação pública à sua agenda: a) o Instituto Ayrton Senna (respaldado por corporações do setor financeiro, do setor agromineral, do setor de agroquímicos, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e internet, engajadas no cyber-rentismo);⁸⁹ b) a Fundação Roberto Marinho, principal grupo de comunicação localizado no Brasil (e que não publiciza seus

⁸⁹ Explicação de Roberto Leher sobre os grupos empresariais citados: Ale (combustíveis), Banco Triângulo, Bradesco Capitalização, Brasil Telecom, Celpe, Coelba, Cosern, Credicard, Grendene, HP Brasil, Instituto Unibanco, Instituto Vivo, Instituto Votorantim, Intel, Lenovo, LIDE – Grupo de Líderes Empresariais / Empresários pelo Desenvolvimento Humano, Martins Distribuidora, Microsoft Educação, Nívea, Oracle, Santa Bárbara Engenharia, Siemens, Suzano, Vale do Rio Doce.

apoiadores); c) a Fundação Victor Civita (edita a Revista Nova Escola, que vem difundindo que a educação é um tema técnico-gerencial), apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agromineral, pelas corporações da área de informática etc.;⁹⁰ d) Grupo Gerdau, por meio de seu presidente Jorge Gerdau Johannpeter, outrora organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001) que, em certo sentido foi o germe do Movimento Todos pela Educação em conjunto com o Preal⁹¹ e o Itaú Social – este que, valendo-se, como as demais, de isenções tributárias, atua no setor educacional objetivando implementar as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter. Compõem ainda o Conselho de Governança da iniciativa outras representações do capital: Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Serviço Social do Comércio (Sesc), ABN Amro, Fundação Educar DPaschoal, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Grupo Ethos, entre outros (LEHER, 2010, p. 59).

Essa dinâmica pode ser observada ao se analisarem as políticas efetivadas em relação à Educação Profissional durante os mandatos de Lula, que continuou e se aprofundou com a chegada de Dilma Rousseff à presidência. Portanto, ao refletir sobre as políticas educacionais apregoadas por mais de uma década, o que se conclui é que essa esperança não conseguiu concretude necessária para a diminuição da dualidade educacional.

Segundo Lúcia Neves, o governo Lula aprofundou a formação para o trabalho simples, expresso nas políticas de alfabetização, combate à reprovação e a reformulação da Educação Profissional, com vistas a fortalecer a preparação de “capital humano” aprimorando, portanto, a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (NEVES, 2010, p. 92).

5.3 A Educação Profissional, o Ensino Médio Integrado ao Técnico e as consequências do Decreto nº 5.154/2004 no cenário educacional

O debate educacional em torno do Ensino Médio e da Educação Profissional, que vigorou no início do mandato de Luís Inácio Lula da Silva, agregou parte representativa

⁹⁰ Alfabetização Solidária, Bovespa, Cosac Naify, Editora Ática, Editora Scipione, EDP, Fundação Bradesco, Fundação Cargill, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unilever, Intel, Itautec, Microsoft, OSESP, Rádio Bandeirantes, SESL.

⁹¹ “As atividades do Preal são possíveis por meio do generoso apoio da Usaid, do BID, da GE Foundation, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e do Banco Mundial, entre outros”. PREAL, Boletim da Educação no Brasil, 2009.

dos educadores, assim como também os representantes do Sistema S⁹², dos trabalhadores sindicalizados e lideranças estudantis. Depois de seis meses discutindo o formato de Educação Profissional, que orientou as novas bases legais para a educação, a solução encontrada pela ala majoritária no governo foi a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação de um novo Decreto (5.154/04).

Neste novo Decreto, previa-se alta flexibilidade na oferta de ensino tecnológico, incorporando as demandas que vinham de uma formação para o trabalho mais complexo, através da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico, mas também para o trabalho simples, que se configurava na proposta de formação inicial e continuada, assim como o rompimento com as características universais da formação universitária, com a manutenção da Graduação e pós-Graduação profissionalizante.

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

I – formação inicial e continuada de trabalhadores,

II – Educação Profissional técnica de nível médio; e

III – Educação Profissional tecnológica de Graduação e pós-Graduação (BRASIL, 2004⁹³, grifos do original).

Diante da legislação exposta, José Rodrigues observa algumas questões contraditórias em relação à formação profissionalizante indicada. Se, por um lado, o estudante acompanhou o curso técnico de forma satisfatória, mas não obteve a conclusão do Ensino Médio, seria justo não lhe fornecer a diplomação? Por outro lado, o diploma de técnico leva a questionamentos sobre a qualidade das bases científicas das técnicas que este exerce (RODRIGUES, 2008).

Além disso, como exposto no capítulo anterior, não seria a formação universitária brasileira uma educação já profissionalizante? Porque haver um ensino superior específico? Essa proposta da flexibilidade absoluta em relação à formação profissional evidencia as próprias forças contraditórias que estiveram na composição do Decreto nº 5154/04 que, de um lado, pressionavam para uma formação para o trabalho simples e,

⁹² Para melhor compreensão do que significa a expressão sistema S, ver:

<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>. Acesso em 22/04/2017.

⁹³ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/superior/legisla_superior_dec5154.pdf. Acesso em: 24/04/2017.

portanto, pela manutenção da dualidade educacional e, do outro, para uma aliança maior entre o ensino manual e o intelectual.

‘Chegamos ao cerne do novo Decreto: a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Saímos de 1942 e avançamos até 1982. A flexibilidade prevista é total’ (RODRIGUES, 2008, p. 5). Para José Rodrigues, portanto, o Decreto nº 5.154/04 “avançou 40 anos”. Essa interpretação vem da análise de que o Decreto nº 2.208/97 reproduzia, de certo modo, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, também conhecida como “Leis” orgânicas do ensino, posto que estabelecia a dualidade estrutural do ensino brasileiro.

O novo Decreto parece inspirar-se na lei nº 7.044/82, que reformou o modelo do regime militar (lei nº 5.692/71), retirando o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e estabelecendo dois tipos de Ensino Médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico.

Para José Rodrigues (2008), o Decreto de Lula mostrou-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação e flexibilidade, que agregou às possibilidades anteriores, formação subsequente, formação concomitante e formação integrada, além de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e pós-Graduação. Nesse sentido, o Decreto pareceu apenas vir para acomodar interesses em conflito, assim como fora feito em 1982.

Nessa nova legislação, as poucas brechas conquistadas se referiram à aliança sob matrícula e diploma únicos de um Ensino Médio Integrado ao Técnico. Não obstante, toda a flexibilidade na oferta de Ensino Médio e Técnico, através do novo Decreto, o processo de discussão em relação ao Ensino Médio Integrado ao Técnico se desenvolveu como mais um capítulo do debate politécnico no Brasil. Como exposto, segue abaixo o caráter flexível na oferta do Ensino Médio e profissionalizante:

Art. 4º § 1º A articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

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

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

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

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (Grifo nosso, BRASIL, 2004).

Mesmo diante da flexibilidade declarada na lei, uma parte do governo ligada à histórica discussão politécnica pretendeu avançar na implantação da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Essa foi fruto de embates e proposições normativas, que circularam no cenário educacional brasileiro durante os três mandatos petistas no executivo nacional. Nesse contexto de formulação de novos documentos normativos para o Ensino Médio, ocorreu o intento de formular uma nova Diretriz Curricular Nacional (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). No entanto, essa normativa foi acompanhada de um novo Projeto de Lei, que visava alterar a LDB, assim como um Novo Plano Nacional de Educação, que representava majoritariamente os interesses empresariais.

5.4 Projeto de Lei 6.840/2013 e o avanço do setor empresarial na educação pública brasileira

Segundo Mônica Ribeiro, a redação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) contou com a participação e envolvimento direto de um Grupo de Trabalho identificado como Coletivo Social (BERNARDIM, 2013. Apud. SILVA, 2016, pp 7-8). Este foi composto majoritariamente por pessoas ligadas aos Grupos de Trabalho 09 (Trabalho e Educação) e 18 (Educação de Jovens e Adultos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Este grupo, segundo a autora, logrou enfrentar as DCNEM de 1998, formuladas pela ala liberal de educadores, que coadunavam com o discurso empresarial da necessidade de submissão da escola às necessidades imediatas de formação para o mercado de trabalho.

No entanto, no mesmo ano em que foi homologado o documento sobre as novas DCNEM, teve início a produção do Projeto de Lei de nº 6.840/2013. Essencialmente, o projeto citado propôs alterar a lei n. 9.394/96, instituindo, através da Comissão Especial

de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI⁹⁴, uma nova legislação educacional. Como citado em nota de rodapé, havia nessa comissão representantes de todos os partidos, incluindo os da base governista.

Portanto, apesar do esforço dos educadores ligados à ANPEd, de avançar em normativas educacionais que possuíam princípios de integração, a base política que aparentemente os apoiaria, também coadunava com os interesses educacionais que este coletivo pretendia combater.

O setor empresarial teve seus interesses majoritariamente contemplados com a criação do Projeto de Lei 6.840/13 que, em síntese, propôs as seguintes mudanças:

- O Ensino Médio diurno em jornada de tempo integral com no mínimo 7 horas diárias; a meta de universalização do tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas;
- a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos a contar da aprovação da Lei;
- o Ensino Médio noturno com duração de 4.200 horas com jornada diária mínima de três horas e com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno;
 - para o Noturno propõe ainda que até 1.000 horas possam ser integralizadas a critério do sistema de ensino;
- organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática;
- no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases chamadas de opções formativas; a obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal;
- incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional);

⁹⁴ A CEENSI foi composta pelo Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG, Presidente), Deputado Wilson Filho (PTB-PA, Relator e pelos seguintes membros titulares: Ariosto Holanda (PROS – CE), Artur Bruno (PT – CE), Chico Lopes (PCdoB – CE), Danilo Cabral (PSB – PE), Edmar Arruda (PSC – PR), Eurico Junior (PV – RJ), Gabriel Chalita (PMDB – SP), Izalci (PSDB – DF), Jorginho Mello (PR – SC), José Linhares (PP – CE), Junji Abe (PSD – SP), Lelo Coimbra (PMDB – ES), Luís Tibé (PTdoB – MG), Newton Lima (PT – SP), Nilson Leitão (PSDB – MT), Paulo Rubem (PDT – PE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM – TO), Raul Henry (PMDB – PE), Sebastião Rocha (SD – AP), Waldener Pereira (PT – BA), Waldir Maranhão (PP – MA). E como membros suplentes os Deputados Alex Canziani (PTB – PR), André Figueiredo (PDT – CE), Domingos Dutra (SD – MA), Efraim Filho (DEM – PB), Esperidião Amin (PP – SC), Geraldo Resende (PMDB – MS), Gustavo Petta (PCdoB – SP), Leopoldo Meyer (PSB – PR), Nilson Pinto (PSDB – PA), Osmar Serraglio (PMDB – PR), Professor Sétimo (PMDB – MA), Ronaldo Zulke (PT – RS), Rosinha da Adefal (PTdoB – AL), Ságua Moraes (PT – MT), Sibá Machado (PT – AC), Valtenir Pereira (PROS – MT), Zequinha Marinho (PSC – PA). (SILVA, 2016, p. 10).

- que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento (SILVA, 2016, p.9⁹⁵).

Segundo o exposto, apesar da flexibilidade declarada, o eixo formativo e o fim do ensino noturno para jovens com menos de 18 anos, prejudica e/ou impossibilita a formação das classes subalternas, pois assim como as impede de conciliar a necessidade de trabalhar para auxiliar ou sustentar sua família com seus estudos, retira destes estudantes/trabalhadores a possibilidade de ter sua formação ampliada durante uma importante fase de desenvolvimento cognitivo e intelectual, restringindo também a escolha do eixo formativo à oferta presente na instituição geograficamente disponível.

Segundo Mônica Ribeiro (SILVA, 2016, p. 12), o currículo proposto para as DCNEM referente à definição das finalidades e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio considera ‘várias juventudes’ que o frequentam; para o PL o ponto de referência é a eficiência econométrica e pragmática, derivada das concepções mercadológicas.

Em relação ao papel da escola, frente à desigualdade brasileira, para as DCNEM, os princípios fundamentais são o da inclusão e enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais; para o PL, as desigualdades se ampliam, bem como se amplia a produção da exclusão social e escolar, devendo a escola aceitar essa realidade e buscar minimizá-la.

Portanto, ao analisar comparativamente a proposta das DCNEM e o PL N° 6.840/13, o PL N° 6.840/2013 contém uma posição contrária à nova Diretriz Curricular Nacional (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) em relação ao projeto educacional para o Brasil. Diante do exposto, Mônica Ribeiro realizou um estudo dos relatórios produzidos pela comissão que desenvolveu a proposta do PL N° 6.840/13, a fim de avaliar os atores e suas representações explicitadas neste Projeto:

Do relato das Audiências Públicas é possível identificar as entidades e pessoas que foram ouvidas bem como suas propostas; ao confrontar tais propostas com o que está disposto no Projeto de Lei se evidencia que as proposições incorporadas foram oriundas das vozes que representavam entidades ligadas ao empresariado e às suas concepções economicistas e pragmáticas. É o caso da Audiência com a Sra. Priscila Fonseca da Cruz, Diretora Executiva do Movimento Todos pela

⁹⁵ A íntegra do Projeto de Lei 6.840 se encontra disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em 25/04/2017.

Educação, e que traz a ideia das opções formativas ou ênfases de escolhas (SILVA, 2016, p. 10).

Como exposto, as principais vozes representadas nesse PL estavam ligadas ao setor empresarial e a seus interesses privatistas. Portanto, em reação ao retrocesso que o PL 6.840/2013 representava no cenário educacional, várias entidades da área de educação se organizaram para barrá-lo. A partir disso, criou-se o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁹⁶ que teve como resultado um Manifesto, que se colocou frontalmente contra a proposta apresentada no PL 6.840/13. Segue abaixo o posicionamento do Movimento:

1. A respeito da proposição de Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio entende que, em que pese a importância da oferta da jornada completa, a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE 2011). Na mesma direção, a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se em cerceamento de direitos além de configurar-se em uma superposição entre o Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos e o Ensino Médio noturno 'regular'.
2. A proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, sócio-culturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos.
3. Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito.
4. A opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão.
5. A proposta de integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia com vistas a assegurar o pleno domínio do conhecimento científico básico não comporta o fatiamento

⁹⁶ Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em 27/04/2017.

do currículo em áreas ou ênfases. Esta formulação leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações.

6. A proposta do PL nº 6.840/2013 de organização curricular com base em temas transversais às disciplinas retoma o formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definem o currículo, em seu Art. 6º: “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”. (Resolução CNE/SEB 2/2012). Portanto, o currículo é visto como elemento organizador das experiências significativas que deve a escola propiciar. As atuais Diretrizes preconizam que haja uma estreita relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz. Desse modo, não cabe falar em “temas transversais”, posto que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos.

7. A inclusão no último ano do Ensino Médio da proposta de que o estudante possa fazer a opção por uma formação profissional contraria o disposto no Artigo 35 da LDB 9.394/96 e desconsidera a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mais próxima da concepção proposta nas DCNEM e já em prática nas redes estaduais e federal.

8. O PL nº 6.840/2013 desconsidera, ainda, pré-requisitos fundamentais para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio que vêm sendo indicados há décadas como necessários e urgentes e ainda não suficientemente enfrentados, tais como a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação, em cursos superiores em contraposição às concepções “minimalistas” (Cf. Art 3º do PL 6.840 que altera o disposto no Art. 62 da LDB quanto às licenciaturas e propõe a formação por áreas do conhecimento).

(Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acessado em 20/05/2017).

Diante da organização desse movimento de educadores contra o PL, foi oportunizada uma primeira audiência, em abril de 2014, com o Ministro da Educação, Tarso Genro. Este segundo o relato do coletivo explicitou preocupações com o Projeto de Lei e se solidarizou com o Movimento Nacional. Até outubro do mesmo ano, o Projeto de Lei não teve, portanto, movimentação.

No entanto, ao mesmo tempo em que o PL nº 6840/13 era paralisado na Câmara, em junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE).

O Plano, apesar da discussão na sociedade civil sobre financiamento educacional ocorrer há décadas, garantiu que, com o novo PNE, os recursos públicos fossem ‘divididos’ com a iniciativa privada, transformando a luta pela ampliação de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, num espaço de luta do setor privado por recursos públicos. Com isso, a lei possibilitou:

contabilizar como gastos públicos com educação o custeio com as corporações internacionais, os bancos e os fundos de investimento que vendem educação técnica e superior no Brasil e no exterior (Ciência Sem Fronteiras), assim como os gastos com bolsas para o setor privado, as isenções tributárias e toda sorte de parcerias público-privadas, o novo léxico da privatização em curso. Com o novo PNE, está aberto o caminho para a reconfiguração da educação pública por meio da conversão das escolas públicas estatais em escolas *charter*, financiadas com verbas públicas, mas administradas e dirigidas pedagogicamente por grupos econômicos, assim como para a generalização dos *vouchers*, (...) as famílias recebem o cheque (voucher) e escolhem “livremente” o tipo de escola em que seus filhos irão estudar (LEHER, 2014, p.16).

Ao mesmo tempo em que o governo avançava no benefício cada vez maior ao setor empresarial, as lutas contra o PL 6.840 tentavam avançar. O maior êxito do Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi o desenvolvimento do Substitutivo ao PL 6.840/2013. Este foi apresentado em dezembro de 2014, pelo presidente da Comissão Especial Deputado Reginaldo Lopes e, recuava em pontos propostos que, segundo esse coletivo, impedia a manutenção da classe trabalhadora na escola e privilegiava a atuação e beneficiamento do setor privado na gestão de recursos públicos. Nesse substitutivo, segundo Mônica Ribeiro Silva, as principais alterações foram:

As “opções formativas” figuram como possibilidades de aprofundamento nos casos em que se tiver a jornada ampliada, valendo o mesmo para a formação técnico profissional;

Não consta mais obrigatoriedade do tempo integral para jovens de 15 a 17 anos, sendo esta uma possibilidade para os que o desejarem;
Foram retiradas as proposições sobre temas transversais e a restrição de idade para o Ensino Médio noturno. (...)

Foi retirada a formação de professores por área, ficando a seguinte formulação;
“Art. 62.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica.” (SILVA, 2016, p.16-17).

Com a aprovação do substitutivo ao PL 6.840/2013, a intenção era que este fosse levado ao Plenário da Câmara no início de 2015. No entanto, com a crise instaurada pelo Impeachment de Dilma Rousseff, esse substitutivo ficou ‘esquecido’, sendo retomado com a chegada de Michel Temer ao Executivo Nacional que, não só retomou o antigo PL, mas o aprofundou e transformou na Medida Provisória 746 (MP 746).

Antes de avançarmos na análise desta Reforma, é mister ressaltar e analisar o conjunto de ações que visaram ampliar a rede federal de ensino tecnológico e que fez parte dessa correlação de forças entre projetos educacionais vivenciados durante os governos petistas.

A expansão das Escolas Técnicas Federais teve, em uma década, um crescimento nunca antes vivenciado na história da Educação Profissional brasileira. De 1909 até 2002 havia no Brasil em torno de 140 escolas técnicas. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento⁹⁷. Nesse sentido, pretende-se avaliar o crescimento da rede federal e sua relação com a proposta de EMI.

5.5 Ampliação da Rede Federal, a criação dos Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado

Mesmo com algumas experiências de EMI ocorridas em algumas secretarias estaduais⁹⁸, em termos concretos, a política governamental impulsionada pelo projeto de expansão de uma educação Técnica Integrada ao Ensino Médio esteve essencialmente focalizada na Rede Federal de Educação. Como o Decreto nº 5.154/04 previa total flexibilidade na oferta de Ensino Médio e Profissionalizante, a escolha estava na ingerência das instituições ou, no máximo, das secretarias estaduais.

⁹⁷ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15/03/2017.

⁹⁸ Houveram experiências nas secretarias estaduais do Espírito Santo, Tocantins e Paraná. Ver: FRIGOTTO, 2005.

As experiências nas escolas estaduais não obtiveram o sucesso esperado em termos quantitativos, funcionando em poucos estados, por um tempo exíguo⁹⁹. O espaço escolar onde a proposta de EMI foi consolidada se concentrou na rede federal de educação, que teve um crescimento muito significativo nos anos da gestão do Partido dos Trabalhadores no Executivo Nacional.

A Lei nº 11.195/2005 continha indicações de que a expansão da oferta de educação tecnológica deveria ocorrer preferencialmente em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais¹⁰⁰.

A rede de educação tecnológica iniciou sua expansão territorial a partir de 2005, mas apenas em 2008 se concretizou o projeto de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Segundo a Lei nº. 11.892/08, “os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia devem se constituir em ‘instituições de educação superior, básica e profissional’ e se especializar na oferta de Educação Profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

A concretização dos IFEPCT foi possibilitada legalmente através da lei citada (Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008), se esclarecem os elementos demarcadores dessa nova institucionalidade:

- a) À dimensão simbólica: os IFs surgem como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. Procura articular a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino.
- b) Ao seu caráter de política pública: os IFs respondem à necessidade da institucionalização definitiva da EPT como política pública. Assim, assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.
- c) À sua relação com o desenvolvimento local e regional: os IFs buscam se articular ao contexto em que estão instalados com o objetivo de provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que, ainda neste século, castiga a sociedade brasileira.
- d) Ao seu caráter de rede social: os IFs estabelecem-se como rede social ao procurarem o compartilhamento de ideias, visando construir uma cultura de participação e de absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente.

⁹⁹ É relatada a experiência nos estados do Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina. Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado ao Técnico: Concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

¹⁰⁰ Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf. Acesso em 2/02/2017.

e) Ao desenho curricular: os IFs devem oferecer educação básica, em cursos de Ensino Médio Integrado à EPT de nível médio; Ensino Técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, em particular as engenharias, programas de pós-Graduação Lato e Stricto Sensu, assegurando, ao mesmo tempo, a formação inicial e continuada de trabalhadores.

f) Ao conjunto educação, ciência, trabalho e tecnologia: os IFs propõem uma educação firmada sob o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura. Suas propostas de formação contemplam os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade.

g) À autonomia: os IFs são instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (BRASIL, 2008b).

A Lei nº 11.892/2008 estabeleceu também percentuais obrigatórios de oferta que obrigavam as Instituições a ofertar o mínimo de 50% das vagas para o Ensino Médio, o mínimo de 20% das vagas para licenciaturas e o restante para outros cursos superiores e de pós-Graduação.

Art. 8º: No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º. O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º. Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008).

Diante da obrigatoriedade no percentual de vagas ofertadas para cada segmento de ensino, fica clara a preocupação do Ministério da Educação da época (Fernando Haddad) com a destinação desses Institutos para ofertar educação básica, principalmente em cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

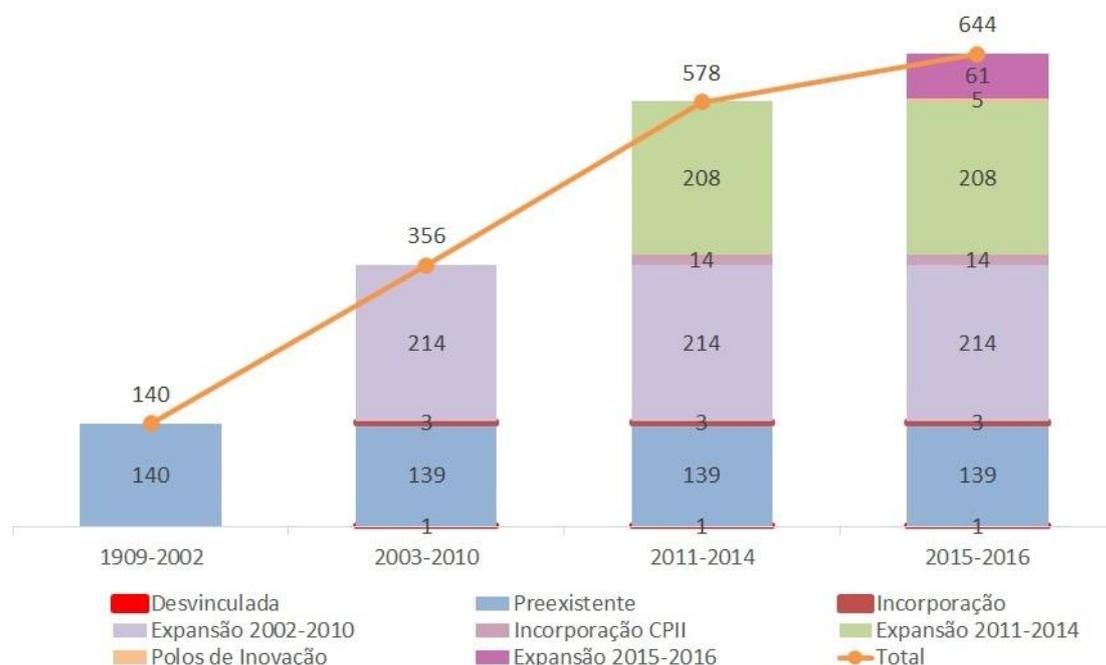
A partir dessa configuração legal e política, foi iniciado o maior projeto de expansão da rede federal da história desse país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concluiu a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da Educação Profissional e, mesmo sob a fragilidade do segundo mandato de

Dilma Rousseff, esta encerrou 2016 com o total de 644 *campi*, que, ao todo, constituem 38 IFs presentes em todos estados, atendendo a 568 municípios (BRASIL, 2016)¹⁰¹.

A mencionada Rede é formada também por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. Entre as escolas federais que não aderiram aos Institutos Federais temos dois CEFETs (Rio de Janeiro e Minas Gerais), 25 escolas vinculadas a Universidades (os chamados colégios de aplicação), o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Apesar do crescimento sem precedentes da rede federal, no conjunto da educação pública brasileira, esta continua tendo uma correspondência percentual muito pequena. Segundo Jailson dos Santos e José Rodrigues, a política de expansão da rede federal teve basicamente três fases: as duas primeiras ocorreram durante o governo de Lula da Silva, sendo a primeira fase entre 2005 e 2006 e a segunda a partir do início de 2007. A terceira fase, já sob mandato de Dilma Rousseff, vigorou de 2011 a 2014 e tinha como objetivo ampliar a presença dos IFs em todas as partes do território nacional (SANTOS & RODRIGUES, 2015, p. 99).

Gráfico 2 - Quantitativo de *campi* da Rede Federal de 1909 a 2016

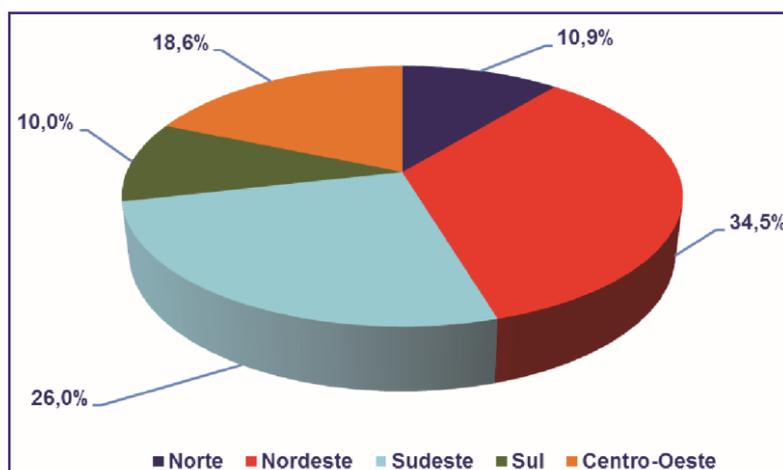


Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

¹⁰¹ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 07/02/2017.

Conforme exposto no gráfico abaixo, a maior concentração de novos *campi* se deu na Região Nordeste. Neste espaço geográfico estão concentradas mais de 30% das unidades da RFEPCT, seguido da região Sudeste que terá 26,0% das unidades que irão compor a Rede.

Gráfico 3 - Quantitativo dos *campi* da Rede Federal por região



Fonte: SANTOS & RODRIGUES, 2015, p. 100¹⁰².

Já em relação ao aumento da dotação orçamentária da Rede, este passou a ser mais acentuado a partir de 2009, pois ocorreu também no mesmo período a reinstitucionalização da rede federal, a qual se processou a partir da fusão dos centros federais de Educação Profissional e tecnológica (CEFETs), com as escolas técnicas federais (ETFs), com as escolas agrotécnicas federais (EAFs) e algumas das escolas técnicas que estavam vinculadas às universidades federais, para dar lugar aos institutos federais instituídos pela Lei nº 11.892/2008. No entanto, o maior crescimento se relacionou ao aumento do número de *campi* nas mais diversas regiões brasileiras (SANTOS & RODRIGUES, 2015, p. 101).

Conforme dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a definição das cidades-polo ocorreu com base nos seguintes critérios: distribuição territorial equilibrada das novas unidades; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento de

¹⁰² Obs.: As informações fornecidas pelo autor correspondem ao fim de 2014.

infraestruturas físicas existentes; identificação de potenciais parcerias (SOUZA & SILVA, 2016, p. 20).

De acordo com um relatório do Tribunal de Contas da União (2012, p. 9), em nível nacional, 85% dos *campi* dos IFs estão fora das capitais dos estados, o que reforça a intenção do governo em interiorizar a RFEPT. Outro dado reforça essa constatação: 176 *campi* estão em municípios com menos de 50 mil habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20 mil (Idem, p.22).

Em relação ao orçamento destinado à rede federal, houve um crescimento de mais de 300% entre 2005 e 2014, tendo a região Nordeste recebido o maior montante de investimentos. Portanto, as despesas com a rede saltaram de R\$ 2,2 bilhões, em 2003, para R\$ 9 bilhões, em 2013, o que representa um crescimento da ordem de 309%¹⁰³.

Gráfico 4 - Despesas Realizadas pelo Ministério da Educação com a RFEPT. Brasil - 2003 a 2013 (em R\$ bilhões)¹⁰⁴



Fonte: SANTOS & RODRIGUES, 2015, p. 100.

O investimento maciço na região Nordeste poderia ser explicado pela opção política, principalmente durante o governo Lula, de reduzir as desigualdades regionais a partir da desconcentração das atividades econômicas e da população dos grandes centros dinâmicos do território nacional (SANTOS & RODRIGUES, 2015, p. 102).

Diante dos dados expostos é inevitável a conclusão do profundo investimento que a Era PT realizou, em relação ao financiamento de força de trabalho com dinheiro

¹⁰³ Infelizmente não conseguimos acessar nos canais oficiais o montante atual destinado à rede federal.

¹⁰⁴ Nos valores do gráfico estão agregados o Orçamento Fiscal e o da Seguridade Social, e os mesmos foram deflacionados pelo IGP-DI/FGV a preços de fevereiro de 2015.

público. No entanto, mesmo com o crescimento proporcional muito considerável nos anos de gestão petista, o Ensino Médio Integrado ao Técnico ainda é parte diminuta no ensino básico brasileiro, concentrando-se majoritariamente na educação pública e federal.

Tabela 6 - Número de Matrículas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio por Dependência Administrativa (2011-2013)

| Ano | Total | Pública | Privada |
|------------|--------------|----------------|----------------|
| 2011 | 257.713 | 236.129 (92%) | 21.584 (8%) |
| 2012 | 298.545 | 273.431 (92%) | 25.114 (8%) |
| 2013 | 338.390 | 312.122 (92%) | 26.268 (8%) |

Fonte: BRASIL. INEP. Sinopse estatística da educação básica¹⁰⁵.

Após o Golpe parlamentar de 2016 e o atual momento de crise do Estado brasileiro, assim como a evolução dos investimentos cada vez menores à educação pública, segue a pergunta de como será mantido aquilo que foi conquistado para sustentar a ampliação da rede federal.

Quando analisamos a perspectiva de aliança e de manutenção de uma grande flexibilidade educacional durante os governos petistas, não só entre os educadores que chamaríamos de “bloco progressista”, mas também entre organismos internacionais e intelectuais liberais, que representam setores e propostas educacionais mais conservadoras, é importante ressaltar que algumas frações da classe dominante também realizaram seu projeto de integração e de Educação Profissional e estiveram, e ainda estão, na disputa de uma concepção de Ensino Médio, assim como das verbas destinadas à educação brasileira como um todo. Iremos nos debruçar melhor sobre isso na sequência deste capítulo.

Essas disputas se evidenciaram no debate educacional a partir da formulação de uma nova referência legal para a educação brasileira, que se iniciou logo após o início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Durante dois anos, houve muitos debates e disputas a respeito do Decreto nº 2.208/97 e as possibilidades de aliança entre o ensino profissionalizante e o Ensino propedêutico, que desembocaram no polêmico Decreto nº 5.154/04.

¹⁰⁵ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/básica-censoescolar-sinopse-sinopse>. Consulta em 14/07/2014. Tabela produzida por Marise Ramos.

5.6 Ensino Médio Integrado ao Técnico: debates e disputas em torno do conceito de politécnia e integração

O debate e a disputa em torno de uma educação com base politécnica vão além do Decreto nº 5.154/04¹⁰⁶. Os posicionamentos em relação à proposta de Ensino Médio Integrado são evidenciados a partir das concepções educacionais e políticas que estiveram presentes nos grupos constituídos em torno dessa proposta. A princípio, três posições se evidenciaram, sendo classificadas inicialmente por Gaudêncio Frigotto (2005).

Segundo Frigotto (2005), a primeira posição sobre o Decreto nº 5.154/04 defendia que bastava apenas revogar o Decreto nº 2.208/97¹⁰⁷, pautando a elaboração das políticas educacionais vigentes na LDBEN. Já a segunda posição, identificada como um grupo de vertente liberal e ligado majoritariamente ao setor privado educacional, reivindicava a manutenção ou mínima alteração no Decreto nº 2.208/97. O terceiro grupo, que pode ser identificado como grupo da travessia, o qual Gaudêncio Frigotto integra, defendeu a promulgação de um novo Decreto e a exclusão do Decreto anterior (2.208/97).

No entanto, ao longo do estudo dessa temática e ampliando a análise para além dos posicionamentos sobre o Decreto nº 5.154/04, foi possível identificar mais nuances em relação ao debate sobre o Ensino Médio Integrado ao Técnico. Essas novas perspectivas identificadas serão analisadas nesse capítulo.

A partir de uma exposição sintética e inicial, é possível afirmar que dentro do campo progressista existem dois posicionamentos que diferem na crítica à proposta formulada pelo intitulado grupo da Travessia. Entre os que se posicionaram a favor da manutenção do Decreto nº 2.208/97 e que podem ser representados dentro do escopo político liberal, é possível identificar dois subgrupos que, mesmo compartilhando princípios educacionais e perspectivas pedagógicas, se posicionaram de forma diferente, tanto em relação ao Decreto nº 5.154/04, quanto à proposta pedagógica subjacente ao EMI.

¹⁰⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 23/04/2017.

¹⁰⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 23/04/2017.

5.6.1 O debate de educação politécnica e o caminho possível da Travessia

O primeiro grupo, intitulado Grupo da Travessia, pode ser visto como protagonista da atual proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Hegemônicos na divulgação e na reflexão sobre a proposta, parte dos membros participaram, inclusive, de cargos de gestão no Ministério da Educação durante os governos Lula e Dilma.

Este grupo, identificado nas produções intelectuais de Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta (2005), defende que a proposta de EMI, apesar de não conseguir abarcar todas as características de uma educação politécnica, contém os germes de sua construção, servindo, portanto, como uma proposta de Travessia de um Ensino Médio possível e necessário uma realidade nacional conjunturalmente desfavorável.

Em relação ao Decreto nº 5.154/04 defenderam a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação de um novo Decreto. Gaudêncio Frigotto, uma importante liderança intelectual da proposta de Ensino Médio Integrado, em um dos seus textos de defesa do conceito de Travessia, utiliza uma frase de um dos seus principais críticos, o autor Paolo Nosella, “Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético” (NOSELLA, Reunião da ANPED, 2003, Apud FRIGOTTO *et al.* 2005, p.44).

Ao continuar na defesa da proposta, o autor justifica o conceito de Travessia como uma condição necessária para o desenvolvimento de uma nova realidade educacional que, inclusive, foi interrompida pelo Decreto nº 2.208/97, ao proibir a aliança entre Ensino Médio e Técnico. Nesse sentido, defende que o Decreto seja um recomeço para a luta por uma educação politécnica:

Decreto n. 5154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO *et al.* 2005, p.44).

Ao defender a Travessia para o ensino politécnico, o autor ressalta que mesmo a realidade sistêmica não permitindo a aplicação dessa proposta de ensino, ela pode conter os germes de sua construção. Nesse sentido, Maria Ciavatta contextualiza o debate ocorrido em torno do Decreto nº 5.154/04, defendendo a opção pela terminologia Ensino Médio Integrado ao Técnico, a partir da defesa do conceito de integração, dentro dos pressupostos gramscianos:

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o Ensino Técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ao realizar as bases conceituais e de conjuntura, Gaudêncio Frigotto analisa os bastidores do Decreto nº 5.154/04. O autor sinaliza que o processo de consulta à sociedade durou em torno de um ano. Neste período foram realizados dois seminários: um primeiro sobre o Ensino Médio e o segundo sobre Educação Profissional.

O primeiro seminário não despertou o interesse do mercado, havendo com isso uma predominância de uma concepção politécnica para pensar a educação básica no Ensino Médio. Já o segundo tema, sobre Educação Profissional, foi ocupado em massa pelo setor empresarial, especialmente pelos representantes do Sistema S.

O dado mais claro do poder da classe burguesa, através de seus representantes nos institutos classistas, no parlamento e no judiciário revelou-se no mesmo dia da sessão final do seminário de Educação Profissional onde se votou as conclusões e recomendações. Se no debate, no que concerne às conclusões sobre a orientação da Educação Profissional e técnica, as teses defendidas pelos educadores vinculados à luta da classe trabalhadora foram vitoriosas, os deputados e senadores conservadores ligados à base do governo imediatamente proclamaram que se isso fosse para valer ele não teria maioria em suas matérias. E quais eram as conclusões e recomendações: integração da formação profissional e técnica à educação básica e não articulação como defendiam os representantes dos empresários; recursos públicos exclusivamente a educação pública e gestão democrática, incluindo-se um controle sobre o Sistema S (FRIGOTTO, 2016, p. 62).

Acácia Kuenzer destacou a repercussão do processo de instituição do Decreto nº 5.154/04 que, para a autora, apesar deste ter resultado de um Decreto e, mesmo mantendo as demais formas de oferta de Ensino Técnico, a iniciativa deve ser valorizada e vista como uma oportunidade de avanço uma proposta politécnica de educação. A frase emblemática da autora, que simboliza sua posição no debate é: “recuar para garantir a unitariedade possível” (KUENZER & BREMER, 2012, p. 4-5).

Diante das posições apresentadas e, já passada uma década do Decreto nº 5.154/04, recentemente Gaudêncio Frigotto publicou um artigo avaliando as ações desenvolvidas pelo denominado grupo da Travessia, no que se refere à política educacional mais ampla, assim como a proposta de EMI. Segundo Frigotto, o panorama constatado foi de regressão profunda que pode, inclusive, ser considerada mais negativa que o período ditatorial:

A situação presente é, pois, mais grave do que o contexto da ditadura civil militar dos anos 1964 até o início da década de 1990. A classe burguesa brasileira e seus vínculos com as burguesias dos centros hegemônicos do capital, já não precisam diretamente da mão armada, tem a arma da grande mídia para tornar interesses de minorias como se fossem da grande maioria (FRIGOTTO, 2016, p.65).

Mesmo assumindo a realidade trágica do cenário educacional, o autor continua afirmando que a proposta de Travessia foi o único caminho possível na condução da luta por uma educação politécnica. Nesta esteira, o autor destaca quatro determinações que limitaram e conformaram as possibilidades de avanço da proposta de Ensino Médio Integrado.

O primeiro determinante deveu-se ao leque de forças heterogêneo que compunha o governo e à conciliação desses variados setores às forças do capital. Na correlação com esses setores, um segundo determinante deu-se em relação ao posicionamento de seus intelectuais orgânicos, que tiveram suas propostas educacionais e seus posicionamentos contrários à integração apoiados intensamente pela grande mídia (FRIGOTTO, 2016, p.62-64).

Em terceiro lugar, o autor cita a autonomia dos estados em relação à escolha da modalidade de ensino para a educação básica, havendo, com isso, uma adesão frágil de apenas três estados (Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina), sendo, inclusive, rompida em apenas seis meses nos estados de Santa Catarina e Espírito Santo. Por último, o autor ressalta o pouco apoio na defesa do integrado pelo campo crítico, gerando uma ampla despolitização da base em relação a essa proposta de ensino. (Idem).

Dialogando com os motivos expostos, em relação aos intelectuais liberais e à pressão do capital na condução das políticas públicas, é possível verificar que muitas vezes essa aliança partiu dos setores que compunham o governo e que faziam parte desse grupo que coadunava com a proposta da Travessia. Como exemplo, é possível verificar o

forte apoio governamental ao monitoramento da UNESCO sobre a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Voltando ao posicionamento do campo crítico e o seu não apoio à proposta da Travessia, este pode ser identificado em dois grupos: o primeiro se refere ao coletivo de educadores que fez parte do debate da década de 1980, na defesa da concepção politécnica inicialmente proposta para vigorar na LDB, mas que se mostrou contrário ao modelo proposto pelo grupo da Travessia na rediscussão ocorrida no início dos anos 2000.

O segundo grupo, identificado pela concepção de escola unitária defendida por Paolo Nosella, contrário à essência da proposta de aliança entre o ensino profissionalizante e ensino geral. Paolo Nosella defende uma formação mais humanista e ‘desinteressada’.

É importante ressaltar que tanto o grupo da Travessia, quanto os dois grupos identificados, se reivindicam como partidários de uma concepção educacional socialista, se autointitulam como marxistas e são, na teoria, contrários à dualidade educacional. Outra questão a considerar é que quando dividimos o debate da esquerda em três grupos de posições em torno da politécnica, isso não quer dizer que havia três grupos políticos organizados e com força política de ação. Numa análise comparativa, o grupo da Travessia pode ser considerado o único grupo realmente consolidado política e pedagogicamente. No entanto, utilizaremos a expressão grupo, para delinear as principais divergências entre os autores citados em relação ao grupo da Travessia.

5.6.2 A Educação Politécnica e o Programa de Transição

O primeiro grupo, intitulado por nós como Programa de Transição, é identificado a partir de um posicionamento contrário ao grupo da Travessia. Esses autores concordaram, em certa medida, com a proposta original de politécnica da década de 1980. Parte desses intelectuais e militantes esteve juntos através da orientação do professor Dermeval Saviani. No entanto, com a chegada de Lula ao poder e, como consequência, o debate travado a partir da rediscussão sobre politécnica, iniciou-se um conjunto de divergências em relação à política de conciliação desenvolvida em torno do Decreto nº 5.154/04. Esse grupo questionou não só o fato de ter sido uma proposta de educação democrática realizada por Decreto e não por um Projeto de Lei, mas seu caráter totalmente flexível, onde cabia qualquer modalidade de ensino.

Para realizar uma crítica a essa proposta de travessia, José Rodrigues e Ronaldo Rosas Reis, resgataram os debates travados ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000 nos espaços de representação educacional. Esse resgate se inicia a partir da primeira derrota sofrida com a LDB de 1996, na qual o debate entre os adeptos de uma concepção politécnica acabou se concentrando em torno das reformas implementadas pelo governo FHC.

Com isso, a noção de politecnicidade foi sendo obscurecida e a questão central passou a ser qual tipo de trabalhador-cidadão a escola deveria (con)formar naquele momento, isto é, para o capitalismo sob o regime de acumulação flexível (RODRIGUES, 2016, p.403-406).

Ora, se foi o ascenso das lutas sociais que colocou a politecnicidade no centro do debate da política educacional brasileira, foi a derrota dessas mesmas lutas e, portanto, a permanência da hegemonia burguesa que explica o relativo silêncio em torno da perspectiva marxiana de educação. Nesse sentido, entendo ser necessário um novo ascenso organizado das lutas da classe trabalhadora contra o capital para que possamos retomar, avançar e aprofundar teórica e praticamente a concepção de educação politécnica (RODRIGUES, 2016, p. 403).

Ao longo do primeiro governo Lula e após a promulgação do Decreto nº 5.154/04, a polarização entre esses dois grupos foi se aprofundando. Segundo José Rodrigues (2016), assim como a década de 1980 e a proposta politécnica se explica pelo contexto da abertura democrática e do reavivamento dos movimentos sociais, a década de 1990 e a ascensão neoliberal deixaram marcas indeléveis na realidade social e na produção acadêmica do campo educacional.

Temas educacionais ligados à economia política da educação, à relação trabalho-educação, à política educacional, todos eles de caráter mais amplo (que trabalham com a categoria da totalidade), são paulatinamente colocados em segundo plano – quando não abandonados – cedendo lugar para a onda temática conhecida como “cotidiano escolar”.

Por conseguinte, pensadores como Karl Marx e Antonio Gramsci, dentre outros autores marxistas, são substituídos por autores como Edgard Morin, Michel de Certeau, Michel Foucault e, mais recentemente, Boaventura de Souza Santos, cujas idéias assumem ser necessário uma “multiplicidade e fluidez” do pensamento dentro da qual se entende o “espaço/tempo do conhecimento criado no cotidiano como insubstituível no que se refere, sobretudo, aos conhecimentos da prática” (ALVES e GARCIA, 1999, p.13. Apud SANTOS; RODRIGUES, 2011, p.).

Essa dinâmica, que denominamos de ascensão das teorias pós-modernas, se enraíza também no campo da esquerda mundial e brasileira. Mesmo reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para o pensamento educacional, o que se configurou foi um hibridismo pedagógico extremo, que utilizou muitas vezes a teoria freiriana para aprofundar um caráter especulativo do conhecimento meramente empírico, com discursos anti-intelectualista e anticlassista (RODRIGUES; REIS. 2011, p.170-191).

Segundo Rodrigues e Reis (2011), a escola pública acabou se transformando num laboratório de experiências que prescindem da razão e parte significativa dos educadores marxistas acabaram esvaecendo a elaboração de uma pedagogia marxista, assim como reduziram drasticamente o combate às ofensivas sistêmicas, que são, inclusive, cada vez mais substituídas por um discurso elogioso ao capitalismo sob o slogan de um sistema humanizado, democrático e igualitário.

Diante dos posicionamentos atuais da esquerda que “negocia com o capital”, é possível concluir que houve um reforço ainda maior do modelo empresarial de gestão da educação. Nesse contexto, Rodrigues e Reis (2011, p.175-180) analisam o movimento das associações de representação, que aprofundam a lógica produtivista dos Programas de Pós-Graduação, assim como a mantém em suas atuações individuais entre espaços tradicionalmente identificados pela esquerda brasileira. Afetando, com isso, a reflexão e a produção de um pensamento revolucionário.

Como exemplo, os autores recuperam os debates travados no seio das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que demonstram que uma parte dos pesquisadores do Grupo de Trabalho e Educação foi progressivamente se pautando a partir de uma referência liberal, nas suas propostas educacionais, no qual parte considerável dos projetos educacionais se resumiam à diminuição das desigualdades sociais, assim como da igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, tal qual transcorreria durante a transição democrática (Idem).

Diante do exposto, José Rodrigues, utilizando os princípios analíticos de Florestan Fernandes, recupera a história do pensamento de esquerda nos últimos 30 anos:

Nesse sentido, vimos no presente trabalho que no decurso de apenas trinta anos, aproximadamente, experimentamos a alegria solar do crescimento de um pensamento de esquerda em educação, original e, até onde a vista alcança, marxista e revolucionário. No mesmo período, porém, experimentamos a tristeza sombria da metamorfose ideológica da esquerda para a direita e o declínio hegemônico do cariz

marxista/revolucionário. (...). Todavia, nesse mesmo processo, pelos fatos e motivações que analisamos ao longo das seções anteriores, os últimos seis anos se mostrariam fora do padrão observado, e, nesse sentido, a emergência de uma quantidade significativa de projetos de pesquisas apoiados em métodos funcionalistas, ecléticos e acríticos, ridiculamente mascarados por um verniz marxista, denota ou evidencia a corrupção da dimensão ética da prática da pesquisa (...). O que temos observado hoje é a pesquisa pela pesquisa movida tão somente pelo “destino” produtivista, cujo “produto científico” em nada contribui para fazer avançar, romper e transformar o conhecimento sobre a realidade (RODRIGUES & REIS, 2011, p.187).

Segundo Ricardo Ribeiro, as políticas educacionais dos governos petistas evidenciam, no máximo, um projeto desenvolvimentista, que não pretende confrontar as relações sociais dominantes. Portanto, os elementos educacionais presentes durante a década de 1990 continuam pautando e limitando direta ou indiretamente as políticas para educação brasileira (RIBEIRO, 2011, p. 13).

Nesse processo, José Rodrigues adverte sobre a necessidade de não cairmos no imobilismo ou niilismo em relação à realidade adversa presente numa sociedade de classes. Para isso, primeiro adverte, a partir da citação de Marx, que “cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas”, mas que o programa político é fundamental para a organização da classe trabalhadora. Para isso, o autor sugere como inspiração a proposição de luta a partir da experiência vivenciada na década de 1930, por Leon Trotsky, onde já era possível compreender os erros da União Soviética, mas também da Social Democracia como estratégia de luta da classe trabalhadora, estabelecendo, portanto, como desafio um novo programa de luta.

Em outras palavras, a finalidade das reivindicações transitórias é preparar o proletariado, isto é, contribuir para colocá-lo em posição politicamente ativa, despertar sua crítica e, assim, pôr na ordem do dia a expropriação geral da burguesia. Nesse sentido, por consequência, “nenhuma das reivindicações transitórias pode ser completamente realizada com a manutenção do regime burguês” (RODRIGUES & REIS, 2011, p.190.).

Nesse caminho, segundo José Rodrigues (2016), assim como todo o movimento da classe trabalhadora deve se coadunar no objetivo de romper com esta realidade sistêmica, a educação deve fazer parte do programa de transição. Para isso, deve-se reivindicar e lutar para arrancar do Estado burguês condições para a construção dessa escola de transição, conscientes de que ela não poderá ser completamente realizada sob o modo de produção capitalista.

Portanto, mesmo não sendo possível numa sociedade de classes a completa realização da proposta politécnica, esta deve ser o horizonte dos educadores em luta, que deve recusar qualquer tipo de conformação, mesmo consciente da tarefa árdua que essa decisão invoca para a luta. Nesse sentido, é importante ressaltar que esse programa de transição não poderá ser realizado por alguns poucos intelectuais que, por mais bem intencionados que sejam, ao estarem apartados do movimento do conjunto da classe trabalhadora, não conseguirão avançar numa educação onilateral. Todavia, essa proposta não pode ser o resultado de alianças com segmentos que possuem interesses opostos aos da classe trabalhadora.

5.6.3 Paolo Nosella e a Proposta de uma Educação Unitária

Paolo Nosella, italiano que vive no Brasil desde a década de 1970, é uma grande referência nos estudos de Gramsci no país, sendo também um importante tradutor das obras do socialista italiano. Desde a década de 1980, o autor enfrenta o debate sobre a politécnica, questionando, inclusive, seu uso terminológico, apresentado no capítulo anterior.

Na retomada do debate sobre o Ensino Médio Integrado, Nosella pode ser identificado como um grande opositor da aliança entre o ensino profissionalizante e o Ensino Médio e, para isso, utiliza os princípios gramscianos de escola unitária que, segundo o autor, reivindica uma educação ampla, humanista e desinteressada. Ou seja, a formação para o mercado de trabalho, ainda que seja uma necessidade brasileira, continua formando a partir de uma lógica educacional limitante.

Nesse sentido, o autor expõe seu entendimento sobre a proposta de escola, elaborada por Gramsci, que ao traçar um perfil de escola média unitária, defendeu a criação do chamado Leonardo da Vinci coletivo. Este, aliará uma formação onilateral a uma formação de dirigentes entre as classes populares.

Ao defender a escola unitária, Gramsci utilizou a expressão em italiano *contemperare*. Para Nosella, o significado dessa palavra diz muito sobre uma concepção de escola essencialmente humanista:

Nesse debate, a palavra-chave utilizada por Gramsci na definição do modelo curricular unitário é *contemperare*. Não existe nos dicionários de língua portuguesa, mas é facilmente compreensível por todos. Há

quem a traduza como temperar, harmonizar, equilibrar, integrar etc. (NOSELLA, 2015, p. 132).

Essa expressão utilizada por Gramsci se refere à capacidade adquirida de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e intelectualmente em uma medida equilibrada, já que Gramsci utiliza a mesma expressão “trabalhar” para as atividades manuais e para as intelectuais.

Portanto, a escola é sempre uma escola para o trabalho e sempre tem o trabalho como princípio educativo. Ou seja, o trabalho como produção coletiva da existência humana, é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar.

Nesse sentido, para o autor, a atual apologia do ensino profissionalizante e a ampliação desse sistema escolar como uma necessidade de ensinar a dimensão do trabalho como um princípio educativo são uma visão equivocada do próprio conceito de trabalho, que é muito mais ampla do que o senso comum, ainda que letrado, defende.

Assim, para Nosella, a defesa de uma Educação Profissionalizante precoce, para adolescentes de 14 a 17 anos é uma declaração da falência e do abandono do Ensino Médio humanista, "culturalmente desinteressado", destinado a preparar dirigentes.

Para o autor, o modelo proposto pelo grupo da Travessia, muito mais mantém e aprofunda a dualidade educacional, do que caminha para uma educação com base na formação de dirigentes entre a classe trabalhadora (NOSELLA, 2009, p.1-3).

Para Nosella (2015), Gramsci tinha uma preocupação muito maior com a profissionalização precoce, do que com o excesso de atividades voltadas para estudos rigorosos, literários e humanistas, onde o objetivo seria dilatar a intelectualidade entre as massas trabalhadoras e não aumentar a escola profissionalizante e o entendimento sobre o trabalho manual entre os filhos das classes trabalhadoras. Em suas palavras:

O homem moderno deveria ser uma síntese das que são exemplarmente representadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que se tornou homem-massa, o homem coletivo, mesmo mantendo sua forte personalidade e originalidade individual (GRAMSCI 1975b, p. 653-654. Apud NOSELLA, 2015, p.131).

O homem coletivo, representado na figura de Leonardo da Vinci, representa a percepção de Gramsci da necessidade dos estudos clássicos, difíceis e vastos, que podem

tornar a classe trabalhadora, classe dirigente, pois é justamente esse conhecimento que a família entre as classes populares teria mais dificuldade de transmitir.

Portanto, Nosella, apesar de admitir as dificuldades de se propor um modelo educacional para as classes populares brasileiras, atenta para sua contribuição parcial ao debate, já que está ciente de que o Ensino Médio em curso no Brasil não se resolve simplesmente com análises de um socialista do início do século XX.

Mesmo assim, o autor defende que a proclamada subalternidade escolar não seria o caminho de acesso à grande cultura e à direção dos destinos da nação, e sim uma estratégia de preservação das diferenças, de acomodação social e também de exploração da mão de obra juvenil.

Além disso, o autor atenta para as diferentes profissionalizações que estão em curso, observando que é necessário ter como premissa que trabalho e emprego não são sinônimos, assim como a possível lógica assistencialista a interesses corporativos que estão envolvidos no Ensino Técnico e na real intenção de um jovem (e de sua família) ao cursar um Ensino Médio profissionalizante.

Além disso, o autor denuncia a não integração ocorrida no cotidiano do chamado Ensino Médio Integrado ao Técnico implantado nos últimos anos, prioritariamente nas escolas federais. Para isso, apresenta o relato de uma professora que compõe o quadro docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBahia), Campus de Vitória da Conquista:

Professor, quem sabe podemos encontrar possíveis saídas para alguns problemas com os quais ainda lidamos. Um deles diz respeito à decisão dos jovens, futuros técnicos, para a escolha do curso. Como ingressam, na maioria, com 14 (alguns com treze) anos, são os seus pais, em grande parte, que fazem a escolha de um determinado curso. Então, no decorrer dos estudos, ouvimos de muitos que não irão seguir aquela carreira, estão ali se preparando para entrarem numa universidade. Gostam da escola, valorizam-na pelo bom ensino, mas, alguns, se pudessem, estariam em outras somente com o Ensino Médio. Outro problema, o qual considero mais grave, é que, até hoje, quatro anos após o início dessa modalidade de estudo, Ensino Médio Integrado, não conseguimos, de fato, efetivar a tão desejada integração. Apesar dos esforços (reuniões, estudos, encontros pedagógicos) o que temos, na verdade, é uma justaposição, como ocorria antes da promulgação da Lei LDB/96. Atenciosamente. (Prof^a. Marta Quadros Fernandes, 2009, e-mail. In: NOSELLA, 2009, p. 6).

Para Nosella, (2015, p.140-141) a proposta de escola unitária, refletida no caderno 12, escrito por Antonio Gramsci¹⁰⁸, é um programa de reformas que se dirige em geral a todas as sociedades preocupadas com a educação das novas gerações e independem da passagem para um regime político socialista.

Ou seja, para Nosella, Gramsci não defende programas distintos, que remetem à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens. O que o autor defende é um cuidado amplo com o Ensino Médio, que o diferencie do Ensino Fundamental, mas que garanta uma elevação das classes populares à condição de dirigente não pelo discurso de profissionalização precoce, pois de fato, as classes dominantes continuarão tendo todo acesso a um ensino que as diferencia como classe e, definitivamente, esse ensino não está centrado na profissionalização, mas numa escola humanista.

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passasse à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passasse à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação (GRAMSCI, 1975, p. 1536. Apud. NOSELLA, 2009).

Assim, defende-se esta fase da juventude como um momento crucial na ampliação dos potenciais que, até o Ensino Fundamental, não encontravam condições plenas cognitivas, físicas e emocionais para se desenvolver. Para aprofundar esse debate, Paolo Nosella cita a contribuição de Gramsci, no caderno 12, ao princípio educativo que corresponde ao Ensino Médio:

A última fase da escola unitária (Ensino Médio) deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola (GRAMSCI, 2000, 39).

Ou seja, quando a sociedade nega a esse jovem o seu desenvolvimento pleno, num momento onde ocorre uma revolução orgânica e universal nesses indivíduos, torna-se

¹⁰⁸ Ver: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

extremamente difícil a recuperação e o caminho para a autonomia desse indivíduo. Portanto, uma formação onilateral é fundamental para essa fase da vida. Mas não podemos confundir onilateralidade com polivalência, ou seja, uma formação integral não significa saber fazer um pouco de tudo, mas sim um aprendizado com excelência dos fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia podendo, com isso, usufruir dos bens produzidos pela civilização atual (NOSELLA, 2009). Em síntese, essa é a defesa de uma educação onilateral de Paolo Nosella, em contraponto ao grupo da Travessia.

5.6.4 A proposta de Integração da UNESCO

A partir do Decreto nº 5.154/04 e da política governamental de ampliação da rede federal, organismos internacionais já profundamente envolvidos com o debate educacional brasileiro, se movimentaram no debate sobre o Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Diante da proposta de EMI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou de 2007 até 2011, um conjunto de estudos, tanto sobre a perspectiva legal e conceitual do EMI quanto sobre sua aplicação em algumas secretarias estaduais brasileiras.

A partir disso, o posicionamento da UNESCO foi de incorporar parte do debate da integração na sua defesa de educação para o Brasil. No entanto, ao estudar essa perspectiva educacional, encaminhou propostas de “adequação” ao EMI, que fazem parte de uma concepção liberal de educação e que coadunam com os princípios majoritários da maioria dos Organismos Internacionais.

Como analisado nos capítulos anteriores, as Organizações Internacionais foram e ainda são os grandes formuladores da política econômica, social e educacional no Brasil. Dentre estes, a UNESCO tem influenciado a educação pública brasileira desde 1964¹⁰⁹, quando foi criado seu primeiro escritório no Brasil.

Não obstante, durante as décadas de 1980 e 1990, as políticas formuladas por esses organismos tiveram significativa aderência nas políticas implantadas pelo Estado brasileiro e, mesmo com as declarações de que a chegada do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional significaria um rompimento com as políticas anteriores, para

¹⁰⁹ Informação disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 03/03/2017.

muitos analistas, não só essas políticas foram mantidas, como em diversos aspectos se aprofundaram.

Em relação à política pública educacional e, em específico, ao Ensino Médio Integrado, mesmo sendo originalmente uma proposta dos educadores considerados de esquerda e, uma pequena brecha, dentre as mais variadas políticas referendadas nos interesses privados e empresariais, foi acompanhada e influenciada desde 2007 por esta Organização Internacional. Essa dinâmica faz parte da trajetória da Instituição, que sempre acompanhou e influenciou os processos educacionais brasileiros.

A constatação da atuação da UNESCO nessa política de EMI pode ser observada em três documentos publicados pela própria Organização¹¹⁰. Esses foram produzidos entre 2008 e 2011 e se referem diretamente à política de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante.

A política defendida por esse Organismo para a integração ainda mantém como base os princípios já encontrados no relatório *Delors*. Este, exposto no capítulo 4, foi produzido no início da década de 1990 e não possuía nenhum diálogo com os princípios politécnicos defendidos pelos educadores da década de 1970 e 1980 no Brasil.

Nesse sentido, pretende-se, através dessa análise, verificar em que medida essa proposta de ensino foi influenciada pelos princípios no qual, os educadores, que reivindicavam e ainda reivindicam uma proposta educacional de Travessia, pretendiam combater a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Como ressaltado, um marco importante da presença da UNESCO nas políticas educacionais brasileiras, através do *Relatório Delors* (produzido entre 1993 e 1996), teve como principal objetivo empreender uma revisão da política educacional de vários países que tinham a presença da ONU mais atuante. Esse material, construído por uma comissão coordenada pelo francês Jacques Delors, se sustentou na identificação de novas propostas educacionais diante do cenário de incertezas e hesitações que caracterizavam o fim de século XX (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p.55).

¹¹⁰ Os documentos produzidos, que foram objetos de análise para este trabalho são: 1 - Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. – Brasília: UNESCO, 2008, p. 34; 2 - Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração/ organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – 2. ed – Brasília: UNESCO, 2010, p. 270; 3 - - Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil (coord.). Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado. Unesco. Nº1 – maio de 2011.

Esse relatório delineou não só a política da UNESCO no Brasil, mas orientou as iniciativas educacionais de outros organismos internacionais, assim como do Estado em relação às novas exigências do mundo neoliberal.

O relatório delega à educação objetivos e potenciais superdimensionados, e esta seria um ‘trunfo’ para a paz, liberdade e justiça social, além de instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, sendo capaz de fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p.56).

Com todo esse potencial denotado à educação, o relatório buscou desenvolver “sugestões” para otimizar o potencial educacional nos mais diversos países. Para isso, previu um sistema de ensino flexível, mais adaptado à nova dinâmica sistêmica, onde a formação educacional oferecesse uma diversidade de cursos e modalidades, assim como novas formas de certificação.

Para o Ensino Médio, o objetivo seria revelar e aprimorar o talento dos jovens, além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente, desenvolvendo capacidades de adaptação. Outra proposição é a de que o ensino secundário realizasse a alternância entre formação e trabalho, ou seja, que períodos de formação possam ser alternados com períodos de trabalho. Isso configuraria mais propriamente a sociedade educativa, uma vez que a formação tanto na escola quanto no trabalho é considerada educativa (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, p.57).

Esse posicionamento do relatório Jacques Delors conformou as propostas educacionais da década de 1990 no Brasil, principalmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

Com uma equipe composta majoritariamente por membros dos mais variados Organismos Internacionais, a educação dos anos 1990 teve como *slogan* principal a educação flexível e o empreendedorismo como mecanismo de sobrevivência a um mundo de empregos cada vez mais incerto. Mesmo com a chegada de Lula ao poder e toda a promessa subjacente a um novo momento político para o Brasil, essas pautas educacionais permaneceram, e muitos de seus membros foram mantidos na gerência das políticas educacionais brasileiras.

Segundo Vincent Defourny, consultor da UNESCO e das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização iniciou seus estudos sobre integração do Ensino Médio com a Educação Profissional em 2007. Segundo o consultor da ONU, havia

uma demanda para o Organismo se posicionar em relação ao Decreto nº 5.154/04, (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p.13).

O primeiro documento que abriu a discussão sobre a integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional (a UNESCO se refere ao Ensino Profissional como ensino vocacional) foi *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*¹¹¹.

Este documento teve como objetivo relatar as diversas experiências no mundo, que aliaram o conhecimento geral à formação profissional. Estes relatos tinham como objetivo contribuir para uma visão de EMI pautada pelos exemplos vivenciados nos mais variados ambientes educacionais.

No entanto, ao analisar o documento, é possível constatar que o único referencial de escola e de integração neste material está pautado em experiências pedagógicas que têm os princípios liberais como a tônica do processo. Já na introdução do material, a UNESCO deixa claro quais referenciais deveriam basear essa integração:

É amplamente reconhecido que o ritmo acelerado da globalização e das transformações das tecnologias da informação e comunicação (TICs) oferecem aos jovens, hoje, mais do que nunca, maiores alternativas de vida e oportunidades. Ao mesmo tempo, a desarticulação social crescente, particularmente entre jovens, é evidente, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A fim de ajudar os jovens a enfrentar eficazmente esses desafios, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida¹¹² que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2008, p.11. Grifo nosso).

Como afirmado no relatório Delors da década de 1990, a política educacional ainda deve se pautar a partir dos critérios de flexibilidade, da mobilidade e do empreendedorismo, defendidos há mais de uma década. Além disso, as habilidades que devem ser desenvolvidas no ambiente educacional estão relacionadas diretamente à lógica da Nova Teoria do Capital Humano, da auto-responsabilização, do

¹¹¹ Disponível em:

112 . NT: no presente texto, opta-se pela palavra habilidades como tradução para o termo, em inglês, *skills*. Similarmente, “habilidades para a vida” corresponde ao termo original *life skills*.

desenvolvimento de competências e da educação como a solução dos problemas sociais e econômicos de um país.

Além desses princípios, a orientação de integração predominante é desenvolvida a partir de bases teóricas liberais como a de Claudio de Moura Castro, influente economista no cenário nacional, em especial no debate de gestão educacional, muito reconhecido na crítica às escolas técnicas federais e defensor de seu atrelamento aos interesses do mercado. Ao defender a perspectiva educacional de Castro, a UNESCO propõe uma integração que contraria diretamente as políticas de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica que eram implementadas na época:

Em uma iniciativa paralela, relatório elaborado por Castro, Carnoy e Wolff (2000) para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) propôs-se a identificar os meios de melhorar a transição de alunos da América Latina e Caribe entre a escola e o trabalho¹¹³. Os autores recomendaram as seguintes medidas:

1. separar a formação vocacional do ensino secundário formal;
2. passar o Ensino Técnico ao nível pós-secundário;
3. criar trajetos dentro do ensino secundário formal;
4. elaborar um currículo nacional único, com conteúdos de aprendizagem facultativos;
5. integrar “elementos acadêmicos gerais” aos conteúdos vocacionais;
6. incorporar “tecnologias burocráticas” aos conteúdos acadêmicos;
7. manter algumas poucas escolas técnicas secundárias que estejam estreitamente ligadas à indústria (UNESCO, 2008, p.19).

Ou seja, as escolas técnicas federais, ao contrário do que o grupo hegemônico no debate politécnico propôs, como um espaço central na aplicação do EMI, devem não só ser reduzidas ao máximo, como sua existência deveria estar diretamente atrelada à indústria, portanto, ao mercado.

Esse princípio sempre foi combatido pelos defensores do EMI. Esses, mesmo conscientes do cenário desfavorável existente nas escolas técnicas, em relação ao seu atrelamento estreito ao mercado, viam o EMI como um novo projeto educacional, que romperia, ainda que progressivamente, com uma concepção tecnicista e ou polivalente de educação.

Após a divulgação desse estudo mais geral sobre a integração entre o Médio e o Técnico, a UNESCO promoveu um estudo mais específico sobre o já existente Ensino

113 CASTRO, C. de M.; CARNOY, M.; WOLFF, L, 2000.

Médio Integrado, intitulado: *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração*¹¹⁴, e foi concluído em dezembro de 2010.

Este documento, com quase 300 páginas, teve como objetivo o desenvolvimento de uma análise sobre os Decretos promulgados desde o início do governo Lula sobre Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ao Técnico e o Proeja. Além disso, pretendeu abordar, através de um estudo de caso, a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico implantada nas secretarias estaduais de educação de Tocantins e Santa Catarina¹¹⁵.

Além disso, o documento se propôs a analisar os pressupostos do EMI, tecendo, inclusive, considerações sobre como o MEC deveria proceder em relação à aplicação e expansão dessa modalidade de ensino.

Para isso, reproduziu também a íntegra de um debate intitulado de *workshop*, que segundo o diretor da UNESCO, teria surgido de uma sugestão de Carlos Artexes Simões, professor do CEFET que, na época, fazia parte do Ministério da Educação e tinha o cargo de Diretor de Concepções e Orientações Curriculares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC):

A ideia de realizar este *workshop* nasceu em uma reunião que nós, da UNESCO, tivemos com o prof. Carlos Artexes, quando ele assumiu a diretoria de currículo na Secretaria da Educação Básica. Surgiu da necessidade de discutir com mais clareza o Ensino Médio Integrado, tanto do ponto de vista da sua concepção como da sua implantação nos estados.

Nossa preocupação e nossa atuação no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional e tecnológica, entretanto, vêm de antes. Desde 1997, a Representação da UNESCO no Brasil tem colaborado com o governo federal e com os governos estaduais no desenvolvimento de políticas e de instrumentos de gestão tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional, por meio de ações voltadas para a produção e a disseminação de conhecimento e para o aperfeiçoamento profissional dos gestores destas políticas (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p.36).

Como é ressaltado no documento, a UNESCO mantém, desde a década de 1990, intervenções sucessivas na política educacional brasileira, justificando sua intervenção a

¹¹⁴ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192356>. Acesso em 20/03/2017.

¹¹⁵ Esse material fornece muitos elementos para uma análise profunda sobre a apropriação do capital em torno das propostas históricas da esquerda. No entanto, diante dos objetivos dessa tese, não será possível analisá-lo na profundidade que este documento requer. Nosso objetivo é verificar em que medida a proposta de Ensino Médio Integrado foi incorporada por um dos Organismos Internacionais que tem elevada capacidade de intervenção das políticas públicas educacionais. No entanto, a análise sobre essa apropriação precisa ser aprofundada posteriormente.

partir das estatísticas produzidas pela ONU sobre a educação brasileira. Os números sobre a educação foram considerados alarmantes.

Segundo o relatório, em 2006, apenas 46,9% dos brasileiros de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio – ao passo que o Ensino Fundamental congregava 94,8% da população de 7 a 14 anos. Além disso, de acordo com dados do Ministério da Educação do Brasil, a distorção idade-série no Ensino Médio em 2005 era de 51,1% – e no Norte e no Nordeste a situação era ainda pior, com índices de 69,6% e 70%, respectivamente. (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2008).

Mesmo diante do trágico panorama educacional contemporâneo, a UNESCO continua reivindicando as premissas do Relatório Delors e sua aplicação no cenário educacional brasileiro:

O Relatório Delors aponta quatro pilares essenciais para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Estes pilares devem integrar toda e qualquer reflexão sobre a educação, em todos os níveis de ensino – e em especial no Ensino Médio. A educação é direito fundamental de todas as pessoas; mas não só. É uma ferramenta muito potente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. E o Ensino Médio desempenha papel extremamente relevante nessa construção (REGATTIERI; CASTRO. 2010, p.7).

Essa mesma lógica permeou a visão de integração, no chamado “acompanhamento especial” à proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico estabelecido no Decreto nº 5.154/04:

A proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, estabelecida por meio do Decreto nº 5.154/2004, merecia, portanto, um acompanhamento especial. A Representação da UNESCO no Brasil contribui com a iniciativa de realizar um estudo que enfoque casos concretos dessa implantação. Tal estudo, “Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional”, compõe a primeira parte desta publicação (REGATTIERI; CASTRO 2010, p. 7).

Foi com esse intuito e, a partir dessas premissas de concepção educacional, que o relatório foi desenvolvido. Além disso, o documento deixa claro que a publicação sobre o EMI desenvolvida pela organização, visa contribuir para a concretização das metas da Educação para Todos, que seriam:

assegurar até 2015 as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos, por meio do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de formação e qualificação para a vida no mundo contemporâneo (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p.8).

A partir da afirmativa de atrelamento às metas do programa Educação Para Todos, o relatório segue para uma análise histórica e legal dos principais norteadores na legislação brasileira, que delimitaram a política educacional nas últimas décadas.

Mesmo tendo sido apresentada uma análise a partir das primeiras legislações educacionais do século XX, o documento de análise se concentrou na recuperação dos Decretos da década de 1990 e suas principais diferenciações em torno do Decreto nº 5.154/04. Ao comparar os dois Decretos (2.208/97 e 5.154/04), o documento ressaltou os aspectos positivos e negativos do Decreto nº 2.208/97:

Com base nesse Decreto, foi promovida:

[...] uma radical separação entre a Educação Profissional de nível técnico e o Ensino Médio, entendendo que o Ensino Técnico pudesse ser desenvolvido subsequentemente ao Ensino Médio, ou de forma concomitante, porém não integrado em um único curso, uma vez que a Educação Profissional não era mais a parte diversificada do Ensino Médio. Este posicionamento intransigente do Decreto Federal nº 2.208/1997 valeu-lhe profunda oposição, de modo especial em alguns meios dominantes da rede pública federal de educação técnica e tecnológica.

Trouxe, todavia, efeitos benéficos, além de ter propiciado o aumento da Educação Profissional técnica (14,5% entre 2003 e 2004, segundo dados preliminares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação), acelerando o ritmo de expansão da Educação Profissional no País, que já tinha avançado 12,9% entre 2001 e 2003. No setor privado, cresceu 20,8%; no municipal, 11,9%; no estadual, 8,6%; e no federal, 1,4%.

Outras consequências positivas se referem ao perfil do alunado, que passou a ser mais vocacionado e diretamente interessado na profissionalização, de mais idade e de mais baixa renda, configurando um foco mais social, voltado para os que necessitam trabalhar em profissões qualificadas, nas várias áreas profissionais, sem ou antes da educação superior (CORDÃO, s/s. Apud: REGATTIERI; CASTRO 2010, p.24).

A manutenção e mesmo o aprofundamento da dualidade educacional, com o aumento do alunado mais pobre e de mais idade nos cursos profissionalizantes, que inclusive não ascendem ao ensino superior, são ovacionados como uma grande conquista. Além disso, o crescimento expressivo do setor privado é visto como um ponto positivo das políticas educacionais implementadas nos últimos anos.

Já em relação ao Decreto nº 5.154/04, o grande benefício do Decreto para a UNESCO, é justamente aquilo que o campo educacional de esquerda considerou

pernicioso à educação nacional, que é a manutenção e aprofundamento da formação para o trabalho simples.

Ao dar força à opção pela oferta de Ensino Médio e habilitação técnica num único curso, possibilitada pelo § 2º do art. 36 da LDB, o Decreto nº 5.154 mantém as formas de curso técnico concomitante e subsequente ao Ensino Médio, acrescentando a possibilidade de escolas distintas articularem seus projetos pedagógicos, mediante convênio de intercomplementaridade¹¹⁶. Assim, no âmbito de sua autonomia, a escola ou qualquer dos sistemas de ensino deve fazer a opção por uma ou outra das três formas, de acordo com o que seja mais adequado a suas propostas ou projetos político-pedagógicos (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p.26).

No entanto, ao mesmo em tempo que a UNESCO coaduna com os princípios liberais defendidos por Cláudio de Moura Castro, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e Técnico na rede federal é visto como positivo. O aspecto positivo ressaltado seria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

Nesse segundo período, destaca-se uma iniciativa das mais relevantes: a oportunidade de trabalhadores jovens e adultos retomarem seus estudos em cursos de Ensino Médio e de Educação Profissional nas instituições federais de educação tecnológica – medida que amplia o sentido do que fora previsto no revogado Decreto nº 2.208 (§ 1º do art. 4º). Essa iniciativa consubstancia-se no Decreto nº 5.478/2005, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no âmbito das instituições federais de educação tecnológica (REGATTIERI; CASTRO 2010, p.26).

No que se refere aos pressupostos teóricos da integração, foi desenvolvida uma recuperação do debate em torno da politecnia, defendida pelo grupo auto-intitulado como Travessia.

Ao analisar a proposta, o documento ressalta que a concepção de currículo relacionada a essa proposta de integração é uma questão aberta e, que por isso, deve ser prioritariamente tratada e discutida, já que como o curso integrado teria uma formulação própria, por instituição, existiria a preocupação, por exemplo, em relação às transferências e evasão de alunos desse modelo de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Para isso, é recomendado que as escolas avancem numa regulamentação de critérios e procedimentos para a aplicação do EMI:

¹¹⁶ Ressalte-se que as disposições do Decreto nº 5.154 se refletiram em adequações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de nível técnico, adequações estas consubstanciadas na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004).

É de se recomendar que os sistemas de ensino incentivem as escolas a desenvolver e aplicar tais critérios e procedimentos, usando a autonomia que a legislação lhes permite e estimula, mas que não é suficientemente assumida. Dificilmente os órgãos centrais podem regulamentar, com acerto, agilidade e flexibilidade, situações que venham a se apresentar. Errará menos a escola, que está perto do problema (REGATTIERI; CASTRO 2010, p.85).

Na conclusão sobre a proposta de EMI, os relatores admitem que analisar apenas dois casos de implantação dessa proposta de ensino é insuficiente para elaborar medidas gerais. Em relação ao plano legal, se explicita a dificuldade em integrar duas modalidades de ensino que não estão integradas. Ou seja, cada modalidade tem sua própria diretriz curricular e estão separadas por diferentes secretarias, dificultando consideravelmente a aplicação do EMI, principalmente no que se refere à concepção, planejamento e execução do curso integrado (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p.80-82).

No plano doutrinário, a própria UNESCO deixa clara sua preocupação em relação às diferentes posições e teorias educacionais, que, inclusive, se contrapõem na defesa de uma educação integrada. Além disso, é ressaltada a complexidade dos documentos teóricos, que são considerados prolixos e abstratos e que, por isso, têm fraca ressonância nas escolas e, até mesmo, pouca ou nenhuma na atuação dos professores (Idem, p. 83).

Como solução, o documento propõe as seguintes iniciativas:

Dessas observações, podem ser inferidas algumas indicações, a título de recomendações, sendo a primeira a de que diretrizes e orientações nacionais e estaduais ganhem mais concisão, simplicidade e concretude para compreensão por todos os atores educacionais e para percepção de suas aplicações nas escolas e nos cursos.

A segunda é a de que seja promovida a compatibilidade entre orientações e regulamentações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A terceira é a de que se mantenha ativa a estratégia de formação continuada para que todos os atores, especialmente o pessoal técnico e docente, participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, e de documentos e trabalhos relevantes e significativos para a compreensão e a implementação dos cursos integrados, particularmente no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento de seus currículos (REGATTIERI; CASTRO 2010, p. 84).

Diante do exposto, é possível avaliar que mesmo a UNESCO, que tem como base concepções de integração pautadas em princípios, muitas vezes, contrários à base politécnica, consegue perceber as contradições da proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico vigente.

No entanto, as indicações expostas, revelam a fragilidade dessa proposta no que se refere a uma política de implementação mesmo nas escolas federais, que, a princípio, teriam condições mais favoráveis para isso. A falta de planejamento, de clareza e de não regulamentação são evidentes até mesmo para uma Organização que parece não compreender as premissas teóricas, mas que realizou um esforço considerável no mapeamento da base legal, teórica e empírica sobre o atual Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Como solução, é reivindicada uma maior intervenção do governo na implantação dessa proposta, seja na regulamentação mínima do que está sendo aventado, seja na formação docente. Nesse sentido, as orientações e intervenções formuladas pela UNESCO, expõem os aspectos abstratos do Decreto nº 5.154/04 e mesmo da lei nº 11.741/08. Essa legislação expõe a dificuldade que existe em conciliar uma proposta de educação socialista com os interesses do mercado. Esse hibridismo teórico e de proposição gera ainda maiores dificuldades na implantação dessa proposta, tornando-a ainda mais ineficiente, assim como mantendo e, quiçá aprofundando, a tão combatida dualidade educacional.

5.6.5 Os intelectuais liberais e sua perspectiva de integração

A perspectiva liberal que predomina, no que se refere à proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico, não possui uma formulação profunda e de síntese, como ocorreu com os documentos produzidos pela UNESCO. No entanto, o poder de intervenção de alguns intelectuais na formulação e no delineamento da proposta atual de Ensino Médio Integrado ao Técnico pode ser considerado mais efetivo do que a intervenção realizada pela UNESCO.

Representado majoritariamente pelos interesses do Sistema S e do setor privado educacional, a produção bibliográfica do grupo analisado pode ser vista como significativa na representação dos setores que se posicionam contra a proposta de EMI vigente nos governos Lula e Dilma.

A alegação predominante desse grupo é que o Ensino Médio Integrado ao Técnico é uma visão distante da realidade demandada pela Educação Profissional no Brasil. Esta proposta, para esses autores, não auxilia na formação de uma mão de obra

satisfatória para atuar no mercado, já que a integração entre áreas, além de ser impossível, não atende ao público mais necessitado.

Para esses, o EMI foi majoritariamente realizado nas ‘elitizadas escolas técnicas federais’, que atendem muito mais ao público de classe média, que seguirá a carreira universitária. Em relação ao Decreto nº 5.154, este grupo defendeu a não revogação do Decreto nº 2.208/97 ou alterações mínimas nessa legislação.

Para realizar essa reflexão utilizamos a produção de dois autores do campo liberal: o economista Cláudio de Moura Castro e a educadora Guiomar Namó de Mello. Apesar de haver outras referências do campo liberal, como por exemplo, Maria Helena de Castro e o ex-ministro de FHC, Paulo Renato, que poderiam ser analisadas, consideramos que intelectuais como Guiomar Namó de Mello e Cláudio de Moura Castro representam de forma considerável o posicionamento do grupo liberal sobre o debate educacional.

Suas pesquisas e atuações intelectuais e de gestão, influenciaram de forma muito significativa a agenda educacional da década de 1990, continuando presente não só indiretamente, mas diretamente na formulação da política pública educacional durante a gestão do Partido dos Trabalhadores no executivo nacional.

É possível afirmar que o lugar ocupado por esses intelectuais interferiu e interfere diretamente na visão sobre educação. Pretende-se, ao analisar suas obras, identificar em que medida suas teorias e perspectivas educacionais indicam uma visão de educação que vai contra os princípios politécnicos defendidos na proposta de Ensino Médio Integrado, assim como interferem na atual reforma do Ensino Médio, proposta através do Projeto de Lei nº 6.840 desde 2013, promulgada através da Medida Provisória nº 746 e sancionada, através da Lei nº 13.415/17¹¹⁷, pelo atual presidente Michel Temer através da chamada Reforma do Ensino Médio.

5.6.5.1 Cláudio de Moura Castro

Em relação aos princípios educacionais defendidos por Cláudio de Moura Castro, será realizada uma análise dos principais argumentos, críticas e propostas educacionais relacionadas ao Ensino Médio, Ensino Profissional e, principalmente, suas posições em relação à proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico. No que se refere aos seus

¹¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 10/05/2017.

escritos, sua característica principal é baseada num estilo de muitas críticas, regadas de frases e palavras irônicas, que estão presentes na quase totalidade de suas obras e textos, valendo-se de análises, muitas vezes, superficiais e ancoradas em argumentos do senso comum.

Nos livros mais recentes, que, em geral, são compilações de seus textos escritos na revista *Veja*¹¹⁸, é relativamente comum o autor iniciar seus textos falando sobre o caos educacional brasileiro, demonstrando, através de estatísticas, o grande problema que é o Ensino Médio no Brasil.

Por tudo que sabemos, o médio é o grau mais desengonçado. Está no meio do caminho. Recebe uma diversidade crescente de alunos e não sabe o que fazer com eles. Tem demasiados papéis. Sem muito medo de errar, pode-se dizer que é um nível em crise permanente. Entra ano, sai ano, em algum lugar do mundo há protestos ou propostas de revirar tudo de cabeça para baixo (CASTRO, 2008, p. 114).

Claudio de Moura Castro teve a trajetória marcada por sua atuação no campo educacional na área pública e em vários organismos internacionais¹¹⁹, tornando-se um importante interlocutor dos setores empresariais e do Sistema S. O autor, apesar de não ter formação na área educacional, é reconhecido como um especialista no debate, sendo inclusive orientador de Gaudêncio Frigotto, um dos grandes defensores do Ensino Médio Integrado e visto por Frigotto, apesar de claros posicionamentos divergentes, como um quadro altamente qualificado no debate educacional:

Orientação defendida, desde a década de 1970, pelo economista Cláudio de Moura Castro, um quadro altamente qualificado e que teve acento nestes organismos como promotor desta perspectiva dual e de diferenciações dentro da dualidade (FRIGOTTO, 2016, p. 62).

Ao analisar as principais obras do autor, é possível observar uma defesa de política educacional que privilegia os modelos dos países desenvolvidos. Em países como Alemanha, França e Suíça, predomina a manutenção do modelo dual de educação no Ensino Médio. Reivindicando esses modelos, o autor defende cursos profissionalizantes não relacionados à formação geral e o atrelamento desses cursos aos setores empresariais

¹¹⁸ Ver: CASTRO, Claudio de Moura. Os tortuosos caminhos da educação brasileira, 2014; CASTRO, Claudio de Moura. Crônicas de uma educação vacilante. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

¹¹⁹ Cláudio de Moura Castro foi Chefe da Divisão de Políticas de Formação da OIT, em Genebra. Foi Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial, em Washington. Foi chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ao aposentar-se do BID, assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras. É assessor especial da Presidência do Grupo Positivo. Disponível em: https://www.ebiografia.com/cludio_de_moura_castro/. Acesso em 11/03/2017.

e suas demandas, tornando-se, inclusive, um grande crítico ao modelo implantado nas Escolas Federais e ao recente Ensino Médio Integrado ao Técnico.

O autor costuma apresentar em suas obras e textos, dados da realidade educacional brasileira, comparando-a com a experiência em países desenvolvidos como Alemanha, França, Suíça e Estados Unidos. Ao realizar a comparação, termina sua referência ao Brasil como “terra dos Tupiniquins”, num tom, como sempre, jocoso e muito afeito a tudo que vem da Europa e dos Estados Unidos.

Ao trazer as experiências de fora, Claudio de Moura Castro sai em defesa da manutenção de uma formação dual, dividindo o Ensino Médio entre aqueles que irão ingressar no ensino superior e aqueles que vão se inserir no mercado de trabalho, mesmo admitindo nos textos mais recentes as dificuldades provocadas pela manutenção da dualidade escolar.

Assim, apesar de os sistemas tradicionais de formação profissional e técnica continuarem operando e recebendo fortes contingentes de jovens, em muitos países, como a Alemanha, foram criadas escolas “compreensivas” que admitem estudantes com diferentes motivações e perspectivas de qualificação e formação. Contudo, tal como em outras partes, não existe consenso neste país quanto ao melhor formato. É de se notar que os maiores avanços nessa linha de *Comprehensive Schools* ocorrem na Escandinávia. Por se constituírem em sociedades particularmente homogêneas, são menos árduas as dificuldades usuais de implementar essas ideias (CASTRO & SCHWARTZMAN, 2013, p. 587).

Numa análise saudosista da Teoria do Capital Humano da década de 1960 e 1970, o autor exalta a capacidade da educação em desenvolver economicamente um país, lembrando quanto o tecnicismo com discurso de racionalização da educação abriu um espaço fundamental para os economistas intervirem na área educacional. Entretanto, na falta de argumentos contra as reações dos educadores aos métodos utilizados pela TCH, utiliza a ironia como resposta:

Vejamos as colisões no caso brasileiro, cujas origens já têm quase meio século. Antes disso, os educadores (de múltiplas origens profissionais) eram os donos da educação e só se falava de pedagogia. Na década de 1960, os economistas ganharam visibilidade, sobretudo os do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pregando ideias tão heréticas quanto calcular custos do ensino, avaliar, medir a eficiência das escolas e estimar taxas de retorno do investimento. Para os educadores, era como tratar a nobreza da educação como uma fábrica de pregos. Enfim, os economistas queriam tudo quantificado e medido. Pior, passaram a elaborar os orçamentos do MEC, tentando alocar recursos de acordo com princípios de eficiência.

Tais heresias provocaram a ira incontida e diuturna dos pedagogos puros-sangues, pois essas colidiam com as visões do “homem integral”, do “saber pedagógico” e da primazia do “afeto”. Mais tarde, apareceram as teorias construtivistas, engalanadas em linguagem hermética, e os slogans em prol de um ensino puramente artesanal. Muitas vezes, vem tudo mesclado ao marxismo e flertando com Gramsci. No fundo, os educadores até hoje reivindicam um monopólio de tudo o que tem a ver com educação e escolas (CASTRO, 2014, p.22).

Em relação ao modelo de Educação Profissionalizante no Brasil, o grande alvo de Castro são as escolas federais que, em sua visão, são caras e não atendem ao público destinado. Para o autor, o ideal é haver um ensino profissionalizante separado do ensino propedêutico e, de preferência, ligado diretamente aos interesses empresariais, assim como oferecido pelo Sistema S, visto como símbolo de competência na oferta de ensino profissional:

Esta é uma das armas mais poderosas que teria a nossa educação para acelerar o processo de recuperação que- felizmente – já foi iniciado em todo o Brasil. Nossas federações de indústria e comércio são forças vivas da sociedade, com poder econômico e político, com capacidade de mobilização (em um prazo de duas semanas, conseguiram mobilizar quase dois milhões de assinaturas em favor do Senai). E equipes competentes. Sabem quando rosnar alto e quando sussurrar ao pé do ouvido.

O SENAI é produto de alguns empresários paulistas que perceberam o alcance de uma mão-de-obra bem treinada, dando ao Brasil, a distinção de ser o único país do terceiro mundo com um sistema de formação profissional de Primeiro Mundo (CASTRO, 2005, p.269).

Mesmo com a implantação das cotas sociais e raciais nas escolas federais e nas universidades públicas a partir de 2013, através da Lei nº 12.711/12, o autor não só as acha ineficazes, como defende que o racismo não existe.

Para Claudio Moura Castro (2014), sendo a educação familiar um importante fator na trajetória escolar dos estudantes, o fato dos pais de alunos negros terem menos escolaridade do que os brancos, explicaria os diversos problemas raciais e sociais existentes, não só na educação brasileira, mas na sociedade como um todo. O autor, inclusive, dá a entender que as notícias cotidianas sobre atos de racismo, fazem parte de uma lógica de vitimização desses setores:

As pesquisas clássicas na área sugerem que grande parte das perdas de rendimento dos negros não são devidas ao tratamento que recebem dos colegas, mas do fato de serem pobres. Isso porque, em média, os pais dos alunos negros têm menos escolaridade dos que o dos brancos.

Mas as diferenças não desaparecem apenas controlando a escolaridade dos pais. O que sobra, bem menos, pode resultar dos apelidos e comentários. Pode também resultar de uma autoimagem negativa herdada dos pais ou de muitos outros fatores. E também pode resultar da nossa incapacidade estatística para medir e quantificar toda a cultura da pobreza, devido às imperfeições de medidas como educação dos pais. Por exemplo, verificou-se nos Estados Unidos que, quando controlamos não a escolaridade, mas a pontuação dos alunos em testes de rendimento escolar, as diferenças entre raças desaparecem.

Em outras palavras, a afirmativa de que “ofensas racistas afetam o desempenho escolar” é uma excelente manchete para uma matéria de jornal. Infelizmente, não é uma afirmativa que possa ser deduzida da evidência mostrada. Pelo contrário, há falhas inaceitáveis na argumentação que lemos no jornal (CASTRO, 2014, p.27-28).

Assim como o autor, que é economista, trata de educação com tanta legitimidade, Claudio de Moura Castro parece se sentir muito à vontade em se posicionar sobre cotas e racismo. O autor, aparentemente, desconhece o debate, já ultrapassado, sobre a exclusão racial apenas pela via econômica, assim como parece desconhecer o consenso entre os especialistas do caráter cultural do racismo¹²⁰.

Seguindo a análise, a defesa de Castro do modelo dual, empresarial e privado vai ao encontro do seu apoio incondicional ao antigo Decreto nº 2.208/97, assim como seu posicionamento contrário à proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Mesmo com a revogação do antigo Decreto e a promulgação do novo, é possível verificar que o poder desse grupo, representado por Cláudio de Moura Castro, foi determinante nos recuos realizados pelo grupo que defendia a Travessia, estabelecendo a partir do Decreto nº 5.154/04 total flexibilidade em relação à oferta de Ensino Técnico:

É lamentável que o MEC haja voltado atrás na separação entre o ramo técnico e o acadêmico. Quando proposta volta às regras anteriores, muitos sistemas estaduais e privados protestaram. O MEC não relutou em voltar atrás e tornar opcional a integração entre técnico e acadêmico. Há uma interpretação mais generosa, mostrando um MEC flexível, capaz de ouvir. Mas há igualmente uma interpretação mais áspera, sugerindo que para o MEC o único importante era satisfazer as demandas políticas das escolas técnicas federais e CEFETs, totalmente avessos à ideia de serem invadidos por alunos mais pobres e menos preparados. Ao voltar a integração, a entrada passa a ser única, voltando as elites a competir com aqueles de origem mais modesta, interessados em um emprego de técnico. Como já vivemos isso antes – por várias décadas -, já sabemos que os mais pobres vão voltar a ficar de fora. Se

¹²⁰ MUNANGA, K.. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

-MUNANGA, K.. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

SWCHARCZ, Lilian. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira / 1ª- ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

a política do MEC fosse o resultado de convicção em algum princípio educativo, não haveria razão para excluir as instituições não federais (CASTRO, 2005, p.213. Grifo nosso).

É necessário ressaltar que o autor está equivocado sobre o Ensino Médio Integrado ao Técnico ser uma demanda das escolas federais e estar relacionado aos professores que são avessos aos alunos “pobres e mal preparados”. A política de Ensino Médio Integrado ao Técnico fez parte do projeto de ampliação das Escolas Federais e sua proposta, realizada pelo grupo que defende a Travessia, esbarrou em muitas reações contrárias.

Na realidade do CEFET/RJ, o EMI não foi uma demanda majoritária da comunidade escolar. Além disso, os contrários ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, em geral, são justamente os avessos aos alunos “pobres e mal preparados” e, regularmente, se referem à década de 1990 e a realidade da separação, com bastante saudosismo¹²¹.

Ainda sobre a proposta de Ensino Médio Integrado, Claudio de Moura Castro considera que essa proposta se resume e está diretamente relacionada ao conceito de interdisciplinaridade. Portanto, não a considera efetiva na aprendizagem escolar, pois não defende que as diferentes áreas de conhecimento devam ser integradas. Para o autor, o que deve ocorrer é o aprofundamento de uma área apenas, pois não é possível apreender a complexidade que é a realidade e os diferentes conhecimentos que estão relacionados, já antecipando sua visão favorável à formação por eixo no Ensino Médio:

O estudo e o trabalho interdisciplinar têm como requisito indispensável a formação mais aprofundada em uma ou poucas áreas e temas, e não a aprendizagem superficial de muitas. Apenas para ilustrar o caráter bizarro dessa fórmula, pesquisamos os currículos de duas escolas. Uma é o curso médio da *Phillips Exceter* nos Estados Unidos, tradicionalmente considerada a melhor escola do país. A outra é o *Lycée Louis Le Grand*, uma das duas melhores da França. Dentre as inúmeras disciplinas oferecidas, em nenhuma das duas escolas há opções interdisciplinares combinando ciências tradicionais – como se propõe para o Brasil.

O mesmo princípio vale para quem opte por uma via mais prática e profissional, a partir da qual os conhecimentos de natureza mais geral possam ser ampliados e aprofundados. Se o interesse for Física, Economia, Inglês ou Eletrônica, então, o estudante deve poder se dedicar a cada um desses assuntos, sem se enredar em combinações de assuntos, como “ciências na natureza”, “ciências sociais” ou “linguagem”. Uma vez escolhidos os temas, é necessário aprofundar os estudos, buscando recursos didáticos disponíveis, experimentando, escrevendo e tendo seu progresso estimulado e acompanhado por

¹²¹ A constatação dessa visão docente será relatada na análise empírica realizada no capítulo 6.

professores competentes (CASTRO & SCHWARTZMAN, 2013, p.592-593).

Importante ressaltar que a proposta de EMI, não se baseia na defesa de um ensino enciclopédico e conteudista, mas na construção de um aprendizado a partir da perspectiva da totalidade e a sua não pretensão de assimilar todo o conhecimento, mas os canais de conexão mais amplos entre as diversas e correlacionadas áreas de conhecimento, que permitem uma compreensão dialética e histórica da realidade.

Diante do exposto, o autor finaliza seus argumentos alegando que mesmo com o crescimento considerável da rede federal nos últimos anos, a Educação Profissional cresceu muito mais na rede privada e no Sistema S (inclusive com verba pública), que, para o autor, oferece um Ensino Técnico de muita qualidade:

Enquanto isto, a Educação Profissional continuou a se expandir fora do âmbito escolar. Em 2011, o SENAI, com suas 810 escolas, treinou 2,5 milhões de pessoas em suas 28 áreas de atividade industrial (SENAI, 2012). O SENAC, no mesmo ano, treinou 1,2 milhões de participantes em 580 unidades. Como estes cursos têm durações muito variadas, é difícil comparar estes dados com os do Ministério da Educação, mas é evidente que o Sistema S tem uma cobertura muito mais ampla e baseada em uma tradição de ensino profissional de qualidade muito mais reconhecida do que a da educação formal das escolas públicas brasileiras (CASTRO & SCHWARTZMAN, 2013, p.597-600).

A análise do autor, em relação ao maior crescimento do setor privado e do Sistema S, se explica pela ineficiência da política pública educacional, não pela pressão deste mesmo setor na captação dos recursos públicos. Essa condução de análise simplifica as relações de poder que o setor empresarial educacional tem na disputa pelos recursos públicos e não problematiza o quanto essa dinâmica diminui a ampliação do ensino público, gratuito e de qualidade.

Em relação à proposta que deveria substituir tanto as escolas técnicas da rede federal quanto o modelo de EMI, o autor propõe o foco na formação para o trabalho simples, com a ampliação dos cursos técnicos subsequentes.

Para comprovar essa realidade, mais uma vez, o autor cita o quanto ela teve sucesso nos Estados Unidos:

A opção de formação técnica “subsequente” ao Ensino Médio regular vem se revelando como bem melhor. De fato, é ela que vem crescendo. No fundo, equivale à criação de um curso profissional pós-médio, mais curto do que o de tecnólogo. Nos Estados Unidos, há algo bem parecido durando também um ano. Não é má ideia.

O problema é ser uma opção desvalorizada pelo próprio Ministério da Educação, diante de suas crenças no modelo da “politecnia”, no qual tudo tem que ser feito ao mesmo tempo. Trata-se de um modelo que teria tudo para ser aperfeiçoado, sobretudo, criando-se passarelas fáceis para o tecnólogo (CASTRO & SCHWARTZMAN, 2013, p.597).

Como é possível perceber, a culpa da educação não dar certo no Brasil, segundo Claudio de Moura Castro, está aparentemente nos marxistas, nas escolas federais e na incapacidade do estado brasileiro de não seguir os modelos educacionais dos países desenvolvidos. Outro erro, imperdoável para o autor, está no fato da política pública educacional brasileira não atrelar ainda mais a formação escolar para o trabalho às demandas empresarias, concedendo por completo essa formação ao Sistema S.

5.6.5.2 Guiomar Namó de Mello

Guiomar Namó de Mello, considerável representante da perspectiva liberal de educação, diferente do economista Claudio de Moura Castro, traçou todo seu percurso acadêmico e profissional na área educacional, lecionando na rede estadual de ensino e ocupando diversos cargos públicos na área da educação.

Mello foi eleita como deputada em 1986, tornando-se uma das responsáveis pela fundação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Na década de 1990 foi uma peça fundamental na formulação da política educacional dos governos de FHC e de sua intrínseca relação com as pautas de Organismos Internacionais e do setor privado.

Para os objetivos desse trabalho, analisamos as principais produções da autora durante as quatro últimas décadas. Nesse resgate do percurso de produção bibliográfica, foi percebida uma mudança teórica e de perspectiva educacional significativa.

É possível verificar a ambiguidade de análise da autora principalmente durante a década de 1980. Em alguns de seus escritos encontramos palavras como: sociedade burguesa, classe social e classe dominante¹²². Já em outros escritos da mesma década, é possível verificar o total abandono dessa perspectiva classista para compreender as políticas educacionais brasileiras:

A escola não é boa ou ruim, certa ou errada. Ela é o produto histórico do embate de duas forças sociais que precisam uma da outra para se

¹²² Ver: Mello, Guiomar Namó (org). Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Edições Loyola. 1982.

realizarem e que ao mesmo tempo negam-se reciprocamente, até que as próprias condições materiais da sociedade permitam a hegemonia de uma delas (MELLO, 1982, p. 12).

Além disso, uma publicação de Guiomar Namó de Melo (CUNHA, 1985, p. 11), que se tornou famosa e foi publicada por Luis Antonio Cunha referiu-se ao decálogo sobre a educação publicada pela autora no início da década de 1980 para uma edição da revista da Associação Nacional Docente de Ensino (ANDE):

1. Acreditarás na autonomia relativa da escola pública, ou desistirás de ser um educador comprometido com o povo.
2. Será cobrado do poder liberal-burguês aquilo pelo qual ele próprio já lutou
3. Não sucumbirás a ilusão do discurso burguês de que a escola deve formar a personalidade integral do educando;
4. Lutarás para que a escola burguesa se encarregue o menos possível da formação da consciência política e social das crianças e jovens do povo
5. Não sucumbirás também à ilusão do discurso esquerdizante de que a escola deve formar “a consciência proletária das crianças e jovens do povo”.
6. Colocarás teu conhecimento a serviço do povo para traduzir em cobranças precisas e objetivas as aspirações populares por mais e melhor ensino público e gratuito.
7. Lutarás pela democratização do acesso a todos os graus de ensino público e contra discriminações de qualquer ordem dentro do ensino.
8. Não esquecerás que a democratização dos graus elementares é que pode consolidar etapas irreversíveis de uma maior democratização do ensino público como um todo.
9. Denunciarás o fracasso a que a escola pública burguesa submete os filhos do povo, mas trabalharás dentro dela para torná-la mais competente naquilo que ela deve e pode fazer por eles: transmitir-lhes o conhecimento que a burguesia tem defendido como privilégio seu.
10. Apoiarás, fortalecerás e defenderás as entidades de professores e educadores nas suas lutas por melhores salários e condições de trabalho/ensino.

Nesse decálogo, Guiomar Namó de Mello ainda ocupa um lugar crítico à dualidade escolar, expondo as dificuldades educacionais impostas numa sociedade classista. No entanto, a sua inserção em locais tradicionalmente ocupados pela direita liberal se aprofunda já na década de 1980.

Mello passou a ser grande opositora ao modelo educacional proposto pelos grupos educacionais mais ligados a uma concepção de educação marxista, negando, com isso, qualquer política educacional pautada na perspectiva de classe.

Assim sendo, as diferenças de classe não têm relevância, o aluno pode ser recuperado, compensado. É tudo uma questão de usar o procedimento correto-racional, científico: fazer o diagnóstico, levantar o problema, selecionar os meios, desencadear o processo, avalia-lo e realimentá-lo (MELLO, 1982, p. 49).

Na obra intitulada *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, publicada em 1998, Guiomar Namó de Mello afirma sua grande metamorfose teórica e conceitual. Fazendo uma referência ao autor Sérgio Costa Ribeiro, a autora resgata a teoria de Sérgio Buarque de Holanda e, portanto, lamenta a não formação saxônica e, sim, ibérica que a colônia brasileira teve. Com isso, credita ao passado os fracassos da educação atual, propondo como solução para a educação brasileira o uso incansável da palavra competência:

O Brasil, por sua origem colonial portuguesa, não sofreu as influências liberais do século XVIII, ao contrário, pode creditar seu atraso na área educacional, em grande parte, a essa origem. O processo de formação da nação brasileira, na realidade ainda não se completou. A educação da população iniciada pelos jesuítas e caracterizada por ideias da contra-reforma nunca se preocupou realmente com a competência da população como um todo. Por aqui nunca houve a necessidade de formação de exércitos competentes para conquistas ou para a defesa, nem de uma burocracia eficiente. O modelo extrativo e de 'plantation' não requeria competências da população (MELLO, 1998, p. 12).

Após a citação, a autora apresenta sua obra com o resumo dos temas tratados em cada capítulo, não esquecendo também de agradecer às várias organizações e secretarias públicas e privadas, entre elas, o Banco Mundial. Na sequência, inicia, em algumas páginas, sua justificativa em relação às radicais mudanças teóricas, pedagógicas e de gestão:

Mudei intelectual e politicamente depois de viver a experiência da gestão pública por dentro do Estado, no executivo e no legislativo. As causas e explicações que eu entendia para muitos problemas da educação passaram, depois dessa experiência, por um profundo processo de revisão. Consequentemente revi muitas das propostas e soluções que defendia para esses problemas. Quase todas essas novas propostas para antigos problemas estão também contidas aqui (MELLO, 1998, p. 23).

Realizando uma extensa justificativa, a autora expõe seus novos questionamentos, assumindo, mais uma vez, um papel político e de gestão educacional acima dos conflitos de classe:

Talvez possa apenas reivindicar, a meu favor, o fato de que estou disposta a participar do jogo da verdade com os partidos, os políticos, as corporações e os educadores e pagar para ver quem realmente será capaz de colocar o objetivo de construir uma escola de qualidade acima das idiossincrasias ideológicas, políticas, partidárias e pedagógicas (MELLO, 1998, p. 25).

Mais uma vez, a autora condena o Brasil como um país atrasado, que não se adaptou à dinâmica ocidental, que Guiomar (1998, p. 31) qualifica como “competências sociais de grau superior”, tais como: “flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas, não constituíram prioridade, uma vez que demandas básicas, como o domínio da leitura e da escrita, estão longe de serem plenamente atendidas”.

Na sequência, a autora afirma que mesmo com os problemas de base na educação brasileira, isso não impede que a sociedade incorpore os avanços tecnológicos, de modo a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida.

Diante do futuro e da necessidade profunda do Brasil se adaptar à “modernidade”, mais uma vez a autora deixa claro seu posicionamento anticlasse:

A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada (MELLO, 1998, p. 34).

Deixando evidente seu posicionamento político e ideológico, assim como seus novos parceiros, Guiomar avança para propostas de “gestão educacional”. Não sabemos se intencionalmente ou por vício, a autora realiza um novo decálogo em relação às políticas educacionais, mas como já esperado e declarado, sob conteúdos muito diferenciados:

1. Rever o padrão de financiamento a alocação de recursos
2. Rever o planejamento para expansão e ocupação da rede física
3. Qualificar a gestão escolar
4. Instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos
5. Estimular e criar modelos alternativos de formação dos professores a nível de segundo e terceiro graus
6. Capacitar os docentes em serviço
7. Levantar dificuldades e alternativas de solução para a questão salarial;
8. Optar por uma política do livro didático
9. Qualificar a demanda
10. Estabelecer diretrizes para articular a escola aos equipamentos de saúde, lazer e cultura (MELLO, 1998, p. 95).

Assim como defende Claudio de Moura Castro, para Guiomar a culpa do *déficit* educacional está na universidade pública e nos colégios federais, assim como na resistência que “certos setores do público interno da educação apresentam para aceitar empresários, segmentos do ensino privado, organizações não governamentais, como interlocutores na mesa de discussão” (MELLO, 1998, p.113).

Outro fator que a própria autora chama de “inquietante” seria a tendência de rotulação ideológica de muitas propostas, reivindicando como o “objetivo de todos” a produção de consenso acima das posições doutrinárias (MELLO, 1998, p.115).

Importante recordar que, em 1997, Guiomar Namo de Mello foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira no Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica (CNE), onde atuou como relatora das DCNEM, participando também da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Numa palestra encomendada para o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), Mello expõe sua defesa irrefreável da nova LDB. Ressalta entre seus aspectos positivos uma educação escolar que, pela primeira vez, não possui uma vinculação legal entre a Educação Profissional e o trabalho, vinculando a educação, em todas as suas dimensões, ao trabalho e à prática social. Além disso, a autora deixa claro sua total predileção pela pedagogia das competências, expondo o avanço que a LDB teve ao abrir portas para um currículo voltado para competências e não para conteúdos (MELLO, 1998, p.16-17).

Outra ênfase mencionada é a capacidade de aprendizagem desenvolvida através não dos conteúdos absorvidos, mas da capacidade de aprender a aprender. Todos esses fatores mencionados como presentes na LDB são exaltados como símbolos da modernidade, que foram inclusive estranhados pela autora, já que vieram de uma sociedade considerada tão retrógrada.

Eu não estava no Brasil quando se elaborou a LDB, e não acompanhei de perto esse processo, mas de longe eu chegava a dizer: que coisa estranha! Que coisa moderna em um país que para mim tem séculos que se sobrepõem, como se os séculos 17, 18 e 19 tivessem deixado um rescaldo aqui, e se fosse acumulando uma grande contemporaneidade com muita coisa arcaica. Considero, que, pelo menos no âmbito legal, temos hoje uma situação em grande sintonia com algumas exigências educacionais de grande contemporaneidade (MELLO, 1998, p. 18).

Diante do desafio de haver mais jovens cursando agora o Ensino Médio, para a autora, esse jovem precisa também trabalhar e o mundo contemporâneo exige novas dinâmicas de formação educacional e para o trabalho.

Considerando o mundo do trabalho, o que aumentou a possibilidade de empregabilidade é a ênfase numa formação que foca na “capacidade de análise, de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo. Isto mostra, também, a sintonia da lei com este novo panorama” (MELLO, 1998, p. 23).

Nesse sentido, Guiomar Namó de Mello deixa claro que as novas diretrizes servirão para dois públicos específicos, ou melhor, para “dois tipos de clientela”, mesmo que, para ela, isso signifique uma superação da dualidade profissional ou acadêmica:

Nossa proposta é que o Ensino Médio supere a dualidade profissional ou acadêmica e se volte para uma diversidade que pode ser mais profissional ou mais acadêmica, dependendo da clientela. Contornamos o pedido feito pela LDB de uma base nacional comum e uma parte diversificada, de acordo com as exigências da clientela, porque se considerou que a base nacional comum também de estar de acordo com as exigências da clientela. Nada no currículo tem sentido se não estiver conforme as exigências da clientela (MELLO, 1998, p. 25).

Em relação ao tema da interdisciplinaridade, assim como Castro, a autora defende o aprofundamento apenas de um conhecimento, como proposto na atual Reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017.

Nesse sentido, Mello condena as escolas técnicas federais ao ofertar ensino básico, referindo-se a estas como um espaço de elitização e de descaracterização da “missão” do ensino profissionalizante (MELLO, 1998, p.203-206).

A solução proposta por Mello é a transferência desses recursos utilizados investidos nas universidades públicas e nas escolas federais para o ensino fundamental, onde haveria mais retorno social, já que a autora considera os 4% de PIB investidos na educação em 1998 mais que suficientes.

Um aluno de ensino fundamental público custa ao país 600 reais em média. Um universitário do sistema público não custa menos de 8.000 reais. Quase 100% da população em idade escolar está matriculada no ensino fundamental, dos quais somente 10% no ensino fundamental, dos quais somente 10% no ensino privado. A universidade pública atende a 30% da demanda de matrícula de nível superior que por sua vez, representa apenas 10% da população potencialmente demandante. A educação fundamental tem uma taxa de retorno social muito maior do que o retorno privado. Ao contrário, a educação superior rende, proporcionalmente, muito mais ao indivíduo do que à sociedade. O país

já investe 4% do PIB em educação, mas ainda assim será grande o esforço para garantir 600 reais por aluno do ensino fundamental (MELLO, 1998, p. 29).

Além disso, propõe um conjunto de medidas que “otimizem” o custo nos setores educacionais, vistos pela autora como privilegiados:

- Estimular as iniciativas de financiamento da demanda via bolsas de estudo, *vouchers* ou outras estratégias que permitam aos usuários do sistema escolher a escola e otimizem os recursos humanos e físicos instalados no ensino privado.
- Sustentação política da autonomia financeira das universidades públicas baseada em incentivos por resultados, mérito e custo-aluno.
- Busca de formas inovadoras de estabelecer parcerias e ampliar a responsabilidade da sociedade – em particular dos segmentos que foram beneficiados pelo sistema de ensino – com o financiamento da educação (MELLO, 1998, p.203).

Em resumo, a adoção dos pressupostos tanto de Claudio de Moura Castro quanto de Guiomar Namó de Mello, sobre política educacional, se coaduna, em vários aspectos, com a proposta do Banco Mundial.

Segundo Acácia Kuenzer, ao analisar as pautas do Banco Mundial, é possível identificar que as principais mudanças defendidas pelo BM no que se refere à melhoria da educação no Brasil seriam:

a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (KUENZER, 2007, p. 73).

Essa percepção educacional representa uma visão que, ao longo das últimas décadas, vem sendo naturalizada e incorporada ao senso comum letrado. Muitos as consideram medidas efetivas e racionais de gerir a educação.

Alguns educadores, mesmo se autodenominando como pertencente ao campo progressista, incorporaram parte considerável desse discurso e, mesmo defendendo uma proposta politécnica de educação, mesclam princípios educacionais e de gestão que são

contrários a uma educação onilateral. Muitos dos entusiastas dessa perspectiva, num discurso de que a aliança e a flexibilidade fazem parte do jogo político, têm tornado a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico, cada vez mais frágil e descaracterizada.

Essa dinâmica tornou-se ainda mais perceptível, diante dos retrocessos realizados com o Impeachment que afastou Dilma Rousseff, nomeando seu vice, Michel Temer. Defendemos a tese de que este Golpe parlamentar foi realizado com decisivo apoio das classes dominantes, notadamente os meios de comunicação, capital industrial e financeiro, além da contribuição do complexo policial-judiciário, contribuindo sobremaneira para o aprofundamento da mercantilização da educação brasileira.

5.7 A Medida Provisória 746/2016 e a atual Reforma do Ensino Médio 13.415/2017: “a volta dos que nunca foram”

O banco e seus funcionários não devem intervir em assuntos políticos de nenhum membro, nem devem ser influenciados em suas decisões pelo caráter político do membro ou dos membros interessados. Somente considerações econômicas devem ser relevantes para suas decisões, e essas considerações devem ser ponderadas imparcialmente.

(Acordo de Fundação, Banco Mundial, 1944).

Antes de iniciarmos a análise sobre o tópico proposto, é importante mencionar que até o fim deste trabalho, a Medida Provisória nº 746/16, mais conhecida como a MP do Ensino Médio, já passou a ser a Lei nº 13.415/2017¹²³. Anunciada no final de setembro de 2016, a MP nº 746 foi aprovada pela câmara no início de dezembro do mesmo ano e pelo Senado, no início de fevereiro de 2017, sendo sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 por Michel Temer.

Desde o dia 31/08/2016, quando Michel Temer assumiu a presidência, um conjunto de reformas tem sido apresentado pelo Executivo e pelo Congresso Nacional. Estas têm sido rapidamente votadas e sancionadas pelo atual presidente que, sob o slogan da flexibilidade, da liberdade de escolha, de mercado e de recuperação da economia, avança na retirada dos direitos dos trabalhadores brasileiros.

Em relação à educação, a proclamada Reforma do Ensino Médio tem sido propagandeada como um avanço e modernização da educação brasileira, onde o discente poderia ter cada vez mais flexibilidade e liberdade em sua formação nessa etapa final do

¹²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 27/05/2017.

ensino básico. No entanto, ao finalizarmos este capítulo, é possível observar que o conjunto de medidas defendido nesta Reforma está na pauta da política neoliberal brasileira desde o fim da década de 1980. No que se refere ao proposto na MP 746 e em sua consequente Lei nº 13.415/2017, é mister ressaltar que esta não foi gestada no governo de Michel Temer mas durante o governo de Dilma Rousseff, com o Projeto de Lei nº 6.840/13, tendo suas bases de funcionamento articuladas com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em 2014.

Nossa intenção neste findar de capítulo, não é realizar uma exposição detalhada sobre a atual Reforma do Ensino Médio, pois esse aprofundamento de análise foge dos objetivos desse trabalho. No entanto, ao apontar suas principais características, é possível verificar que esta nova legislação vai de encontro à tese deste trabalho, que afirma que o conjunto de alianças no campo educacional, ocorrido durante o que chamamos de ‘Era PT’, desenvolveu um hibridismo político e pedagógico que resultou num entrelaçamento de práticas educacionais e teóricas, o qual a proposta de um Ensino Médio Integrado ao Técnico, a partir de uma base politécnica, visa combater.

Além disso, é possível identificar na pauta educacional dos autores Cláudio de Moura Castro e Guiomar Namó de Mello quase a totalidade do projeto vigente nesta Reforma do Ensino Médio que, apesar do *slogan* de inovação da educação do atual governo, faz parte da agenda liberal desde o fim da década de 1980.

Em síntese, a reforma aprovada através da Lei nº 13.415/2017, remodela 6 artigos importantes (art. 24; 26; 36; 44; 61 e 62) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e introduz um novo (art. 35-A). Diante das várias modificações propostas, a principal refere-se ao caput do seu Art. 36, que passa a apresentar o seguinte teor:

“Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

(Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em 20/05/2017).

A formação discente no Ensino Médio, agora organizada através de itinerários formativos, já tinha sido uma proposta presente no PL nº 6.840/13. A diferença estava no tempo em que o eixo formativo se aplicaria no Ensino Médio.

Em 2013 existia a intenção dessa formação por eixo só ocorrer no último ano do Ensino Médio. Já nesta Reforma de 2017, essa se daria na metade da trajetória discente, já que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular deverá ter no mínimo 1.200 horas e não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, que hoje possui o total de 2.400 horas de formação geral. Desse modo, é possível que apenas 60% das, no máximo, 1.800 horas, venham a corresponder o conteúdo comum, reduzindo as horas previstas de currículo geral na LDB de 1996.

Outro fator a refletir é a disponibilidade dos itinerários formativos, já que estes não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. Diante do caos histórico que a maioria das escolas públicas brasileiras vivencia e que serão aprofundadas pelo teto de gastos públicos por 20 anos¹²⁴, já podemos imaginar o que ocorrerá com a proclamada opção de escolha discente e a oferta de eixos formativos em escolas que mal conseguem ter disponíveis professores de apenas algumas áreas de formação.

Uma questão a se considerar nessa reforma é a possibilidade do quinto eixo formativo (eixo profissionalizante) ser ministrado por profissionais qualificados com notório saber:

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;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em 20/05/2017).

Para finalizar, consideramos que o grande motivador desta Reforma está atrelado ao aprofundamento dos benefícios do setor privado na gestão dos recursos públicos

¹²⁴ Lei do teto de gastos

brasileiro, já que, com essa nova legislação, principalmente a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (...)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.”
(NR)

O aprofundamento de convênios entre o setor público e privado, agora com a Reforma do Ensino Médio, não possui mais limite. Qualquer demonstração prática de experiência de trabalho ou curso oferecido por variados tipos de instituições de ensino poderão complementar a formação discente, beneficiando diretamente o setor empresarial que oferta serviços na área de educação.

Portanto, como exposto na epígrafe do Banco Mundial no início desse tópico, ‘somente considerações econômicas devem ser relevantes para suas decisões, e essas considerações devem ser ponderadas imparcialmente’. É nesse embate que, majoritariamente, se encontram as políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

VI - ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NO CEFET/RJ: RECUPERAÇÃO HISTÓRICA, ANÁLISE DOCUMENTAL E EMPÍRICA SOBRE A VISÃO EDUCACIONAL DOS DOCENTES DO CAMPUS MARACANÃ

O presente capítulo, dando seguimento à reflexão sobre a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI), busca avançar na análise do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Neste momento, aprofundaremos a reflexão sobre a proposta educacional e curricular do EMI, notadamente no *campus* Maracanã¹²⁵, inaugurado oficialmente a partir do início de 2013.

Nesta esteira, pretende-se realizar uma síntese histórica da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI), recuperando as principais discussões e ações que se desenvolveram na instituição desde 2011. A reflexão se realizou a partir do acesso aos documentos institucionais fornecidos, assim como a partir da realização da análise empírica e, através da experiência vivenciada pela professora e pesquisadora que apresenta esta tese.

Em relação aos documentos oficiais produzidos no *campus* Maracanã, que estiveram diretamente relacionados ao processo de construção da proposta de EMI, podemos citar os dois principais materiais, elaborados entre 2011 e 2013: 1) *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado - Unidade Maracanã* (finalizado em maio de 2012) e; 2) *Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ/Unidade do Maracanã* (finalizado em maio de 2013)¹²⁶. Para avançar no entendimento do EMI no CEFET/RJ, analisaremos esses dois materiais, que podem ser considerados balizadores institucionais na implantação dessa proposta de ensino.

Já o foco da análise empírica se refere ao mapeamento da visão docente e do que intitulamos como Grupo Formador¹²⁷ do EMI, no *campus* Maracanã. Em relação aos

¹²⁵ A decisão de estudar apenas o *campus* Maracanã e não todas as unidades de ensino relacionadas ao CEFET/RJ vem do fato de o Ensino Médio Integrado não ter sido implantado na mesma época, tampouco sob os mesmos princípios, estrutura curricular, carga horária, etc., nos diferentes *campi*. Seria interessante realizar posteriormente uma análise comparativa entre as diferentes iniciativas, no entanto, por ora, essa análise foge à capacidade e intenção deste trabalho.

¹²⁶ Estes dois documentos serão detalhadamente analisados, pois através dos mesmos é possível perceber quais são os princípios norteadores referentes à proposta de Ensino Médio Integrado no *campus* Maracanã do CEFET/RJ.

¹²⁷ O que denominamos como grupo formador se refere a uma seleção de docentes e gestores do CEFET/Maracanã que participaram da discussão inicial do EMI, assim como tiveram participação em

dados empíricos, tivemos três principais canais de informação: o primeiro material de análise corresponde aos documentos fornecidos pela Instituição, que se referem a dados sobre os docentes presentes em todo o CEFET/RJ. Essas informações auxiliaram não só na ampliação do perfil docente institucional, mas na comparação com os dados obtidos através dos questionários desenvolvidos para esta tese.

Esse questionário, que aplicamos durante todo o ano de 2015 e início de 2016, foi construído nos formatos impresso e *online* (*google forms*) com autorização prévia e sem identificação pessoal¹²⁸. Do contingente total de 284 professores atuantes no EMI, *campus* Maracanã, em 2016, obtivemos a devolução de 85 questionários, totalizando 30% de resposta. O terceiro canal de informação se refere à realização de entrevistas orais, com autorização assinada pelos participantes¹²⁹. Foram realizadas 9 entrevistas¹³⁰, totalizando 8 horas de transcrição.

Para desenvolver essa análise empírica, utilizaremos os princípios da pedagogia histórico-crítica, desenvolvido por Dermeval Saviani (2012a), assim como sua análise sobre as ideias pedagógicas brasileiras, para identificar as posições político-pedagógicas representadas na fala dos entrevistados.

Nosso objetivo ao analisar tal proposta de ensino no CEFET/RJ é compreender como a discussão e sua implantação foram conduzidas na instituição, identificando os eventuais equívocos teóricos e práticos, mas principalmente suas potencialidades. Já no que se refere à análise empírica, esta foi realizada essencialmente na intenção de compreender as principais ideias pedagógicas dos atores sociais envolvidos com a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico, pois acreditamos que a especificidade da realidade histórica do CEFET/RJ influencia na atual identidade institucional, desenvolvendo dificuldades específicas no avanço de uma educação de base politécnica.

comissões ou Grupos de Trabalho considerados importantes para a implantação e/ou expansão dessa proposta de ensino. Detalharemos mais à frente essas participações.

¹²⁸ Modelo de autorização para questionário impresso e *on line*: ANEXO VI

¹²⁹ Modelo de autorização para entrevista oral: ANEXO II

¹³⁰ Apesar da autorização das entrevistas orais possibilitar a identificação dos entrevistados, evitaremos ao máximo a divulgação destes.

6.1 Recuperação histórica da implantação do Ensino Médio Integrado ao Técnico no CEFET/RJ, *campus* Maracanã

A partir do olhar histórico sobre a trajetória institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, verifica-se que o modelo concomitante do Ensino Médio e Técnico apresentava já há alguns anos significativos sinais de crise. Segundo relatos coletados nas entrevistas realizadas com professores e gestores da instituição, o alto índice de evasão do curso técnico e as mais diversas dificuldades decorrentes de uma carga horária integral sem estrutura apropriada¹³¹ para a manutenção dos estudantes na escola eram fatores essenciais na compreensão da crise nessa modalidade de ensino no CEFET/RJ¹³².

Ao entrevistar os coordenadores do Departamento de Ensino Médio e Técnico do *campus* Maracanã,¹³³ estes alegaram que um dos problemas mais recorrentes na instituição era o cansaço dos alunos. Estes, para concluir o Ensino Médio e Técnico, tinham que estar na Instituição de segunda a sexta-feira, permanecendo em torno de 12 horas diárias (das 7h às 18h30min), e, quase todo o período, em sala de aula. As “dificuldades” decorrentes desse modelo de ensino, segundo análise dos documentos *norteadores para o Ensino Médio Integrado ao Técnico no CEFET* (2012) foram decisivas na mudança do modelo educacional.

Diante dessa avaliação, um grupo pioneiro de professores e técnicos administrativos propôs debater as possibilidades de uma nova proposta pedagógica e curricular¹³⁴. O espaço inicial para essa discussão ocorreu a partir da realização de um encontro pedagógico, no início de 2011. O evento foi organizado pelo Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) e pela Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE), com o intuito de pensar alternativas aos problemas que a Instituição vivia na época. A partir do encontro pedagógico, formaram-se três grupos de trabalho (GT): 1) grupo de avaliação; 2) grupo de interdisciplinaridade; e 3) grupo de currículo.

¹³¹ Importante observar que até hoje (2017) o CEFET/RJ e todas as suas unidades não possuem refeitório. Portanto, os alunos que se mantêm na escola não têm como almoçar, a não ser consumindo, com recursos próprios, alimentação nos estabelecimentos da redondeza, o que, obviamente, impõe limites significativos a políticas de permanência e assistência estudantil.

¹³² Ver: SILVEIRA, Zuleide Simas. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do Ensino Médio e técnico*. Jundiaí: Passo Editorial, 2010, 260-265.

¹³³ Entrevista oral concedida no dia 17/07/2014. Entrevista devidamente autorizada para a publicação desta tese.

¹³⁴ *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado no CEFET Maracanã*, 2012, p. 2).

No entanto, segundo os professores e servidores do CEFET/RJ que participaram do DEMET¹³⁵ na gestão anterior, já vinham ocorrendo algumas discussões em relação à viabilidade de integrar, em um único diploma, o Ensino Médio e Técnico. No entanto, segundo os relatos, essa discussão apenas buscava soluções para diminuir os problemas institucionais provocados pelo modelo concomitante. A discussão politécnica inexistia nesse debate. Segue abaixo o relato de um professor que participou dessa discussão:

Eu lembro que quem deu a sugestão de me convidar foi a Allane, inclusive que estava chefiando a DIAPE já na época. Esse momento me pareceu muito particular do Sérgio e de quem estava no DEMET naquele momento. Então assim, não se tinham grandes discussões sobre isso. Sobre o que é ser um curso integrado. A ideia era transformação de novo num curso de turno único, a ideia inclusive estava muito mais ligada a colocar, encaixar matérias do que uma rediscussão curricular. A ideia era transformar de novo mais ou menos o que era no modelo anterior. Modelo dos primórdios de 1997. Então isso foi uma discussão muito simples. Muito pouco se discutiu, muito pouco se colocou sobre isso. Eu lembro que eu tinha essas discussões com o Sérgio, a Zuleide, professor Leão, que era um professor aqui da física, já aposentado há muitos anos. Professor Edmilson que foi do DEMET e foi diretor de Nova Iguaçu (Entrevista Oral concedida por Guilherme Inocêncio Matos. Professor do CEFET/RJ *campus* Maracanã, realizada no dia 27/10/2016).

Portanto, diante do exposto, a discussão anterior a 2011 não foi realizada com referência ao modelo de EMI vigente a partir de 2004. Os GTs, criados a partir de 2011, foram responsáveis por iniciar questionamentos importantes sobre o Ensino Médio e Técnico concomitante.

Nessas reuniões, o debate se encaminhou para temas como: a concepção de politécnica, trabalho como princípio educativo e integração, aprofundando a reflexão sobre a perpetuação da dualidade entre ensino profissionalizante e propedêutico. Segue abaixo a transcrição de parte da ata do encontro do GT sobre currículo:

Esse grupo de trabalho, proposto pelo professor Maicon dentro das discussões do “I Encontro Pedagógico” reuniu-se tendo como proposta inicial as seguintes questões:

- 1- Por que parecemos duas escolas? (Técnico *versus* Médio)
- 2- É necessário refletirmos sobre o formato de curso chamado integrado e o concomitante (em vigor no CEFET/RJ)
- 3- Qual o papel do Ensino Médio em uma Instituição de formação profissional?

¹³⁵ Entrevista oral concedidas em 27/10/2016.

As discussões iniciaram-se por questionamentos (sic) quanto a não presença de professores dos cursos técnicos. Chegou-se a conclusão que devemos chamá-los pessoalmente, convidando-os a participar de novas discussões.

O primeiro encontro será em março e terá como “pergunta eixo”: “o que é CEFET?”

ALGUMAS QUESTÕES QUE JÁ FORAM LEVANTADAS COMO INQUIETAÇÕES DO GRUPO:

- qual a identidade do médio? Vestibular? Educação básica?
- seria adequado discutir identidade do médio separada da identidade dos cursos técnicos, já que se trata de uma instituição de formação profissional?
- quais os objetivos em comum e distintos do Ensino Médio e do Ensino Técnico?
- o que seria uma formação politécnica?
- é necessário compreender a distinção entre “perfil” de “identidade”
- falar de curso integrado no nível médio não é “retorno” ao que já tivemos; deve se levar em conta a experiência, mas pensar um integrado diferente (Ata do GT Currículo, transcrita e enviada por correio eletrônico para os integrantes do GT de Avaliação).

Segundo relatos de participantes¹³⁶, essa reunião contou apenas com a participação dos professores do Ensino Médio, demonstrando inicialmente as dificuldades que essa proposta de ensino teria na integração entre as diferentes áreas de conhecimento. Além disso, ressaltou-se a influência da professora Marisa Brandão - professora do Departamento de Sociologia - nas sugestões bibliográficas sobre politécnia, o que demonstra a importância de atores sociais na condução política e pedagógica nos espaços institucionais.

Diante da percepção do grupo, de que só havia professores do Ensino Médio propedêutico nesses GTs, com o aprofundamento da discussão, ficou decidido que seria necessário convidar pessoalmente os professores do Ensino Técnico. Nesse processo de inclusão, o professor José Claudio Teixeira, que na época era docente do curso de Mecânica, iniciou sua participação nas discussões do grupo de currículo. Além de Teixeira, o professor Sidney Teylor de Oliveira, também professor do curso de Mecânica, participou dessas reuniões.

Com a mudança de gestão, nas eleições em 2010, que elegeram o professor Carlos Henrique Figueiredo Alves como Diretor da Instituição, foram indicados a professora Fátima Maria de Oliveira a ocupar a Chefia do Departamento do Ensino Médio e Técnico, acompanhada da indicação de José Claudio Teixeira para coordenar o Ensino Técnico e

¹³⁶ Entrevista oral concedida por professor do CEFET/RJ *campus* Maracanã, membro da comissão referida, no dia 10/11/2014.

Mônica de Castro Britto Vilardo, para a Coordenação do Ensino Médio no Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET).

Importante observar que esses professores não tinham nenhuma afinidade pessoal e/ou profissional. Segundo relatos dos próprios gestores, eles sequer se conheciam e muito pouco, ou nada, sabiam sobre a proposta de EMI, tampouco sobre politecnia¹³⁷, o que demonstra a ausência de planejamento institucional prévio, principalmente no que tange ao perfil pedagógico dos principais formuladores institucionais dessa proposta de ensino.

A professora da Coordenação de Língua Portuguesa, Fátima Maria de Oliveira esteve por menos de um ano na Coordenação Geral do Ensino Médio, sendo esta assumida com a sua renúncia¹³⁸, pelo professor José Claudio Teixeira. Nesse ínterim, foi proposta, pelos novos gestores do DEMET e pela DIAPE, a institucionalização da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Junto a isso, houve a formação de uma comissão para estudar as possibilidades de implantação desse modelo curricular.

É mister ressaltar que a indicação dos cargos ao DEMET pelo diretor rompia com a tradição de consulta à comunidade escolar na escolha dos chefes ao Departamento de Ensino Médio e Técnico, que vigorara até então na Instituição. Na eleição de 2015, com a reeleição de Carlos Henrique, os cargos do DEMET foram novamente ocupados por indicação do diretor, que manteve José Claudio Guimarães Teixeira como chefe do Departamento de Ensino Médio Técnico. Numa nova subdivisão das coordenadorias, assumiu como coordenador acadêmico o professor Antônio Miguel Brito Feres e Allane de Souza Pedrotti como Coordenadora Pedagógica¹³⁹.

6.1.1 Ações institucionais desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ao Técnico do CEFET/RJ *campus* Maracanã de 2011 a 2016

Entre 2011 e 2016 ocorreram diversas ações institucionais que pretenderam avançar no debate sobre o EMI. Em relação às atividades realizadas, que envolveram toda a comunidade escolar (discentes, familiares, docentes, técnicos administrativos e comunidade), verifica-se que não ocorreram de uma forma integrada. O DEMET concentrou seus esforços na organização de eventos pedagógicos para o corpo docente

¹³⁷ Entrevista oral concedida no dia 01/11/2016.

¹³⁸ Não tivemos acesso aos motivos da renúncia da professora Fátima Maria de Oliveira.

¹³⁹ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/ensino-medio>

que atua no EMI, com convite estendido aos membros da Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE).

No ano de 2012, houve uma palestra com as professoras Zuleide Simas da Silveira e a Josinira Amorim. Zuleide Silveira¹⁴⁰ possibilitou um debate sobre os princípios da politécnica e sua relação com a proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico. A professora Josinira trouxe a experiência da implantação do curso integrado no Instituto Federal Fluminense, *campus* Cabo Frio. Esse encontro deflagrou o debate coletivo sobre a proposta de EMI.

O objetivo ao realizar esses encontros pedagógicos era debater o EMI, mas principalmente formar Grupos de Trabalho que pudessem encaminhar e aprofundar o debate pedagógico-educacional. Na época, foram formados mais cinco Grupos de Trabalho, divididos por cursos técnicos com afinidades teóricas e práticas, com a representação dos professores do Ensino Médio, a princípio, de todas as áreas. Esses cinco GTs tinham o intuito de elaborar uma nova matriz curricular.

Em junho de 2012 foi deflagrada a greve dos professores na Rede Federal de Ensino. Um movimento com uma significativa abrangência nacional, que se prolongou por quatro meses. No entanto, mesmo com a greve, os GTs decidiram continuar seus trabalhos e entregar os relatórios até agosto para que, em novembro, fosse apresentada a nova matriz curricular, vislumbrando iniciar o EMI no início de 2013.

Todavia, vários professores que inicialmente participavam desses GTs, decidiram aderir à greve. Estes não compareceram à maioria das reuniões, prejudicando ainda mais a discussão desse espaço, que ocorreu em quase sua totalidade durante a greve referida.

Além dos cinco GTs, por ato administrativo da Direção de Ensino (DIREN), foram compostas duas comissões com o objetivo de analisar a possibilidade de implantação do EMI e estabelecer referências pedagógicas para o EMI. Estas comissões produziram as *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado - Unidade Maracanã* (finalizado em maio de 2012) e os *Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ/Unidade do Maracanã* (finalizado em maio de 2013), que serão analisados na sequência deste capítulo.

Outro aspecto relevante nas modificações geradas pela implantação do EMI se deu em relação ao número de vagas. O modelo de Ensino Médio Integrado reduziu pela

¹⁴⁰ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, especialista na temática sobre ensino tecnológico, ex-professora do CEFET/RJ.

metade o que havia de oferta no modelo concomitante. Isso pode ser comprovado nos Planos de Desenvolvimentos Institucionais¹⁴¹ e nos relatos do atual chefe do DEMET:

Entrevistador: a média de 500 vagas por ano?

Entrevistado: 512. 32 vagas por curso.

Entrevistador: Isso diminui com a passagem do concomitante para o integrado?

Entrevistado: O que, as ofertas? É, a oferta aqui era 400 vagas para concomitância interna e 400 vagas para concomitância externa.

Entrevistador: Então, eram 800 vagas.

Entrevistado: Essa foi a nossa preocupação orçamentária.

Entrevistador: Existe algum planejamento de aumentar o número de vagas?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: A proposta é manter esse número?

Entrevistado: É.

(Entrevista Oral concedida por gestor do campus Maracanã, no dia 22/09/2016).

Essa informação nos faz atentar para uma progressiva diminuição do Ensino Médio e Técnico, em favorecimento do crescimento do Ensino Superior e da Pós-Graduação que, como exposto no capítulo 4, cresce paulatinamente na Instituição, não apenas colocando em xeque a prioridade institucional no conjunto de aspectos necessários para o avanço dessa proposta, como também a própria sobrevivência desta modalidade de ensino no futuro do CEFET/RJ.

Outro conjunto de mudanças institucionais realizadas desde 2013 é a implantação das cotas sociais e raciais em toda Rede Federal. Em outubro de 2012, já com o edital publicado e as inscrições iniciadas, foi baixada uma determinação do Ministério da Educação, em consonância com a determinação nº 12.711/12, que obrigou as instituições de ensino público federal, a partir de 2013, a implantar o sistema de cotas sociais-raciais.

Essa diretriz determinava que o ingresso de alunos sob o sistema de cotas seria o equivalente a 50% das vagas disponibilizadas, que seriam realizadas segundo quatro diferentes critérios sociais e raciais¹⁴².

¹⁴¹ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-18-40-13>. Acesso em 20/04/2017.

¹⁴² Os critérios estabelecidos para o ingresso por cota social estão devidamente esclarecidos no edital de ingresso discente. Segue abaixo o detalhamento:

Visando o atendimento às normas estabelecidas na Lei nº 12.711/12, no Decreto nº 7.824/12 e na Portaria do Ministério da Educação, nº 18/12, os (as) candidatos (as) serão identificados (as) por grupos, conforme estabelecido abaixo. Um (a) mesmo (a) candidato (a) poderá pertencer a diversos grupos:

- GRUPO A – Candidatos (as) oriundos (as) de escolas da rede privada de ensino.
- GRUPO B – Candidatos (as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita superior a 1,5 (um salário mínimo e meio).

Tal sistema de cotas, apesar de não ter sido uma iniciativa da instituição – já que a proposta de Ensino Integrado tinha sido uma iniciativa exclusiva do CEFET/RJ e não do MEC – agregava-se a um novo modelo educacional¹⁴³. Ou seja, no ano letivo de 2013, junto com o novo sistema de cotas, havia também a proposta de um Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Apesar de não ser nosso objeto de estudo, o sistema de cotas foi determinante na modificação da realidade institucional. Com isso, o *campus* Maracanã passou a oferecer o novo modelo de Ensino Médio Integrado ao Técnico, como também modificou a forma de ingresso desses discentes. Essa nova dinâmica pedagógica e social trouxe diversos desafios para toda a comunidade

É mister ressaltar que o CEFET/RJ é reconhecido por sua alta concorrência no concurso de ingresso ao Ensino Médio e Técnico. Essa circunstância foi muito questionada, inclusive, pelos educadores liberais, que acusam as escolas técnicas federais de serem muito custosas ao erário público e de não atenderem à proposta de dualidade escolar defendida por estes.

Para esses autores, a função de instituições como o CEFET/RJ seria formar mão de obra entre as classes populares com o objetivo de atender à demanda do mercado, mas que, devido à sua “fama” de excelência, acaba concentrando um perfil de aluno de classe média e média alta, que deveria estar nas escolas privadas e de Ensino Médio propedêutico¹⁴⁴.

Com o sistema de cotas sendo inaugurado no mesmo ano do EMI, é importante analisar o quanto esse discurso liberal já não se enquadra à nova realidade das escolas federais. Além disso, é possível que esse conjunto de determinantes tenha gerado novas demandas na rotina da comunidade escolar, complexificando a proposta de EMI.

Não obstante, é necessário apontar que, mesmo sendo a politecnicidade uma proposta educacional e pedagógica para os filhos da classe trabalhadora, o cuidado de não

• GRUPO C – Candidatos (as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita superior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas.

• GRUPO D – Candidatos (as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de Ensino Público e pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio). • GRUPO E – Candidatos (as) que cursaram todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) em escolas da rede de Ensino Público, pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio), que se auto declarem pretos, pardos ou indígenas.

Disponível em: [http://www.cefet-rj.br/attachments/article/463/Manual%20\(1\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/463/Manual%20(1).pdf). Acesso em 15/08/2016.

¹⁴³ Nesse ano de 2013, o ano letivo iniciou em abril, pois havia ocorrido uma greve em 2012 que se prolongou de junho até setembro, por isso a alteração do calendário do ano letivo.

¹⁴⁴ Discussão apresentada no capítulo 5.

aprofundar a exclusão daqueles social e historicamente apartados de um ensino público de qualidade deve ser uma prioridade, de modo a fazer parte de uma preocupação constante da instituição. No entanto, infelizmente, esse debate, apesar de fundamental para o atual EMI no CEFET/RJ, foge ao propósito e capacidade desse trabalho.

6.1.2 O Projeto Integrador

Assim, após a implantação de um novo edital para o ingresso de discentes ao Ensino Médio Técnico, que reuniu a nova modalidade de ensino e de ingresso, um novo cenário se consolidou no principal *campus* da instituição. Para isso, a partir de 2013, novas políticas institucionais foram desenvolvidas.

Em relação ao novo modelo de EMI, além da manutenção dos eventos pedagógicos, variadas ações institucionais foram organizadas com o intuito de avançar num modelo de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Entre estas, podemos citar o intitulado Projeto Integrador que, essencialmente, se baseou na proposta de reuniões semanais, com o objetivo, não muito claro, de realizar projetos que integrassem as mais variadas disciplinas dentro dos cursos técnicos.

A partir de 2013, o DEMET estipulou reuniões semanais em cada turma para o desenvolvimento desses projetos integradores. Nessa proposta, todos os professores que ministravam aulas para uma determinada turma do Integrado (em 2013 havia apenas as turmas de primeiro ano no EMI), deveriam estar, semanalmente, o equivalente a dois tempos de aula por turma, reunidos para elaborar e executar projetos interdisciplinares, denominado de Projeto Integrador.

Apesar de - ou talvez por - ser uma proposta institucional, poucos professores mantiveram assiduidade nessas reuniões. Além de não haver um controle de frequência, não havia também um direcionamento claro por parte da instituição do que deveria ser desenvolvido nesse espaço.

Nem mesmo os referenciais pedagógicos do Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ, formulados no início de 2013, eram estimulados pela instituição como princípios norteadores na execução desses projetos. O resultado foi que poucos professores mantiveram frequência nas reuniões ao longo de 2013 e os poucos trabalhos

realizados com os alunos foram apresentados na semana de extensão, em outubro de 2013¹⁴⁵.

Devido à baixa adesão dos docentes, em 2014, o DEMET estabeleceu que o Projeto Integrador poderia se concentrar a partir de uma discussão nos cursos técnicos e não em cada turma do EMI, como ocorria na proposta de 2013¹⁴⁶. Ou seja, caso o professor ministrasse três disciplinas no curso integrado de Mecânica, este não precisaria mais frequentar três reuniões por semana, mas apenas uma. Nessas reuniões seriam concentrados projetos integradores para todas as turmas daquele curso técnico.

No entanto, mesmo com a redução do número de reuniões semanais por cada professor, a falta de uma orientação institucional do que exatamente seria realizado nesses espaços se manteve. As reuniões por curso técnico continuaram com baixa adesão do corpo docente e apenas poucos cursos técnicos (menos de 4 do total de 11) aderiram às reuniões semanais. No entanto, a frequência dos docentes permaneceu baixa em quase todos os espaços do chamado Projeto Integrador.

Em 2015, a solução encontrada pelo DEMET se concentrou no estabelecimento de um horário fixo (todas as quartas-feiras no horário final da manhã e no início da tarde – 10h45min às 12h20min e 12h50 min às 14h35min) para a realização dos projetos integradores. A proposta seria garantir a participação docente e discente nesses horários, já que quase todos os envolvidos no EMI estariam dispensados de ministrar suas aulas específicas. No entanto, mesmo com esse horário liberado, o Projeto Integrador não conseguiu uma adesão significativa da comunidade escolar, tornando-se um horário livre ou utilizado para a realização de outras atividades que, em sua maioria, não estavam ligadas à execução de um Projeto Integrador¹⁴⁷.

Analisando as diversas iniciativas de Projeto Integrador propostas pelo Departamento de Ensino Médio e Técnico, desde 2013, é possível concluir que, mesmo com a realização de frequentes alterações no formato e no horário das reuniões semanais, a instituição não conseguiu obter o envolvimento de uma parcela significativa do corpo docente na execução desses Projetos.

¹⁴⁵ Apesar da pouca participação dos docentes, o curso de Mecânica conseguiu manter uma significativa assiduidade e foi, inclusive, dessas reuniões que, através de minha participação como docente, surgiu a ideia de estudar essa proposta educacional.

¹⁴⁶ Importante destacar que em cada curso técnico existem uma ou mais turmas por cada ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

¹⁴⁷ Dentre onze cursos técnicos, somente o curso de Administração desenvolveu um projeto interdisciplinar, que culminou numa mesa redonda durante a semana de extensão, ocorrida em outubro de 2015.

Os motivos do insucesso desse projeto não foram investigados a fundo nessa pesquisa e necessitam de um maior aprofundamento, tanto em relação à visão da instituição sobre esta iniciativa quanto pela avaliação da comunidade escolar em relação à sua baixa adesão. Mesmo assim, é possível observar que a falta de debate e aprofundamento prévio, tanto entre seus formuladores, quanto pela comunidade escolar sobre o EMI, pode ter sido um importante fator desmobilizador na realização desses projetos integradores que, em geral, são consequência de um entendimento e debate pedagógico prévio de uma comunidade escolar sobre uma proposta de ensino, não a sua causa.

6.1.3 A Comissão do Integrado

Diante dos inúmeros formatos malsucedidos do uso semanal para o avanço do EMI na Instituição, desde 2016, o DEMET vem utilizando o horário da quarta de manhã (10h45min à 12h20min)¹⁴⁸ para realizar a intitulada ‘Comissão do Integrado’. A proposta dessa comissão é, através da representação docente por colegiado, avançar no debate sobre o EMI no CEFET *campus* Maracanã. Os gestores do DEMET solicitaram dois representantes de cada coordenação, que se comprometeriam a participar semanalmente das reuniões.

Infelizmente, não tivemos acesso às atas dessas reuniões, pois essas ocorreram num momento de redação final deste trabalho. Nossa recuperação deste espaço vem do relato dos professores e gestores e do acompanhamento das primeiras reuniões dessa Comissão.

Segundo relatos dos entrevistados nesta tese, bem como a partir de observação participante, em primeiro lugar, foram discutidas as referências legais sobre o EMI e o ensino profissional. Posteriormente, a cada semana uma coordenação passou a apresentar um panorama sobre sua disciplina, expondo suas ementas, trabalhos integradores realizados por estas e/ou por seus professores desde 2013, assim como as possíveis integrações que cada área disciplinar conseguiria enxergar no diálogo com as outras disciplinas:

Até a finalização deste trabalho, estavam ocorrendo as últimas apresentações das coordenações do Ensino Médio propedêutico. Não conseguimos ter acesso à programação

¹⁴⁸ O horário de quarta à tarde continua livre e, até onde nos informamos, sem nenhum Projeto Integrador sendo desenvolvido.

das próximas atividades do grupo. O que se percebe é que atualmente este espaço se tornou o principal lugar de discussão e encaminhamento institucional sobre a proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico e que existe um protagonismo da atual gestão do DEMET nas decisões tomadas sobre os rumos do Ensino Médio Integrado no campus Maracanã, influenciando também nas deliberações institucionais nas unidades do CEFET/RJ.

6.1.4 O Grupo de Trabalho Foco

Em relação ao debate pedagógico, desde 2013, o único espaço de exposição dos referenciais teóricos na instituição se desenvolveu nos encontros pedagógicos que foram iniciados com uma periodicidade semestral, mas que, ao longo dos últimos anos, se tornaram menos frequentes.

Entretanto, assim como as comissões iniciais e os Grupos de Trabalho foram formados a partir dos eventos citados, no início de 2014, num encontro pedagógico com os palestrantes Carlos Artexes Simões, na época professor do curso de Eletrônica no CEFET/Maracanã, junto com o professor Maicon Azevedo, professor da Coordenação de Biologia, foram discutidos os rumos do EMI no CEFET/RJ. Ao terminar a palestra, os professores Artexes e Azevedo realizaram um convite aos presentes para iniciarem um conjunto de estudos sobre o EMI.

Na ocasião, quase vinte professores e técnicos administrativos se disponibilizaram a compor o grupo, que teve também a participação inicial de servidores do *campus* de Maria da Graça. Esse grupo passou a se reunir semanalmente durante todo o ano de 2014 e 2015. No entanto, no final de 2015, o número assíduo de servidores desse coletivo não passava de 10 membros e a periodicidade dos encontros se manteve, na maioria das vezes, quinzenal. Nesses dois anos, o intitulado, mas ainda não portariado GT FOCO¹⁴⁹, concentrou seus esforços no estudo sobre a proposta de EMI, assim como auxiliou na organização de eventos pedagógicos, em parceria com o DEMET.

¹⁴⁹ O relato sobre as atividades desse grupo foi realizado a partir da experiência pessoal da pesquisadora e dos relatos transcritos das entrevistas orais desenvolvidos com parte do grupo que integra o GT. A denominação GT Foco, apesar de ser usualmente referenciada ao grupo, não possui nenhuma regulamentação e oficialização. Não só o nome desse grupo, como também as atividades realizadas por este. Alguns certificados dessas atividades foram emitidos pelo DEMET, já que parte dos gestores deste Departamento, por fazerem parte do GT, o reconhecem como um espaço de discussão e de execução de políticas educacionais.

A sugestão para o estudo desse coletivo se baseou no material formulado e disponibilizado pelo Ministério da Educação sobre integração no Ensino Médio, que fazia parte do chamado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹⁵⁰. Esse material foi indicado por Carlos Artexes Simões que, entre 2008 e 2011, esteve como Diretor de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica do MEC (2008-2011). Durante sua passagem no Ministério da Educação, Artexes, junto com outros educadores, participou da construção desse material, formulando o Caderno III, da etapa I¹⁵¹.

É mister ressaltar que esse material atualmente possui três etapas de formação continuada aos professores do Ensino Médio. No entanto, até as duas primeiras etapas não houve uma discussão sobre o Ensino Profissional. Esse tema só veio ser explorado na terceira fase dos cadernos, em apenas um volume, junto com outras modalidades de oferta do Ensino Médio (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Especial).

Além disso, essa publicação da terceira etapa dos Cadernos só foi finalizada em meados de 2015. Devido às mudanças políticas ocorridas no governo em 2016 e, conseqüentemente, no Ministério da Educação, esse último material foi pouco divulgado e não se encontra no sítio eletrônico do MEC junto com os outros Cadernos¹⁵².

Atualmente é possível encontrá-los apenas no *website* do Observatório do Ensino Médio¹⁵³. O motivo dessa ausência dos Cadernos da Etapa III, que poderiam explicar os motivos da ausência dessa etapa dos cadernos, não se encontra no site do Ministério da Educação, tampouco no site do Observatório do Ensino Médio.

¹⁵⁰ Esse programa foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Segundo informações do próprio site, ele representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 23/04/2017.

¹⁵¹ Esse material teve três etapas: uma primeira etapa desenvolvida em 6 cadernos, uma segunda etapa dividida em 5 cadernos e uma última etapa, que não está publicada no site do MEC, pois foi inaugurada em 2016. Esse material também é muito importante para compreender o modelo de Ensino Médio Integrado defendido pelo grupo da travessia, que esteve na execução e planejamento dos rumos educacionais do EMI, iniciados a partir do Decreto 5.154/04. No entanto, mais uma vez, não foi possível aprofundar a análise desse material nesta tese. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117. Acesso em 24/04/2017.

¹⁵² Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117&limitstart=0. Acesso em 24/04/2017.

¹⁵³ Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/CADERNO-MODALIDADES-FINAL-COM-CAPA.pdf>. Acesso em 24/04/2017.

A construção dos Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio foi realizada pelos membros e apoiadores de parte da gestão que esteve no Ministério da Educação, principalmente durante os governos petistas, denominado e já analisado no capítulo 5, como grupo da Travessia. Esse coletivo, como exposto, defendia a aliança entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, na busca de uma transição educacional sob bases politécnicas.

Esses educadores, desde o início dos governos do PT, vêm contribuindo para o avanço do modelo de Ensino Médio Integrado, sendo, em parte, responsáveis pela elaboração desse material que, inicialmente, teve como objetivo desenvolver um diálogo com as secretarias estaduais de educação. Nesse diálogo, foi apresentado um programa de formação continuada, construído pelo Ministério da Educação, em parceria com várias Universidades Públicas brasileiras:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM é um exemplo, sendo em muitas regiões do país o único incentivo à formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino. A formação proposta pelo PNEM aos professores esteve atrelada ao objetivo de discutir, nas escolas, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 05/2011 e Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação), bem como contribuir com processos que, com base no estudo e na reflexão coletiva, levem a alterações necessários nas práticas curriculares e sobretudo na sensibilização/ressignificação dos sujeitos presentes na escola de nível médio: das juventudes e suas percepções sobre o ambiente escolar. As Instituições públicas de Ensino Superior, da rede estadual ou federal, apresentam neste Caderno de Resumos o trabalho desenvolvido durante as duas etapas do PNEM realizadas entre 2014 e 2015 e destaca as atividades com relação ao planejamento, à execução e avaliação do processo formativo realizado (Formação de Professores do Ensino Médio: Cadernos de Resumo, p. 3, 2016¹⁵⁴).

Segundo o relatório do Pacto Nacional do Ensino Médio, publicado em maio de 2016, este projeto conseguiu alcançar um total de 170.919 professores concluintes, o que representa 66,8% do total de professores inscritos no início do curso (253.600¹⁵⁵ matrículas).

Portanto, apesar de ter sido adotado no CEFET/Maracanã, como um guia nos estudos sobre integração, este material foi desenvolvido com o objetivo de atingir um

¹⁵⁴ Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso em: 20/04/2016.

¹⁵⁵ Disponível na página 3 do documento: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso em: 20/04/2016.

número maior de instituições de Ensino Médio que, como se sabe, se concentram nas escolas estaduais e não oferecem, em sua maioria, a modalidade de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Por isso, o *Caderno de Formação de Professores do Ensino Médio* se concentrou nas áreas de conhecimento propedêuticas, o que curiosamente vai contra a proposta de aliança entre Ensino Médio ao Técnico proposta pelo intitulado Grupo da Travessia.

Mesmo assim, os estudos contribuíram para o CEFET/RJ ampliar a perspectiva teórica e conceitual dessa proposta de Ensino. Ainda que esta mantenha um silenciamento sobre os autores pioneiros e sua proposta antissistêmica, o grupo avançou no entendimento básico sobre temas que dialogam com o conceito de politecnia.

A partir de 2016, o GT FOCO concentrou suas atividades no debate sobre a realização de um evento intra-*campi* que, desde então, tem sido a principal tarefa desse coletivo. Com o diálogo iniciado nas outras unidades do CEFET/RJ, o grupo ampliou o número de professores e técnicos administrativos, que têm aprofundado a discussão nas outras unidades. Até a finalização dessa tese, estes se encontram organizando o Encontro Intercampi de Educação Profissional, previsto para ocorrer entre os dias 14 e 15 de agosto de 2017.

Esse encontro tem como objetivo contribuir para o avanço de uma proposta conceitual e curricular em todos os *campi* a partir do debate sobre integração. Segue abaixo o resumo do Encontro, que está disponível no site de inscrições do trabalho:

Este Encontro pretende viabilizar o diálogo intercampi sobre a Educação Profissional no CEFET/RJ. O Ensino Integrado, por ser uma modalidade implementada recentemente em praticamente todos os campi, foi o tema escolhido para o primeiro encontro, uma vez que suscita questões relevantes para o nosso desenvolvimento, tais como "O que é integração?", "Por que integrar?" e "Como integrar?". O Encontro também traz como objetivos (1) possibilitar a troca de experiências sobre as práticas pedagógicas de integração que já vem sendo realizadas na Instituição e (2) ser um momento de culminância de um processo de discussões coletivas entre professores e equipe pedagógica dos diversos campi do CEFET/RJ, realizado ao longo do 1º semestre de 2017, por intermédio de atividades locais prévias ao evento. Neste sentido, o encontro pretende levantar aspectos fundamentais que caracterizam as práticas educacionais vivenciadas por servidores da instituição na perspectiva do Ensino Integrado, a fim de contribuir para a construção coletiva e permanente do Projeto Político Pedagógico institucional para a Educação Profissional e Tecnológica no CEFET/RJ¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/principal>. Acesso em 25/04/2017.

Além dessa proposta de discussão e apresentação de trabalhos sobre integração, , como explicitado no *site* do CEFET/RJ, na aba de divulgação do EIEP, existe uma proposta de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico para essa nova proposta de ensino. Após muitos debates internos no grupo de organização do Encontro, foi desenvolvido um material de apoio¹⁵⁷ aos estudos que se iniciaram nos diferentes *campi*. Atualmente, várias unidades têm discutido o material proposto para avançar na construção de um Projeto Político Pedagógico para todas as unidades do CEFET/RJ que ofertam o Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Com a recente adesão dos professores de outras unidades na organização do evento, esse grupo pode voltar a ter uma função mais abrangente na divulgação e democratização desse debate dentro do CEFET/RJ, assim como na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico, que, até agora, mesmo com o avanço do EMI, não existe.

Ao avançar sobre a recuperação dessa proposta de ensino no CEFET-Maracanã, será realizada uma reflexão acerca dos materiais produzidos pela instituição, que se referem a uma elaboração pedagógico-escolar para o EMI e que se tornaram importantes balizadores do que a instituição compreende dessa proposta de ensino. Entre 2011 e 2013 foram produzidos os seguintes documentos norteadores: 1) *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado - Unidade Maracanã* (finalizado em maio de 2012) e; 2) *Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ/Unidade do Maracanã* (finalizado em maio de 2013).

A importância do estudo exposto nesses documentos foi significativa na decisão institucional de implantar o EMI, pois só com a finalização do primeiro documento norteador é que a proposta do EMI foi aprovada pelas instâncias deliberativas no CEFET/RJ.

Já o documento que continha os referenciais pedagógicos só foi concluído depois do início das aulas, em maio de 2013. Essa informação nos fornece pistas do caráter mais funcional em detrimento do caráter pedagógico que essa proposta teve na instituição.

¹⁵⁷ ANEXO VII

6.2 Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado: análise documental

A primeira comissão iniciou seu trabalho em dezembro de 2011, reunindo-se semanalmente até maio de 2012. O grupo era composto pela chefia e coordenação da nova gestão do DEMET: dois professores do Ensino Técnico, dois do Ensino Médio e um representante do DIAPE. Uma de suas principais atribuições era colaborar com a instituição na definição desse novo tipo de ensino e currículo. Os critérios discutidos eram:

- dos cursos técnicos a serem integrados
- do regime: anual ou semestral;
- da quantidade de turmas por curso e turno;
- da organização da carga horária dos cursos;
- das formas de acesso.

Caberá ainda à Comissão:

- organizar um Fórum de discussões, com representantes de todas as coordenadorias e reuniões marcadas em calendário;
- estabelecer diálogo constante com os coordenadores de curso e disciplina;
- estabelecer amplo diálogo com a comunidade acadêmica.

Ao finalizar o estudo sobre viabilidade, a comissão decidiu por implantar o Integrado com duração de 4 anos, em um turno e em regime anual (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado no CEFET Maracanã, 2012, p.3).

No final de maio de 2012, a comissão finalizou seus trabalhos com a elaboração do documento: *Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio-Integrado/unidade Maracanã*. Esse documento com apenas oito páginas, continha informações majoritariamente de cunho quantitativo sobre a instituição, que poderiam ou não viabilizar a implantação do Integrado. A conclusão deste grupo de trabalho é que havia estrutura física e de pessoal para a implantação do EMI. Nesse documento, apesar de não haver um direcionamento pedagógico, é possível encontrar alguns princípios norteadores da proposta de EMI:

O que se quer como formação integrada ou com o Ensino Médio Integrado ao técnico é que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos nos quais se dá a preparação para o trabalho. As ações de executar, pensar, dirigir ou planejar devem formar um conjunto indissociável na formação do ser humano, para que se realize e garanta a uma formação completa do sujeito para a leitura e transformação do mundo. Esse conceito de educação integrada serve de base ao que se encontra no Projeto de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ, quando se define a sua

missão institucional, qual seja, “promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo reflexivo e crítico, interação com a sociedade, a formação integral de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico dessa mesma sociedade” (Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Unidade Maracanã, 2012, p. 1).

Essa formulação dos princípios educacionais que seriam a base da proposta de Ensino Médio Integrado encontra-se na introdução do documento. Logo em seguida, na justificativa de implantação dessa proposta, não há referência a possíveis questões pedagógicas ao modelo antigo que justifique a mudança para o modelo integrado. As alegações são basicamente em relação à carga horária elevada:

Nas modalidades de oferta atual, a carga de atividades acadêmicas tem sido elevada, permanecendo os alunos por cerca de onze horas na instituição, muitas vezes com tempos ociosos devido à dificuldade de organização integrada dos currículos do Ensino Técnico com o Ensino Médio. Além disso, o CEFET-RJ não oferece hoje instalações e serviços que garantem a permanência confortável dos alunos. Desta forma, vale ressaltar que tais circunstâncias desfavoráveis podem ter relação direta com o índice de evasão, abandono e o não cumprimento do estágio curricular nos cursos técnicos.

Pelas razões expostas, estamos propondo um novo Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada ao Ensino Médio, na modalidade Integrada (Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Unidade Maracanã, 2012, p.3).

O trabalho como princípio educativo, conceito que parte da premissa materialista histórica, é reivindicado, sem aprofundamento, nas Diretrizes para o EMI no CEFET/RJ. O documento reivindica esta concepção a partir do parecer CNE/CEB N° 5/2011.

Neste documento (Parecer CNE/CEB N° 5/2011) a dimensão ontológica e histórica é citada como princípio fundamental para se compreender o trabalho como princípio educativo, mas não há nenhuma crítica ao trabalho historicamente determinado, que muitas vezes foi o grande objetivo na formação dos alunos na história do CEFET/RJ.

O parecer reivindica a capacidade de “construções intelectuais mais complexas; apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” (CNE/CEB N° 5, p.21, 2011).

Na sequência, ressalta-se que outro grande desafio com a implantação do EMI é a superação do dualismo institucional, dando a impressão de que a dualidade educacional ocorre apenas na instituição e não tem relação com a dinâmica sistêmica:

Outro grande desafio é superar o dualismo, histórico no CEFET-RJ, entre o conhecimento propedêutico e o profissional, configurando-se em um projeto de interrelação entre esses campos do saber humano, com características baseadas, principalmente, nas atividades profissionais em constante processo de mudança (Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Unidade Maracanã, 2012, p.3).

O Grupo de Trabalho formado para desenvolver o primeiro documento finalizou o material em agosto de 2012. Com a conclusão desse documento, foi formada outra comissão, que deveria construir o referencial pedagógico para a proposta de EMI, aprofundando e finalizando as primeiras diretrizes. Esta comissão, que iniciou seus trabalhos em meados de 2012, o concluiu no início de 2013. Na sequência, será analisado o segundo documento norteador. Esses são os únicos documentos institucionais que existem até agora sobre o Ensino Médio Integrado, no campus Maracanã.

6.2.1 Análise dos pressupostos históricos e filosóficos dos referenciais pedagógicos do EMI no CEFET

O documento *Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado-CEFET-RJ/Unidade do Maracanã* pode ser considerado o principal material que a instituição elaborou sobre o EMI. Neste documento se delineiam os pressupostos conceituais que balizam a visão institucional sobre o EMI. Diferente do primeiro material, concluído em 2012, este avança numa concepção teórica e pedagógica sobre o EMI.

Através desse referencial, produzido por uma comissão de docentes e técnicos administrativos do CEFET Maracanã, se definiram os princípios norteadores do que se chamou Ensino Médio Técnico Integrado. No próprio documento se afirma que um dos principais objetivos é contribuir para a construção do projeto pedagógico dos cursos de educação técnica na unidade Maracanã (*Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado-CEFET-RJ/Unidade do Maracanã*, 2013, p.6).

Nosso objetivo, ao examinar esse material, é capturar, através dessa análise documental, quais são os referenciais de integração que a instituição - através desse grupo

de docentes e técnicos administrativos - desenvolveu como referência para implantar o EMI. Apesar do documento não ter sido amplamente divulgado no *campus* e nem tenha sido reivindicado com frequência pelos gestores que compõem a direção do CEFET/RJ, a sua elaboração contou com a participação majoritária dos membros pertencentes ao Departamento de Ensino Médio e Técnico.

Além desses, um grupo de professores ligados à origem dessa discussão no Maracanã fizeram parte desse grupo. Os membros participantes da construção desses referenciais foram: Carlos Artexes Simões, Joel José de Medeiros, João Hermem Fagundes Tozzato, João Roberto de Toledo Quadros, Jose Claudio Guimarães Teixeira, Maria Renilda Nery Barreto, Mônica de Cássia Vieira Waldhelm e Monica de Castro Britto Vilaro (Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado - CEFET-RJ/Unidade do Maracanã, 2013, p.23).

Ao iniciar o texto com a recuperação da história do Ensino Profissionalizante no Brasil, é ressaltada a importância do CEFET no cenário educacional. Nesse sentido, afirma-se que o debate sobre o Ensino Técnico se intensificou especialmente na última década, conduzindo para uma defesa da importância das escolas técnicas federais nesse processo histórico.

Nesse debate sobre o ensino profissionalizante, ao resgatar as principais legislações que delinearão essa modalidade de ensino no país, é reivindicada a Lei nº 11.741/2008, como balizador na criação do Ensino Médio Integrado:

Art. 39. A Educação Profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de Educação Profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A Educação Profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de Educação Profissional técnica de nível médio;

III – de Educação Profissional tecnológica de Graduação e pós-Graduação¹⁵⁸

¹⁵⁸ Lei nº 11.741/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 17/10/2016

É mister ressaltar que a Lei nº 11.741/08 permitiu uma considerável flexibilidade na oferta de Ensino Médio e Técnico. Entretanto, na defesa da mudança do antigo Decreto nº 2.208/97, que possibilitava apenas o modelo concomitante, justifica o Decreto nº 5.154/04 e sua consequente Lei nº 11.741/08, que permite, entre outras ofertas, o modelo de Ensino Médio Integrado ao Técnico, ressaltando que a educação geral é parte inseparável da Educação Profissional. Com isso, justifica um projeto político pedagógico que sustenta a perspectiva de integração (Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado - CEFET-RJ/Unidade do Maracanã, 2013, p.3).

A motivação para a mudança do ensino concomitante para o EMI se aproxima dos pontos já trabalhados no primeiro documento, onde a evasão, excessiva carga horária e falta de tempo para os alunos se engajarem em projetos de pesquisa e extensão, continuam sendo os principais motivos para a mudança no modelo educacional. No entanto, além desses fatores já expostos no primeiro documento, é apresentada a falta de articulação pedagógica entre professores da área profissional e do médio. (Idem, 2013, p.3-4).

Na sequência, são mencionadas todas as atividades institucionais realizadas desde 2011, que tiveram o intuito de implantar essa modalidade de ensino no CEFET/RJ. Assim, antes de iniciar o debate específico sobre as referências pedagógicas do Integrado, é resgatada a história da educação brasileira, concentrando sua abordagem na oferta do ensino profissionalizante desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices (Idem, 2013, p.6).

Em seguida, ainda no desenvolvimento do resgate histórico, são ressaltadas as décadas de 1980 e 1990 e o debate sobre politecnia surgido em torno da LDB, analisando ainda as perdas para a integração advindas dos impactos do Decreto nº 2.208/97 para o cenário institucional. Com a mudança de governo em 2003, a Educação Profissional teve novas alterações legais, revogando o Decreto nº 2.208/97 e o substituindo pelo Decreto nº 5.154/04 e, posteriormente a Lei nº 11.741/08.

Através dessa nova legislação é mencionada a flexibilização na articulação do Ensino Médio com o Ensino Técnico. No entanto, é citado que essa nova proposta se difere do Ensino Técnico vigente na rede federal até 1996.

Além disso, se afirma que mesmo com o incentivo inicial em desenvolver o Ensino Médio Integrado nas redes públicas federal e estadual, este ficou predominantemente centrado na rede federal (Idem, 2013, p.8).

Ao findar a recuperação histórica, o documento inicia a discussão sobre as concepções e princípios de integração, que devem permear o EMI na instituição. Segundo

o documento norteador, as concepções e princípios de integração que devem permear o Ensino Médio Integrado no CEFET, *campus* Maracanã, serão desenvolvidos tendo como base conceitos como: politecnia, omnilateralidade (ou onilateralidade), totalidade, trabalho como princípio educativo e escola unitária.

Esses conceitos balizam a discussão da politecnia e, apesar desses terem sido formulados pelos pensadores socialistas Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, não há referência aos autores na apresentação desses conceitos:

O conceito de integração que caracteriza a proposta de Ensino Médio Integrado tem diversos significados e sentidos. O primeiro é um sentido de caráter filosófico, o qual está relacionado a uma perspectiva de **formação humana omnilateral** - múltiplas dimensões -, mediante um processo educacional que integra perspectivas fundamentais da vida – trabalho, conhecimento, científico e tecnológico, e cultura. O segundo sentido indica que a **integração baseia-se numa concepção de conhecimento que, da totalidade, compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações e saberes**. A realidade não se manifestaria de forma fragmentada e sua apropriação deve se dar a partir da articulação e integração de conhecimentos e saberes (Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado. CEFET-RJ/Unidade do Maracanã, 2013, p.9. Grifos nossos.)

Ao referir-se à perspectiva de integração do conhecimento, é realizada a defesa de uma concepção de conhecimento que se propõe a integrar as diversas áreas sob a perspectiva da totalidade. Essa perspectiva se consolida numa visão de ensino onde a premissa se delinea no fato de que a realidade é complexa e incapturável, manifestando-se, portanto, de maneira total.

Outro delineamento explícito da proposta de Ensino Médio Integrado para a instituição é a defesa de uma ‘travessia’ na aliança entre o Ensino Médio e Técnico para a consolidação de uma educação politécnica, que mostra claramente a perspectiva de EMI para a instituição:

A integração é constituída também dentro de um espaço político e social em que se viabiliza a oferta de um Ensino Médio que abranja a Educação Profissional técnica. Na realidade brasileira, em que os jovens e adultos não podem adiar a sua inserção na vida econômico-produtiva para depois do ensino superior, é fundamental oferecer, ainda no Ensino Médio, uma possibilidade de formação profissional qualificada (Idem, 2013, p.9).

Mesmo com a defesa de uma Travessia para uma educação politécnica, é ressaltado que essa educação integrada não pode ter como objetivo apenas a formação do

aluno e seu conhecimento sobre o trabalho historicamente determinado, que atenda às demandas imediatas do mercado.

Ou seja, a base em que se assenta a estrutura do ensino unitário é o princípio educativo do trabalho, que compreende e reflete tanto sobre o trabalho historicamente determinado, mas também a concepção de trabalho em seu significado ontológico, onde o homem atua sobre a natureza, transformando-a e criando, portanto, a cultura e um mundo humano.

Em relação ao trabalho como princípio educativo, o conceito é mencionado no documento como uma condição intrínseca à existência humana, já que todos nós somos seres de trabalho. A partir do entendimento de trabalho em seu sentido ontológico, uma premissa importante trata de compreender que este é um princípio educativo por excelência, que se revela em qualquer sistema produtivo.

Ou seja, é um erro reivindicar que o trabalho deve ser um princípio educativo, pois ele não deve ser, ele é. Esta é uma premissa da existência humana, pois trabalho é tudo aquilo que o homem transforma na natureza para si. Portanto, qualquer modelo educacional, em qualquer momento histórico tem o trabalho como princípio educativo (Idem, 2013, p.10)

Outro ponto importante nessa relação do homem com a transformação da natureza, que chamamos de trabalho, consiste em identificar que o homem não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em sua mente, em sua imaginação. É isso que o distingue dos animais. Nessa relação criativa e produtiva onde o homem se reconhece no que transforma da natureza, onde o resultado do trabalho é a extensão de si mesmo. Com a sociedade de classes, em específico, no sistema capitalista, essa onilateralidade humana é abortada pela produção do trabalho alienado e fragmentado, distanciando profundamente os seres sociais do resultado do seu trabalho.

Essa relação distanciada com o objeto de transformação humana é vista também na transmissão do conhecimento escolar. Ao buscar a superação dessa fragmentação, propõe-se uma educação escolar que pretende recuperar a relação concreta entre a ciência que se aprende e a realidade em que se vive. Essa aliança permite, segundo os referenciais da politecnicidade, ‘os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros’ (Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado. CEFET-RJ/Unidade do Maracanã. 2013, p.10).

Outra discussão abordada no documento, que se relaciona com essa concepção mais ampla do trabalho, é o objetivo de ‘formar para a cidadania’:

Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado. CEFET-RJ/Unidade do Maracanã. 2013, p.10).

Importante observar que mesmo quando se diz que formamos para a cidadania, precisamos tomar cuidado, pois o que se reivindica na concepção politécnica de educação não é uma cidadania que conforma, que produz homens passivos e competitivos, mas homens que compreendam, questionem e transformem a realidade. Ou seja, é importante atentar para certo discurso de função escolar que não problematiza o papel da escola na preparação para o exercício da cidadania, pois é necessário avançar numa construção de cidadania que vá além da conformação social e de busca de direitos já estabelecidos, que muitas vezes contribuem muito mais para a manutenção das opressões e das desigualdades existentes.

Na sequência do documento, é reivindicada a construção de uma ‘escola ativa e criadora’, que consiga entrelaçar os conhecimentos produzidos pelo mundo do trabalho, da ciência, tecnologia e da cultura. Com isso, defende-se que a organização do EMI vá além dos desafios formais da matrícula única, distribuição de cargas horárias, infraestrutura e recursos humanos, de modo que a articulação dos saberes gerais e técnicos seja efetivada não no formato profissionalizante que a Lei nº 5.692/71 previu, nem o que se consolidou nas décadas de 1980/1990, mas sim através de uma nova construção pedagógica, cujo sucesso depende da apropriação da comunidade dos seus fundamentos conceituais.

Ou seja, o documento deixa claro que a proposta do EMI, em nenhuma hipótese, reivindica uma volta ao modelo anterior ao Decreto nº 2.208/97. O Ensino Médio Integrado é uma proposta pedagógica, escolar e de ensino que, para avançar, precisa modificar a concepção de ensino tradicional. Para isso, no final da apresentação uma lista de ações institucionais foi proposta:

- Designar um grupo permanente com a finalidade de monitoramento dos resultados e de acompanhamento pedagógico dos estudantes do Ensino Médio Integrado.
- Elaborar um programa especial de recuperação paralela para os estudantes do Ensino Médio Integrado.

- Desenvolver um plano de formação continuada com encontros mensais para os professores do Ensino Médio Integrado.
- Criar um Fórum permanente de debate sobre o Ensino Médio Integrado.
- Elaborar uma agenda de reuniões com os responsáveis dos estudantes do Ensino Médio Integrado.
- Incentivar a participação dos estudos em programa de iniciação científica e tecnológica e outros programas institucionais do CEFET-RJ.
- Criar uma rede social para os professores e estudantes do Ensino Médio Integrado.
- Criar um boletim virtual sobre os Projetos integradores desenvolvidos no CEFET-RJ
- Fortalecer as decisões do Conselho de Professores, como legítima estrutura colegiada representativa de docentes e discentes
- Convocar os coordenadores à tarefa de acompanhar e monitorar as atividades estabelecidas para a integração;
- Aprimorar e dinamizar a comunicação entre a Divisão de apoio pedagógico, os docentes e discentes;
- Incentivar a participação e presença dos pais e/ou responsáveis na escola, através de encontros periódicos previamente agendados;
- Sensibilizar os docentes para o reconhecimento do diálogo com o setor pedagógico;
- Integrar ao grupo de orientadores educacionais o profissional da supervisão escolar;
- Organizar e acompanhar o cumprimento dos tempos e espaços do trabalho docente destinados ao planejamento conjunto das atividades integradoras.

Obs: A comissão propõe que as atividades previstas no planejamento sejam organizadas em um cronograma com definição de tempo para a realização das atividades e definido as ações de curto, médio e longo prazo (Idem, 2013, p. 22).

A partir das atividades sugeridas pela comissão, é possível avaliar que, passados três anos dessas proposições, apenas algumas foram concretizadas. Não obstante, é importante reconhecer os avanços institucionais que foram desenvolvidos desde a implantação do EMI.

A relação de monitoramento dos discentes e o acompanhamento pedagógico eram quase inexistentes na instituição. Nos últimos anos a DIAPE e DEMET têm atuado de modo mais incisivo no acompanhamento das turmas, através de reuniões com os alunos e com seus familiares¹⁵⁹, com acompanhamento psicopedagógico aos discentes e maior diálogo com as turmas. Além disso, para um maior acompanhamento da trajetória

¹⁵⁹ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/aviso-campus-maracana/3198-reuniao-com-os-responsaveis-pelos-alunos-do-ensino-medio-tecnico-integrado-em-mecanica-do-campus-maracana>

discente, novos dados e estudos têm sido gerados pelos diversos departamentos envolvidos com o acompanhamento pedagógico dos discentes e docentes¹⁶⁰.

Ademais, esse acompanhamento dos vários setores institucionais tem sido importante na diminuição do índice de evasão discente. Este trabalho revela-se fundamental para o sucesso dessa proposta de ensino, pois abrange o conhecimento sobre todos os envolvidos. Nesse sentido, o Núcleo de Atendimento Estudantil (NAE), que é decorrente de uma política pública em âmbito nacional, vem atuando no atendimento aos discentes, uma vez que tem contribuído para a manutenção dos estudantes, através de bolsas estudantis para aqueles com comprovada necessidade financeira para se manter na escola. No entanto, com as crescentes reduções nos orçamentos da educação pública, essa realidade vem se modificando e pondo em xeque principalmente a manutenção dos estudantes oriundos de famílias com renda salarial mais baixa¹⁶¹.

No entanto, a instituição ainda precisa avançar mais numa política de recuperação dos discentes que têm dificuldades de base escolar. Os próprios dados oriundos dos questionários de ingresso discente, assim como sua performance no concurso, poderiam auxiliar no mapeamento prévio desses estudantes, desenvolvendo com isso projetos interdisciplinares e de recuperação, que teriam como objetivo atender às demandas e dificuldades específicas desses alunos.

Já em relação às propostas de “criar uma rede social para os professores e estudantes do Ensino Médio Integrado” e “criar um boletim virtual sobre os Projetos Integradores desenvolvidos no CEFET-RJ” (idem, 2013, p. 22), é importante mencionar a completa ausência de informações sobre o EMI no *site* da instituição até março de 2017. Nem os documentos norteadores que estamos analisando estão disponíveis no sítio eletrônico do CEFET/RJ¹⁶².

¹⁶⁰ Em relação ao mapeamento docente, podemos citar o questionário docente, realizado em 2016, com o objetivo de mapear a visão docente sobre o EMI e que foi disponibilizado para essa pesquisa. Para o mapeamento discente, recentemente novos questionários têm sido desenvolvidos e ou atualizados, a fim de aprofundar o mapeamento discente. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/avisos/3253-diape-disponibiliza-questionario-para-conhecer-melhor-os-alunos>. Acesso em 25/04/2017. No entanto, esses dados ainda não foram disponibilizados para a comunidade escolar, o que dificulta o desenvolvimento de projetos institucionais que visem resolver os problemas mapeados.

¹⁶¹ Recentemente a Secretaria Estadual vem ameaçando cortar o auxílio transporte de todos os estudantes da rede pública federal, pois alega não ser responsabilidade do Estado. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/odia-no-coletivo/2017-05-04/estado-manda-riocard-suspender-passe-livre-de-27-mil-estudantes.html>. Acesso em 03/05/2017.

¹⁶² Informação verificada na aba do *site* referente ao Ensino Médio e Ensino Técnico no dia 02/04/2017. Disponível em (Aba Ensino Médio): <http://www.cefet-rj.br/index.php/ensino-medio>. Disponível em (Aba Ensino Técnico): <http://www.cefet-rj.br/index.php/ensino-tecnico>

Além disso, até agora, nenhum Projeto Político Pedagógico (PPP) foi desenvolvido. A única referência que encontramos sobre a existência do EMI está localizada no Projeto Pedagógico Institucional 2015-2019 (PPI), que acabou de ser disponibilizado¹⁶³. Esta referência se resume a dez linhas do documento¹⁶⁴ onde apenas é descrito o modelo de ensino integrado existente no Ensino Médio e Técnico, sem fazer nenhuma menção ao que isso significa em termos teóricos e pedagógicos:

O Cefet/RJ oferece, atualmente, 16 cursos técnicos de nível médio. São eles: Mecânica, Edificações, Estradas, Meteorologia, Eletrônica, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Administração, Informática, Telecomunicações, Turismo, Automação Industrial, Enfermagem, Manutenção Automotiva, Alimentos e Química. No que se refere às modalidades de ensino, nas Unidades Itaguaí, Maria da Graça, Maracanã, Petrópolis e Valença os cursos são integrados e têm duração de 4 anos. Já nas Unidades Nova Iguaçu e Nova Friburgo os cursos são integrados e têm duração de 3 anos. Na Unidade de Angra dos Reis o curso é oferecido em concomitância externa e tem duração de 3 anos (PPI – CEFET/RJ, 2016, p. 15).

Em relação à palavra integração, a única referência encontrada no PPI é utilizada na proposta curricular para toda a instituição, onde se afirma a intenção de ‘integrar as áreas de conhecimento’, sem nenhuma referência à proposta de integração vigente no Ensino Médio e Técnico:

De acordo com a formação desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, o currículo se constitui em um instrumento de produção do conhecimento, voltado ao atendimento das necessidades humanas, respeitando a diversidade de classe, cultura, gênero, linguagem e etnia, e está manifesto não apenas nos conteúdos trabalhados nos cursos, mas também nas experiências vivenciadas no ambiente acadêmico. É nesse âmbito que se destaca a proposta de um currículo que preconiza a produção coletiva do conhecimento e a formação integral dos sujeitos. (PPI – CEFET/RJ, 2016, p. 28¹⁶⁵).

¹⁶³ Segundo informações no próprio site, o documento foi publicado no dia 11 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/ppi>. Acesso em 18/04/2017.

¹⁶⁴ Disponível em: [http://www.cefetj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20\(1\)%20atualizado%20\(1\).pdf](http://www.cefetj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20(1)%20atualizado%20(1).pdf). Acesso em 25/04/2017.

¹⁶⁵ Disponível em: [http://www.cefetj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20\(1\)%20atualizado%20\(1\).pdf](http://www.cefetj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20(1)%20atualizado%20(1).pdf). Acesso em 26/04/2017.

6.3.1.1 Análise preliminar da pesquisa empírica

Ao iniciar a análise empírica, buscamos em primeiro plano estabelecer um perfil geral dos docentes que atuam hoje no CEFET/RJ. Importante registrar que as informações fornecidas pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH)¹⁶⁶ se referem ao quantitativo presente em todo o CEFET/RJ, no primeiro semestre de 2016. Antes de iniciarmos a análise das respostas discursivas, é importante mencionar que o resultado obtido com a análise quantitativa do questionário elaborado para essa tese abrange 30% dos docentes que atuam no EM, ressaltando que os dados obtidos através dos questionários respondidos, bem como as informações fornecidas pelo DRH são referentes ao ano de 2016.

Mesmo com a consciência das limitações dos dados coletados, acreditamos que estes podem auxiliar na caracterização de um perfil docente e de sua visão político-pedagógica.

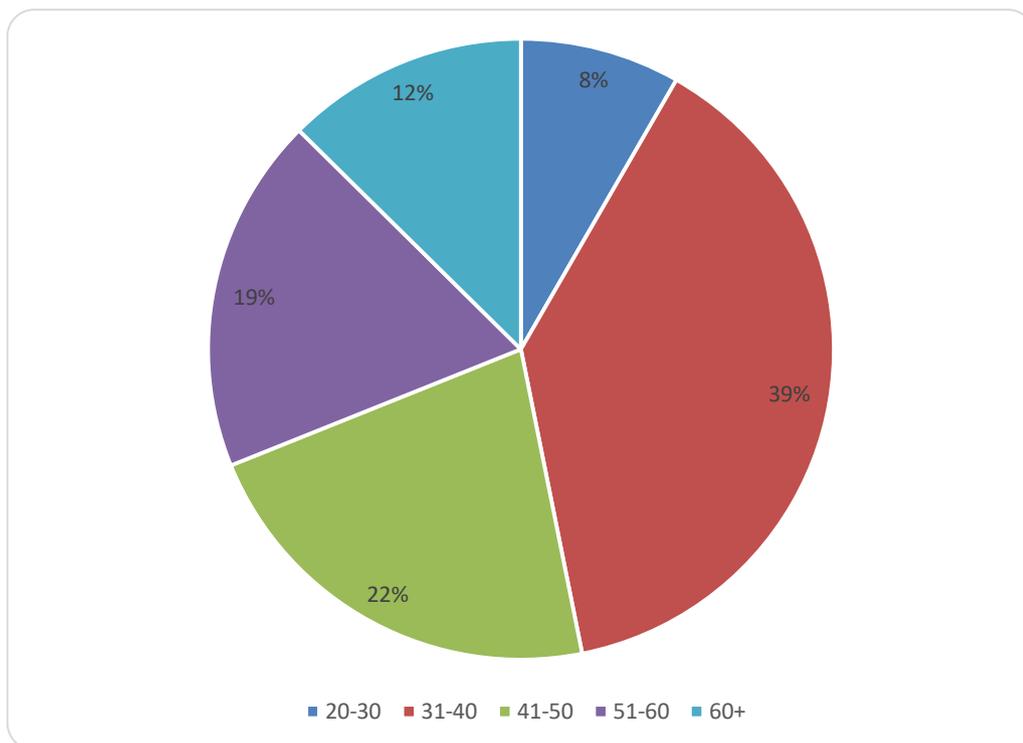
Como informado no capítulo 2, o CEFET/RJ, quando do primeiro semestre de 2016, possui o total de 858 professores, dos quais 279 possuem a titulação de doutores e 459 são mestres. Em relação ao perfil de contratação desses servidores, há um predomínio quase total do regime de dedicação exclusiva (91%) e mais da metade desses docentes se concentram no *campus* Maracanã¹⁶⁷.

Um outro importante dado revela que desde 2004 vem ocorrendo uma renovação muito significativa no quadro de servidores, possuindo atualmente um quadro majoritário (39%) de docentes com uma faixa etária de 31 a 40 anos de idade, seguida de 22% de professores com idade entre 41 e 50 anos.

Gráfico 5 – Corpo docente por faixa etária (2015-2016) – CEFET/RJ

¹⁶⁶ Os dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos foram solicitados por meio de ofício e disponibilizados por estes através de uma tabela de EXCEL, por correio eletrônico.

¹⁶⁷ Até o segundo semestre de 2016, a unidade Maracanã possuía 461 docentes, ou seja, 53,7% do total de professores em todo o CEFET/RJ).



Fonte: DRH-CEFET/RJ, 2016.

Através dos resultados gerais fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos, podemos concluir que a instituição atualmente tende a concentrar um perfil docente formado na área técnica, com total dedicação ao CEFET, com titulação de mestre ou doutor (as duas titulações juntas abrangem 85% do corpo docente) e relativamente jovem.

Do total de 858 docentes em todo o CEFET/RJ, 749 são da carreira EBTT (Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e apenas 109 pertencem à carreira do Magistério Superior (MS)¹⁶⁸.

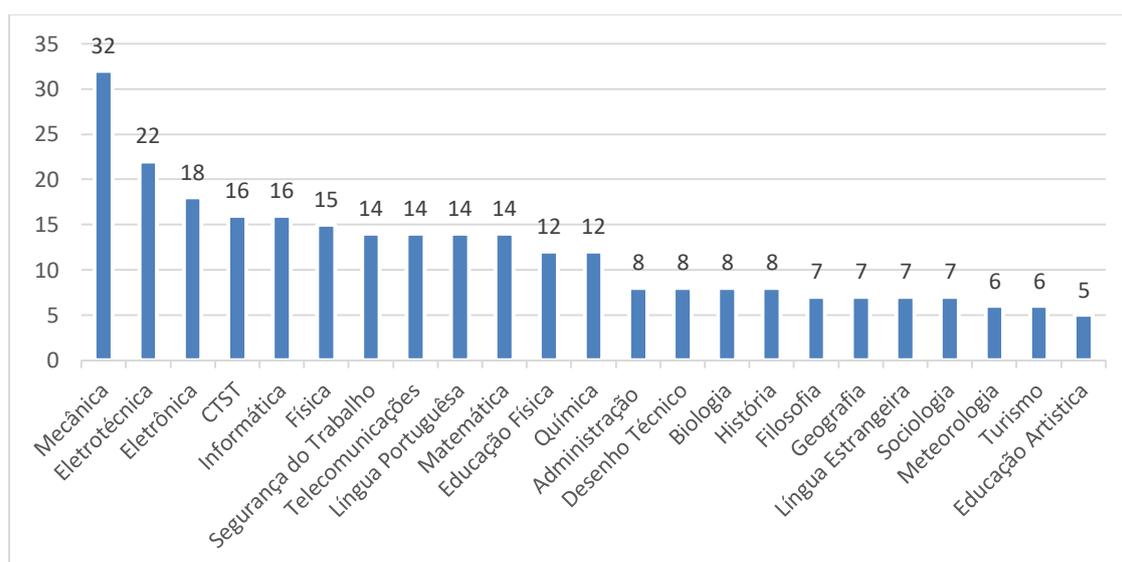
¹⁶⁸ O magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criado em substituição à carreira anterior, a de magistério de 1º e 2º Graus, porém nem todos os professores dessa carreira aderiram à proposta do governo brasileiro, logo, atualmente coexistem as duas carreiras e atuam paralelamente, porém com diferenças, pois uma atua no atual Ensino Médio, ou seja, educação básica enquanto a nova carreira, de magistério EBTT tem permissão legal de atuação, na educação básica, técnica e tecnológica. A carreira de magistério de 1º e 2º graus foi instituída nas antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agro Técnicas Federais, Colégios Militares e Colégio Pedro II continuando nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Na última instituição atuavam paralelamente professores do magistério de 1º e 2º graus e também do magistério superior, em função da oferta de ensino superior. A partir da criação dessa nova carreira, os professores do magistério de 1º e 2º graus foram direcionados quanto à possibilidade de migração para nova carreira, sob pena de ficarem estagnados, porque a carreira antiga seria extinta e consequentemente seus profissionais só receberiam reajustes salariais, por exemplo, se houvesse uma lei específica para aquela carreira. Os profissionais que migraram para nova carreira, a de professor EBTT, e àqueles que estavam ingressando na Rede Federal de Educação Tecnológica seriam regidos pela nova lei porém, sem nenhuma regulamentação (BRITO & CALDAS, 2016, p. 1). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024/1479>. Acesso em 20/05/2017.

a) O CEFET/Maracanã: perfil quantitativo

Já em relação ao *campus* Maracanã (total de 461 professores), diante dos dados gerais obtidos pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH), temos 368 docentes (80%) com regime EBTT e 93 (20%) atuando no Magistério Superior. Desse total de 461 professores, 284 ministram aulas no EMI, configurando um total de 61% do corpo docente desta unidade.

No que tange à concentração de professores por coordenação no Maracanã, a coordenação de Mecânica (32 professores) e a de Eletrotécnica (22), ocupam a liderança quanto ao número de professores, concentrando 14,6% do total de docentes no *campus*.

Gráfico 6 – Total de Docentes por coordenação no *campus* Maracanã



Fonte: DRH-CEFET/RJ,2016

b) O CEFET/ Maracanã: dados coletados do questionário quantitativo

Diante das informações coletadas no questionário quantitativo (30% de resposta) sobre gênero, o perfil do professor que atua hoje no Ensino Médio Integrado do *campus* Maracanã, apesar de ser majoritariamente masculino (52,63%), quase divide essa proporção com docentes do sexo feminino (47,37%).

Em relação ao perfil étnico-racial, os professores se declararam em maioria brancos (68%), com um percentual de negros e pardos de 26%. No que se refere à

orientação religiosa, a maioria (45%) dos professores se declaram cristãos, com predominância católica, 39%, sendo 28% de docentes sem religião, 16% de espíritas e 6% de protestantes.

A origem social desses servidores, segundo os critérios do IBGE¹⁶⁹, localiza-se, em sua maioria, nas classes A (47%) e B (25%), residindo principalmente nos bairros cariocas da Grande Tijuca (16%), Barra da Tijuca (7%), Recreio (6%) e no município de Niterói (10%).

Metade desses professores não é sindicalizado (52% não são filiados a nenhum sindicato), sendo 34% filiados à ADCEFET. Do total, 4% é filiado a algum partido político. Quando analisamos as respostas quantitativas adquiridas com a aplicação do questionário, mesmo conscientes de que essas refletem apenas uma parte do corpo docente atuante no EMI, é possível avançar na delimitação desse perfil.

6.3.2 A visão educacional docente e sua classificação em posições político-pedagógicas

Em relação ao perfil docente estabelecido através da verificação das respostas às perguntas discursivas, notadamente da pergunta nº 20 à nº 28 – elaboradas com o objetivo de capturar a visão político-pedagógica docente - foi possível identificar os professores em distintos perfis, que optamos por classificar em 4 grupos: Grupo Teorias Críticas; Grupo Teorias Não Críticas – Híbrido; Grupo Teorias Não Críticas – Tecnicista; e Grupo de Padrão Não Identificado.

Nessa seção explicitaremos os motivos desta classificação, assim como articularemos as características gerais de cada grupo aos perfis quantitativos, respondidos no início de cada questionário. Além disso, analisaremos, em caráter demonstrativo, as respostas que caracterizam cada perfil, afim de situar o leitor na percepção da classificação elaborada.

Antes de partir para as classificações dos perfis político-pedagógicos, é importante observar que todo pensamento pedagógico é uma amálgama. A formação de qualquer ser humano se dá através de um conjunto de determinações culturais, econômicas e sociais, que constroem e conformam a visão de mundo de cada indivíduo ao longo do tempo. Não seria diferente com o grupo de educadores, que denominamos, para este trabalho, de

¹⁶⁹ Estrato Sócio Econômico de Renda Média Domiciliar em 2016: Classe A: 20.888. Classe B1: 9.254. Classe B2: 4.852. Classe C1: 2.705. Classe C2: 1.625 Classe D-E:768. ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em 20/04/2017.

“senso comum letrado”. No entanto, mesmo que os professores não estejam na posição de teóricos que elaboraram uma teoria, estes expressam, de maneira mais ou menos coerente, uma concepção da qual pode ser categorizada em um ou outro grupo teórico (ou de teorias).

Importante ressaltar que não defendemos um purismo político-pedagógico, muito pelo contrário. O que se pretende nesta classificação, é avançar na percepção desta comunidade escolar para, a partir disso, identificar os limites e possibilidades de avanço de uma educação com bases politécnicas.

Diante do exposto, impende ressaltar que separamos o conjunto das respostas, que servirão de exemplo das posições docentes em classificações pedagógicas mais amplas, buscando identificar padrões de resposta que possuam pontos de vista e reflexões que, apesar das diferenciações, apontam para um núcleo político e pedagógico comum.

Para avançar nessas definições, um critério inicialmente utilizado foi mapear as palavras-chaves em cada conjunto de respostas. Através desta separação inicial, avançamos na tentativa de identificar qual era o objetivo educacional em cada resposta, ou seja, buscou-se perceber se o entrevistado, apesar de não conhecer os princípios politécnicos, via na educação uma instância separada dos conflitos sociais e, por isso, com capacidades exacerbadas na formação de um indivíduo.

A partir desse mapeamento inicial, decidimos utilizar as classificações com base nas teorias pedagógicas desenvolvidas por Dermeval Saviani, que poderiam, de certa forma, estar representadas nas respostas dos docentes.

Temos clareza de que essa classificação está limitada a partir do critério de aferição, restrito à aplicação de um questionário, que possui limites claros no que se refere ao mapeamento desses docentes, constituindo-se com base num índice de resposta em torno de 30%.

Além disso, nossa análise está sustentada numa reflexão sobre o perfil docente, sem a promoção de um debate mais profundo com os próprios entrevistados a respeito das teorias pedagógicas que os classificam. Sem contar a limitação inerente a toda entrevista, principalmente em se tratando de pesquisa realizada por um servidor da própria instituição, apesar de o entrevistado não ser identificado no presente trabalho.

Por outro lado, consideramos esses resultados valiosos na composição da análise qualificada do objeto de estudo. Portanto, não há que se falar de uma verdade absoluta da qual se extraem esses dados, mas sim *sinais* e *evidências* que nos permitem avançar no

debate sobre a proposta do Ensino Médio Integrado e das Políticas Públicas Educacionais brasileiras.

Em síntese, baseado nas referências pedagógicas expostas, classificamos cada grupo a partir de nuances político-pedagógicas. Todavia, antes de iniciar a análise sobre cada grupo, explicitamos abaixo os motivos de desenvolvimento de cada pergunta discursiva e as impressões iniciais e gerais, adquiridas com a análise docente:

- *Pergunta 20: Para você, qual é a função de uma escola?*

A ideia principal em elaborá-la veio da tentativa de observar como os professores se relacionam com a finalidade do seu ambiente de trabalho, que é a própria escola, dando sinais de sua percepção sobre, por exemplo, o significado da ação pedagógica e a prática de ensino que fazem parte do seu cotidiano em sala de aula.

Ao analisar as respostas dessa pergunta, foi possível perceber que os professores se dividem em duas posições na forma de pensar a função escolar, por exemplo, como: espaço democrático, transformador e crítico, assim como também como um local, que ao mesmo tempo que forma o cidadão, também se preocupa com a formação para o mercado.

- *Perguntas 21 e 22:*

21. Para você, existe diferença entre a função da escola privada e da escola pública?

- a) *Sim*
- b) *Não*
- c) *Não sabe ou não quer responder*

22. Por quê? Justifique.

Estas perguntas pretendem analisar se o entrevistado identifica que a formação discente na educação pública deveria ser mais ampla e menos ligada aos interesses imediatos e/ou de algum grupo específico como, por exemplo, uma empresa, uma família ou um concurso.

A maioria das respostas à pergunta 21 revela que os professores consideram que não existe diferença entre a função da escola pública e a privada (61%). Na sequência, onde se pede para justificar a resposta, tivemos a impressão que muitos a identificam a partir da opinião que estes possuem sobre o ensino privado e público.

Esse atrelamento à concepção do que é público e o que é privado nos auxilia a compreender a visão docente em relação a uma prática educativa integral, bem como a

construção de uma escola em que se pretende formar para além desses interesses imediatos.

- *Pergunta 23: Qual é o papel do CEFET?*

Consideramos essa pergunta essencial no mapeamento da visão educacional docente. Tal questionamento teve a intenção de perceber a amplitude da formação que os professores veem na instituição para, a partir disso, identificar as possibilidades de discussão de um ensino que pretenda ir além de uma formação que atenda à demanda do mercado ou apenas para o ingresso na Universidade.

Na análise geral das respostas, existem dois grupos predominantes: um grupo que delinea a instituição, tentando aliar dois tipos de formação (para o mercado e para o vestibular), sem romper necessariamente com o uso educacional de uma lógica imediatamente interessada e dual. Outro grupo defende veementemente que o CEFET existe para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Ou seja, esse perfil de professores enxerga que a função do CEFET é atender aos interesses de uma formação essencialmente para o mercado, como se depreende das respostas abaixo:

O CEFET é uma escola de Ensino Médio -técnico integrado. Seu papel deve ser o de formar profissionais de nível técnico, com base num ensino, não só profissionalizante, mas também que permita uma formação mais abrangente no contexto das disciplinas do Ensino Médio, capaz de inserir o aluno no mundo do trabalho, mas também na sociedade de forma mais positiva (Pergunta nº 23 - Qual é o papel do CEFET? Resposta nº 54).

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, O PRÓPRIO NOME JÁ DIZ: EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (sic.) (Pergunta nº 23 - Qual é o papel do CEFET? Resposta nº 6).

- *Pergunta 24: Quais são os segmentos de ensino que considera prioritário para o CEFET em ordem de importância. (Onde o número 1 é considerado o mais prioritário e o número 10 é considerado o menos prioritário):*

- a. () *Ensino Técnico Pós Médio*
- b. () *Ensino Técnico Concomitante*
- c. () *Preparatório para Ensino Médio Integrado*
- d. () *Ensino Médio Integrado*
- e. () *Graduação*
- f. () *Especialização / Pós-Graduação Lato Sensu*
- g. () *Mestrado*
- h. () *Doutorado*

O objetivo desta questão era mapear o grau de importância delegado aos diferentes segmentos de ensino presentes na instituição¹⁷⁰. No entanto, infelizmente, não foi possível analisar as respostas desta pergunta, pois claramente houve dificuldades de interpretação em relação à explicação dos números e da ordem de valores atribuídas a estas. Muitas respostas repetiram os números (o que pode significar que estes atribuem valores iguais às diversas modalidades, mas não foi possível obter certeza sobre isso). Outros entrevistados repetiram números em algumas respostas e não repetiram em outras, iniciando a resposta, por exemplo, a partir do número quatro. Depois de díspares interpretações, decidimos anular a análise da questão de número 24.

- *Pergunta 25: Para você, o que é o Ensino Médio Integrado?*

Esta pergunta é fundamental para a compreensão da situação pedagógica docente na atual realidade do CEFET/RJ. Quando questionados sobre o projeto de Ensino Médio Integrado, a maioria¹⁷¹ dos professores explicitou uma definição de EMI, reconhecido apenas a partir da junção entre formação propedêutica e profissional. Em poucas respostas, foi possível identificar alguns princípios que, apesar de não ser exatamente a proposta politécnica, dialogam com uma compreensão mais ampla de educação.

Uma tentativa de acabar com divisões e dissociações entre disciplinas e modos de formação, promover um trabalho cooperativo entre disciplinas diversas e possibilitar a formação integral do aluno de maneira efetiva. (Pergunta nº 25 – Para você, o que é o Ensino Médio Integrado? - Resposta nº 39).

O diagnóstico que pode ser feito a partir dessa pergunta é: não há uma clara compreensão da comunidade docente sobre o atual projeto pedagógico, que deveria nortear as ações do trabalho docente. Como consequência, essa proposta, ao não ser compreendida por uma parte considerável dos envolvidos, não consegue avançar e, se avança, tende a mesclar bases educacionais e pedagógicas que justamente esta visa combater.

¹⁷⁰ Ensino Médio Integrado ao Técnico, Técnico Concomitante, Técnico Pós-Médio, Graduação, Pós-Graduação (*Lato sensu e Stricto Sensu*) e Educação a Distância.

¹⁷¹ Devido ao fato de ser uma análise qualitativa, a delimitação de percentual por resposta possui maior grau de complexidade, uma vez que realizamos a análise de percentual por grupo e não por resposta.

- *Pergunta 26: Quais são os fatores negativos e positivos que você considera no Ensino Médio Integrado?*

Positivos:

Negativos:

Em diálogo com a pergunta anterior, pretendíamos esclarecer e aprofundar a visão docente sobre o EMI. Os pontos mais relevantes, respondidos pelos professores sobre o que consideram de negativo ou positivo no Ensino Médio Integrado, foram pontos que envolvem estruturação de currículo, carga horária e duração do curso. Ou seja, o discurso sobre os problemas pedagógicos, as dificuldades de aprendizado em sala de aula praticamente inexistem e, quando aparecem, estão em papel claramente secundário. Como prioridade, vem a organização das matérias, a carga horária e o tempo de realização dessa proposta.

- *Pergunta 27: Quais são suas sugestões para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado?*

A partir do mapeamento da visão educacional docente, esta pergunta teve como objetivo o aprofundamento da visão sobre EMI, localizando quais mudanças os professores enxergam que podem (ou não) auxiliar no avanço dessa proposta institucional.

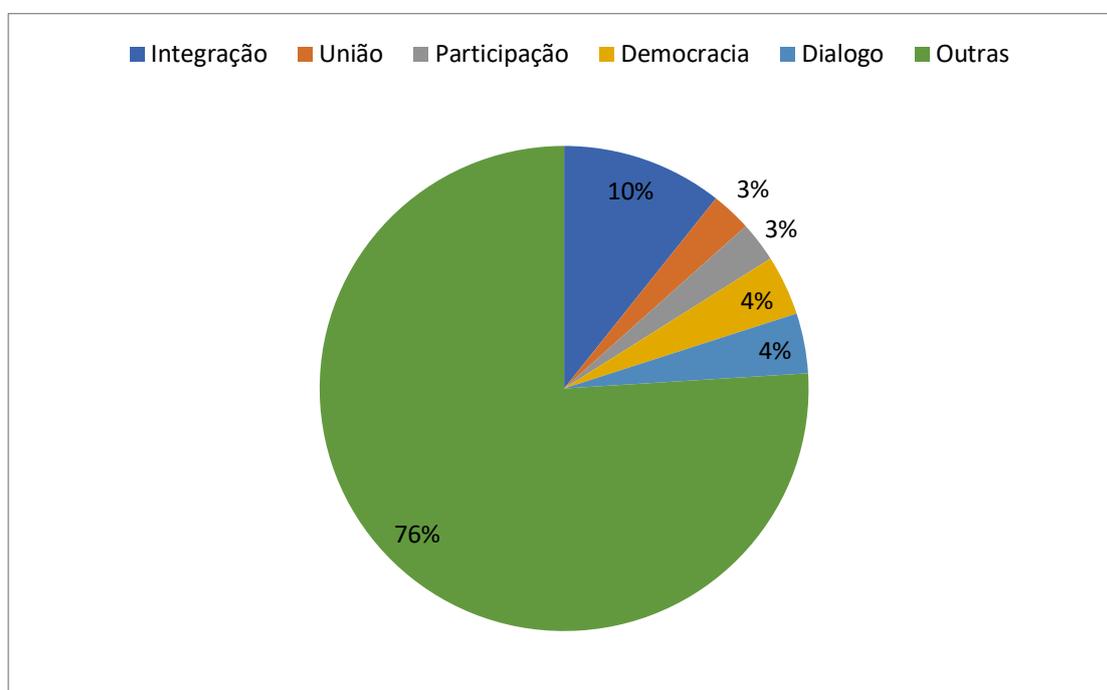
Com a coleta das respostas, foi possível perceber a predominância de ações como: mais debates e mais espaços de discussão. Em um grupo minoritário, há uma preocupação também com a integração entre as disciplinas, sem deixar muito claro como isso seria realizado. Alguns professores alegam que melhorias físicas e estruturais na escola seriam importantes também para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado.

Integração e Participação dos alunos e turmas das diversas áreas (Exemplo: curso de edificações mais integrado com o curso de eletrotécnica e vice-versa) Infraestrutura no CEFET para que os alunos pudessem estudar no horário das 7:30 às 16:40, quatro vezes por semana, tendo direito a almoço e colação (lanche pela manhã), sem custo. Isto permitiria o curso ser reduzido a 3 anos (Pergunta nº 27 - Quais são suas sugestões para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado – Resposta nº 51).

- *Pergunta 28: Se pudesse escrever em uma palavra, uma sugestão para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no CEFET, qual seria?*

Essa questão, procurou demonstrar quais palavras surgem na mente desses docentes quando se pensa em sugestões para a melhoria do EMI. A maioria dos entrevistados citou palavras como: integração, democracia, união, participação e diálogo. A partir da classificação dessas palavras em grupos, é possível identificar minimamente algumas nuances político-pedagógicas. Como exposto no gráfico abaixo, apesar da grande dispersão nas palavras sugeridas, a palavra mais encontrada nas respostas a essa pergunta foi a palavra Integração. Talvez por ser uma das únicas referências que os docentes atuantes no EMI tem sobre essa proposta de ensino.

Gráfico 7 - Palavras encontradas na resposta da pergunta nº 28



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

- *Pergunta 29: Qual é sua opinião sobre as cotas sócio raciais implantada no CEFET, desde 2013?*

Esse tema, apesar de não estar entre os objetivos e capacidade desta tese, foi realizado com a intenção de agregar a futuras pesquisas, a visão docente sobre a implantação das cotas sócio raciais que, como já observado, coincidiu com a implantação do EMI. Não nos propusemos a analisá-la como ocorreu com todas as outras, mas ao observar o conjunto de respostas às cotas sócio raciais, se percebe numa parte destas, além de um racismo subjetivo, um considerável elitismo entre os docentes que se

posicionam contra a medida. Esses posicionamentos, no geral, se relacionaram a posturas pedagógicas e educacionais mais conservadoras.

6.4 Os grupos de professores do EMI e suas posições político-pedagógicas

Ao realizar a classificação dos grupos, buscamos identificá-los quanto à aproximação com os postulados de um conjunto de teorias pedagógicas, que possuem algum diálogo no posicionamento sobre os temas abordados. Portanto, na sequência da análise empírica, foi possível observar que o primeiro grupo, intitulado por nós de Teorias Críticas (TC), possui um conjunto de respostas que se aproximam da defesa teórica e conceitual classificadas no que Dermeval Saviani (2012) denomina de Teorias Críticas. Estes entrevistados, no conjunto das respostas, não defendem uma educação escolar como uma instância separada dos conflitos existentes na sociedade. Esse grupo não necessariamente partilha das bases para uma educação a partir de uma concepção politécnica, no entanto, dialoga com alguns princípios de uma formação onilateral.

É possível verificar uma subdivisão interna que, segundo os critérios de análise de Dermeval Saviani, podem ser identificados como teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas. Estas, apesar de admitirem as limitações impostas à educação numa sociedade de classes, não explicitam nenhuma proposta de resistência e luta por uma educação pela e para a classe trabalhadora.

Já o que intitulamos como Grupo Teorias Não Críticas – Híbrido (TNCH), se refere ao perfil docente que abarca um conjunto de respostas que guardam relação com diversas teorias pedagógicas e posições políticas, formando um considerável hibridismo político-pedagógico. Deste modo, dialoga com as três principais pedagogias não críticas (Tradicional, Escola Nova e Tecnicista), com ênfase maior na pedagogia escolanovista.

Portanto, apesar da mescla na defesa dos métodos pedagógicos, este grupo se situa numa perspectiva pedagógica não crítica, ou seja, compreende a educação como uma instância apartada dos conflitos sociais e delega a esta, um papel exacerbado na função educacional.

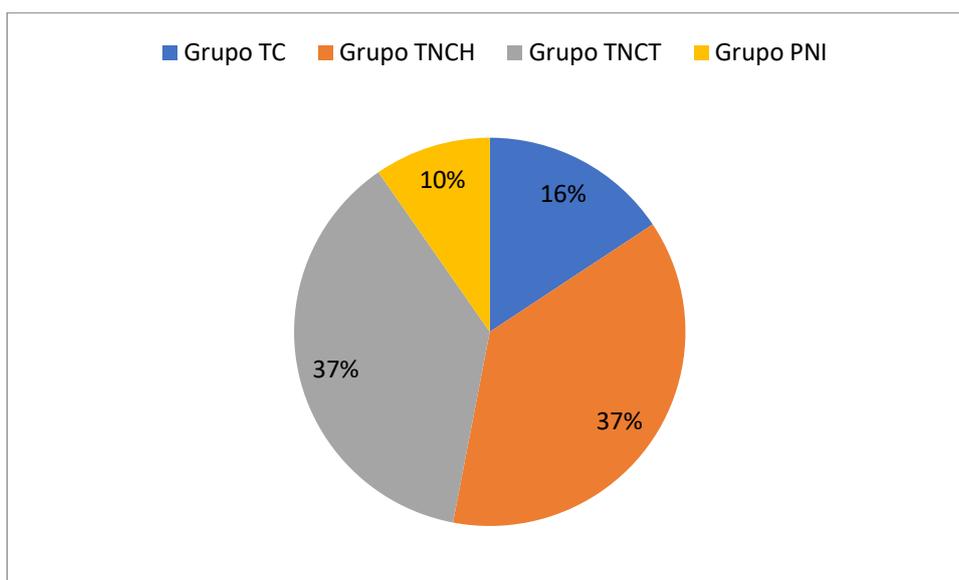
O terceiro grupo, denominado de Grupo Teorias Não Críticas – Tecnicista (TNCT), apesar de mesclar alguns métodos pedagógicos, encontra-se mais fiel aos princípios tecnicistas, defendendo essencialmente uma formação escolar técnica,

direcionada para o mercado de trabalho e baseada em métodos tayloristas transplantados para o ambiente escolar.

O quarto grupo, cuja heterogeneidade o torna um Grupo de Padrão Não Identificado (PNI), se refere a um conjunto de respostas que não foi possível identificar sob qual perspectiva pedagógica estão inseridas. Isso ocorreu, devido ao fato destas apresentarem frases e palavras confusas e/ou incompletas, no qual em sua maioria o docente não respondeu parte significativa das perguntas.

A partir da explicação sobre o processo de elaboração das classificações em conjunto de posições político-pedagógicas, segue abaixo o percentual de cada grupo. Para situar o leitor, relembramos as classificações por extenso. Teorias Críticas (TC), Teorias Não Críticas – Híbrido (TNCH), Teorias Não Críticas – Tecnicista (TNCT) e Padrão Não Identificado (PNI).

Gráfico 8 – Percentual docente por grupos político-pedagógicos



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

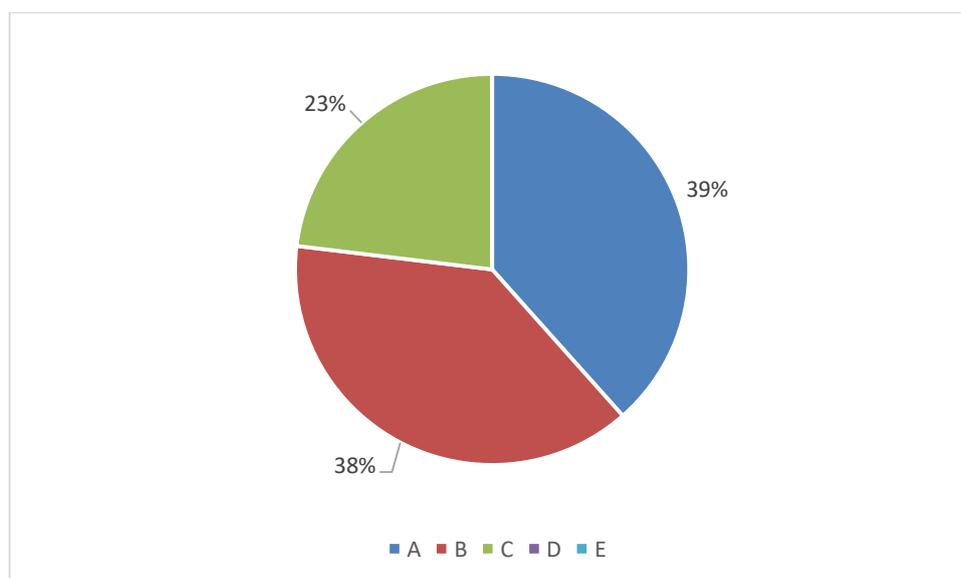
Como se pode depreender do gráfico acima, cerca de 74% dos docentes comungam de posições político-pedagógicas afeitas às Teorias Não Críticas, que se subdividem em Híbrido (37%) e Tecnicista (37%). Estes dois grupos compõem a maioria dos educadores atuantes no EMI do Maracanã. Apenas 16% são identificados com opiniões situadas no campo das Teorias Críticas.

Feita esta apresentação do critério de identificação de cada grupo, passaremos no item seguinte, a partir das respostas elaboradas, a analisar indicadores detalhados de cada grupo.

6.4.1 Grupo Teorias Críticas (TC): teorias pedagógicas críticas e a defesa da integração escolar

Seguindo a análise do grupo Teorias Críticas, a composição de gênero, étnico racial e de faixa etária se expressam nos seguintes quantitativos: a maioria dos docentes desse grupo são do sexo feminino (62%). Em relação a indicadores socioeconômicos, a maioria dos docentes é pertencente à classe A (39%) e B (38%) e 23% à classe C.

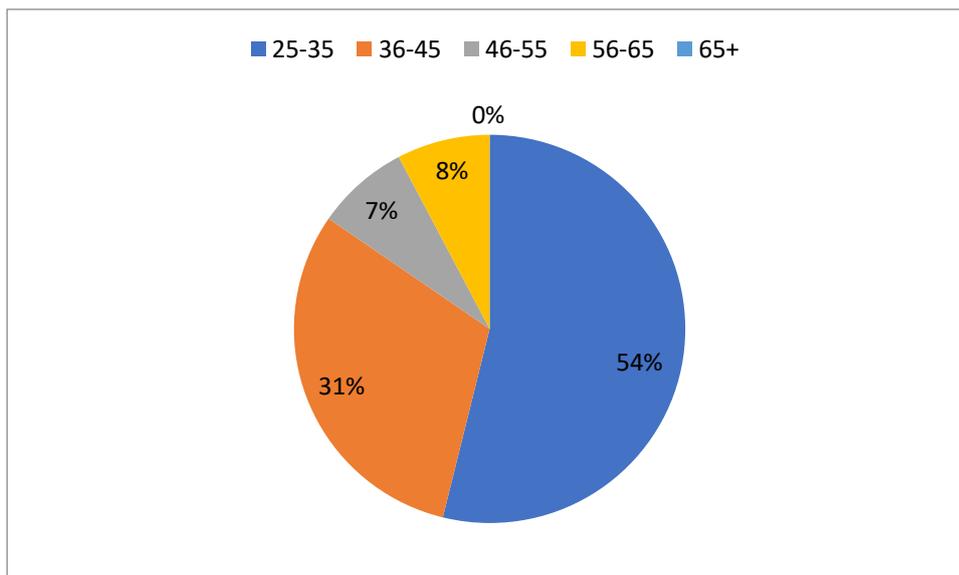
Gráfico 9 – Grupo Teorias Críticas por critério socioeconômico



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

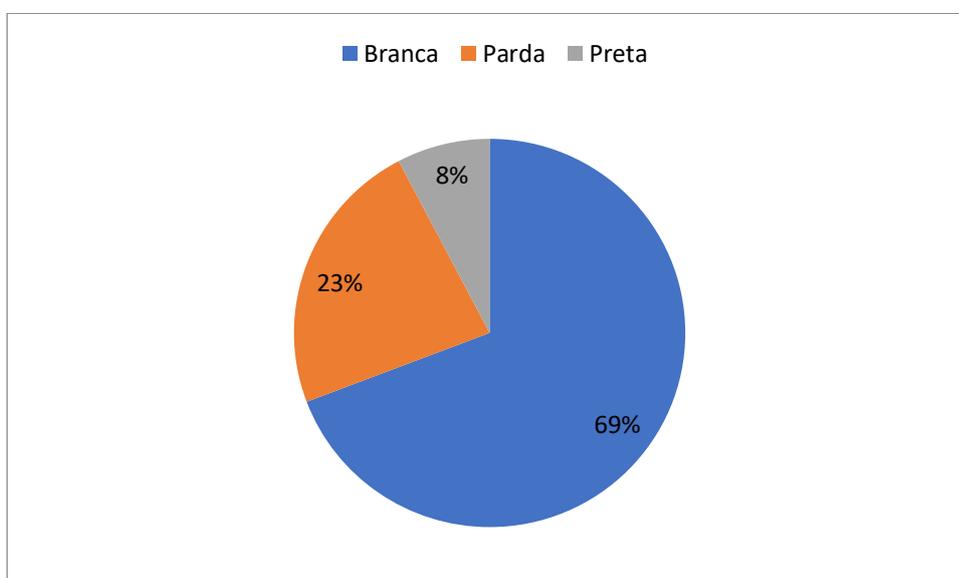
Ademais, a maioria dos professores deste grupo tem faixa etária entre 25 e 35 anos (54%), bem como a maioria se autodeclara de cor branca (69%).

Gráfico 10 - Grupo Teorias Críticas por faixa etária



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

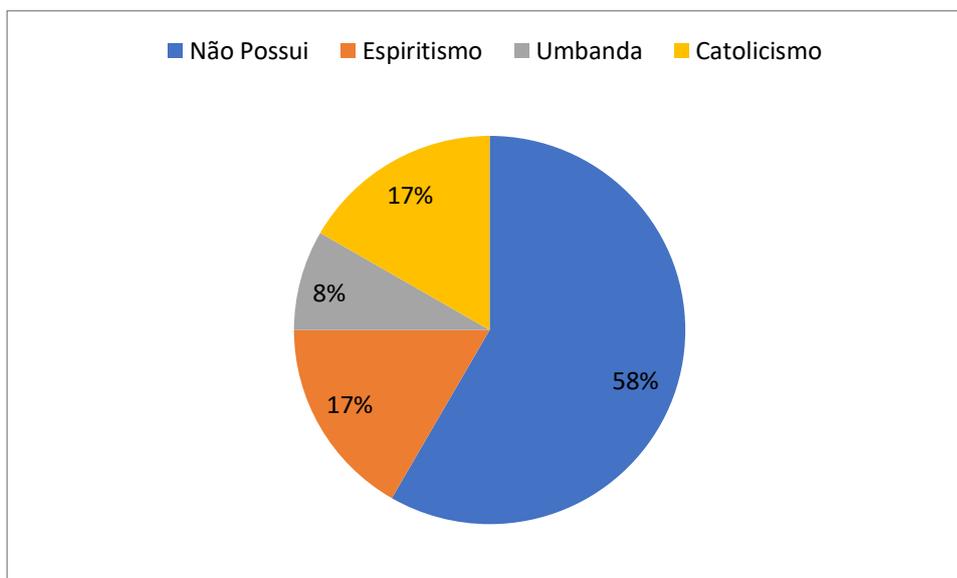
Gráfico 11 - Grupo Teorias Críticas por critério étnico-racial



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Em relação à religião declarada, ocorre a predominância de docentes sem religião, representando 58% do total, seguidos de 17% de católicos, 17% de espíritas e 8% de umbandistas, o que demonstra um perfil docente que foge ao conjunto de dados quantitativos gerais, revelando certa exceção na composição do perfil docente analisado.

Gráfico 12 - Grupo Teorias Críticas por religião



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Em relação à titulação acadêmica, o grupo TC possui 85% de mestres. Em relação à formação pedagógica, 85% desses docentes possuem licenciatura. Quase a totalidade desse grupo (92%) tem regime de dedicação exclusiva e foi majoritariamente contratado entre 2001 e 2010.

Na sequência da análise, a maioria dos docentes pertencentes ao grupo Teorias Críticas pertence às coordenações do Ensino Médio (63,16%). Além disso, 77% dos docentes desse grupo, só ministram aulas no Ensino Médio ou Técnico, ou seja, não ministram aulas nem na Graduação, nem na Pós-Graduação. Entre os que atuam em outros segmentos, 67% declararam atuar na Pós-Graduação.

Em relação ao percentual de sindicalização desses docentes, a maioria se declara sindicalizado (85%). Desse universo, 100% pertencem à ADCEFET. Já em relação à filiação a partido político, a grande maioria não é filiada (92%).

As principais palavras-chave encontradas nas respostas do grupo Teorias Críticas foram: crítica; história; pedagogia; realidade; potenciais; social; humana; autonomia. A maioria das respostas apresentam visões que variam entre a pedagogia histórico crítica, a pedagogia crítico-reprodutivista e, em alguma medida, os ideais da Escola Nova.

Esses dados permite-nos compor o seguinte perfil de professores classificados no campo da teoria crítica: estes correspondem em torno de 16% do corpo docente atuante no EMI, são majoritariamente brancos, jovens, de classe social A ou B, sem religião,

mestres ou doutores, licenciados, com dedicação exclusiva e, em sua maioria, não ministram aulas em outros segmentos de ensino na instituição. Além disso, são sindicalizados e não filiados a partidos políticos.

Dando sequência à análise de conteúdo, é mister ressaltar que esses professores, ao serem questionados sobre a função da escola, demonstram uma visão próxima aos princípios da pedagogia histórico-crítica, porém, quando se trata da maneira ou o método de implementá-los, estes apresentam muita simpatia aos ideais da Escola Nova, principalmente o que poderíamos denominar Escola Nova Popular, seguindo a própria indicação de Saviani. É mister esclarecer que apesar de identificarmos a Escola Nova Popular dentro das Teorias Não Críticas, é importante reconhecer sua importância na construção de perspectivas escolares que auxiliam a classe trabalhadora no seu processo de aprendizado e de formação escolar, sob uma perspectiva anti hegemônica.

Nesse sentido, temos a consciência que os educadores progressistas brasileiros foram e ainda são muito influenciados pelas teorias de Paulo Freire e, portanto, as premissas pedagógicas desse campo, apesar de possuírem certa crença no poder redentor da escola, se aproximam, muitas vezes, de uma perspectiva crítica aos limites da educação.

Seguem abaixo algumas respostas marcantes que representam o perfil do grupo:

Para mim, o papel do CEFET/RJ deveria ser o de formar trabalhadores e trabalhadoras, nas mais diversas habilitações e níveis de ensino, com a consciência crítica de compreender e atuar no mundo em que vivem, dos processos produtivos às artes, dos mecanismos de poder e opressão às lutas para mudá-los e/ou extingui-los, da ciência e tecnologia como construção à valorização dos múltiplos saberes que constroem o que chamamos humanidade (Pergunta nº 23: Qual o papel do CEFET? Resposta nº 28¹⁷²).

Ao analisar a resposta, é possível perceber já no início desta, a conjugação do verbo dever na forma verbal ‘deveria’, ou seja, o entrevistado demonstra uma percepção daquilo que deveria ser, mas não é. A concepção de “consciência crítica”, apesar de ser encontrada no Grupo Teorias Não Críticas - Híbrido, não vem acompanhada das outras defesas institucionais que esse entrevistado reivindica como dever do CEFET, entre elas, a de atuar no mundo em que vivem, reivindicando um

¹⁷² Essa classificação nos números das respostas, foi realizada pela ordem de entrega dos questionários, não havendo, portanto, identificação do entrevistado.

olhar para a realidade que se propõe, entre outras, a transformá-la. Na sequência, explicitamos outro entrevistado:

Entendo que o CEFET deve, em primeiro lugar, reconhecer-se como escola, como instituição formadora de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, para não virar refém do tão reverberado discurso da "formação para o mercado de trabalho". Queremos formar trabalhadores, porém bem instrumentados, para que não se tornem meras máquinas de trabalhar para os outros. Vejo o CEFET com um potencial educacional muito além de instituições que ofertam cursos técnicos como o SENAI e o SESI, até mesmo pela boa formação de seu corpo docente (Pergunta nº 23 - Qual é o papel do CEFET? - Resposta nº 17).

Nesta resposta o entrevistado se posiciona contra a formação estrita para o mercado de trabalho, além de reivindicar seu posicionamento antissistêmico, quando reivindica a formação de trabalhadores que ‘não se tornem meras máquinas de trabalhar para os outros’, demonstrando claramente sua percepção classista e uma intenção educadora no desenvolvimento de uma formação escolar para a formação de dirigentes e não dirigidos. Em diálogo com a proposta do EMI, a pergunta abaixo segue como um exemplo da perspectiva docente do grupo Teoria Crítica, em relação a um certo caráter escolanovista e de senso comum dos entrevistados, mas que reivindica uma formação crítica:

Aprofundamento da compreensão do papel da formação geral como as reais disciplinas integradoras, já que através delas é que se pode realizar uma articulação dos saberes. Isto implica em alguma dedicação à desmistificação do papel de algumas disciplinas, em abandono de perspectivas defasadas sobre saberes, em desconstrução de determinadas ideias sobre o mundo do trabalho etc. As sugestões envolvem basicamente a ampliação da qualidade da formação crítica dos professores (Pergunta nº 27 - Quais são suas sugestões para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado? - Resposta nº 18).

Quando são solicitadas sugestões sobre o EMI, o entrevistado defende um rompimento com uma visão tradicional da função escolar, mas não deixa claro o que seriam “as reais disciplinas integradoras”, exacerbando o papel de articulação destas entre os saberes. No que se refere à ampliação da formação crítica dos professores, apesar da defesa, não há um detalhamento sobre o que seria uma formação crítica. A resposta abaixo, se refere mais uma vez ao papel do CEFET/RJ:

O papel do CEFET deveria ser de proporcionar uma formação politécnica crítica aos e às estudantes. Uma formação com base na cooperação-associação. Ser um colégio que proporcione total capacidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes que combata o modelo tecnicista de educação (Pergunta nº 23 - Qual é o papel do CEFET? - Resposta nº 4).

Esse entrevistado, aparentemente se posiciona a partir das bases do conceito de politecnicidade, contra o caráter tecnicista da educação, que fez parte significativa da construção identitária do CEFET/RJ. Esse caráter ilustrativo na exemplificação das respostas, tem como intenção ajudar o leitor a compreender as classificações realizadas para esta análise. Não temos dúvida que essa classificação poderia gerar vários subgrupos de posições político-pedagógicas, já que todo ser humano é uma síntese de variadas realidades presentes no seu cotidiano. No entanto, buscamos perceber nuances coletivas de posições que nos auxiliam a avançar no mapeamento desta comunidade escolar.

6.4.2 Grupo Teorias Não Críticas – Híbrido: a crença no papel exacerbado da escola

No que se refere ao segundo grupo, o intitulamos de grupo Teorias Não Críticas - Híbrido (TNCH) a partir da percepção de um intenso hibridismo político e pedagógico nas respostas, mas que se agregariam pela predominância de soluções baseadas em métodos escolanovistas e na crença exacerbada da função escolar.

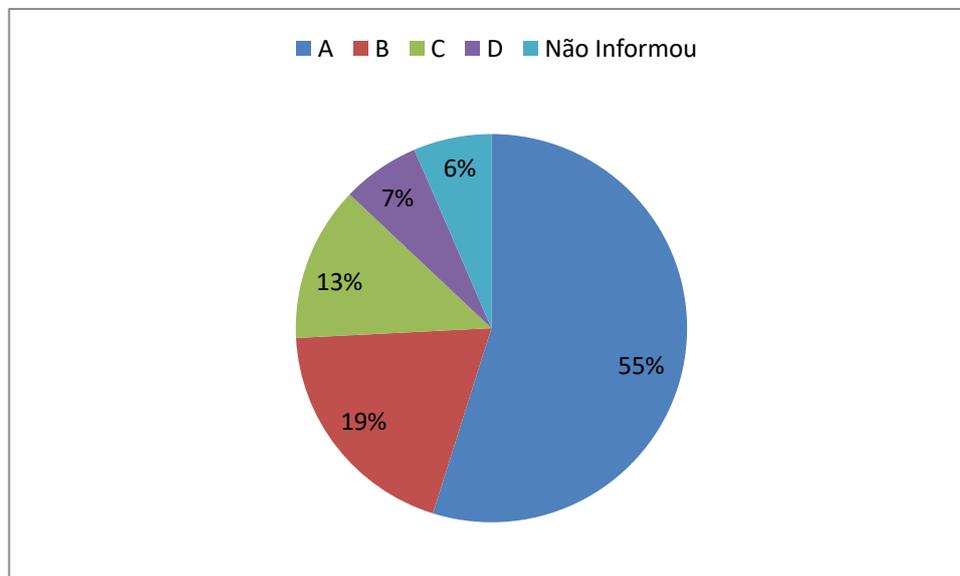
Na maioria das respostas, é reivindicada uma formação imediata e descontextualizada dos limites sociais impostos ao espaço escolar, acreditando, portanto, numa educação que ‘salva’ os indivíduos socialmente excluídos, formando estes para ascender socialmente, assim como para uma cidadania, aparentemente baseada numa dinâmica de conformação social.

Como já identificado, o grupo agrega um significativo percentual quantitativo de docentes, sendo representando por 37% dos entrevistados, assim como o grupo Teorias Não Críticas – Tecnicista, que possui igualmente o mesmo percentual de docentes (37%).

O perfil socioeconômico do grupo TNCH, é composto por professores com origem social em sua maioria localizada na classe A (55%), 19% na Classe B, 13% na

classe C e 7 % na classe D. Dentre os 33 professores, vale ressaltar que 6% não informou sua classe de origem.

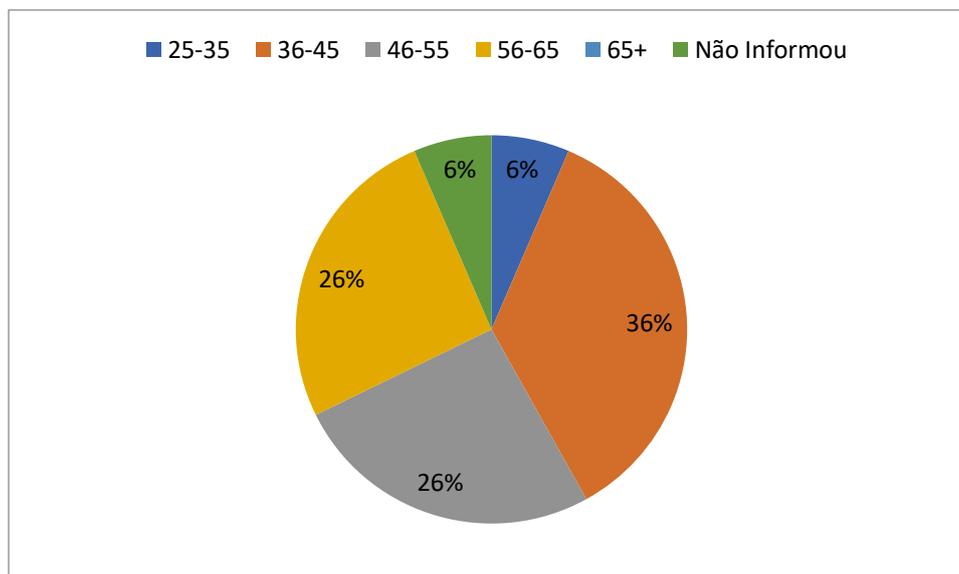
Gráfico 13 – Grupo TNCH por critério socioeconômico



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, campus Maracanã entre 2015 e 2016.

Em termos quantitativos, o grupo TNCH é constituído por maioria masculina, 58%. Em relação ao perfil etário, é menos jovem do que o grupo 1 (TC), mas continua com maioria numa faixa de idade entre 36 e 45 anos (36%), seguido igualmente de docentes com faixa etária entre 46-55 e 56-65 anos.

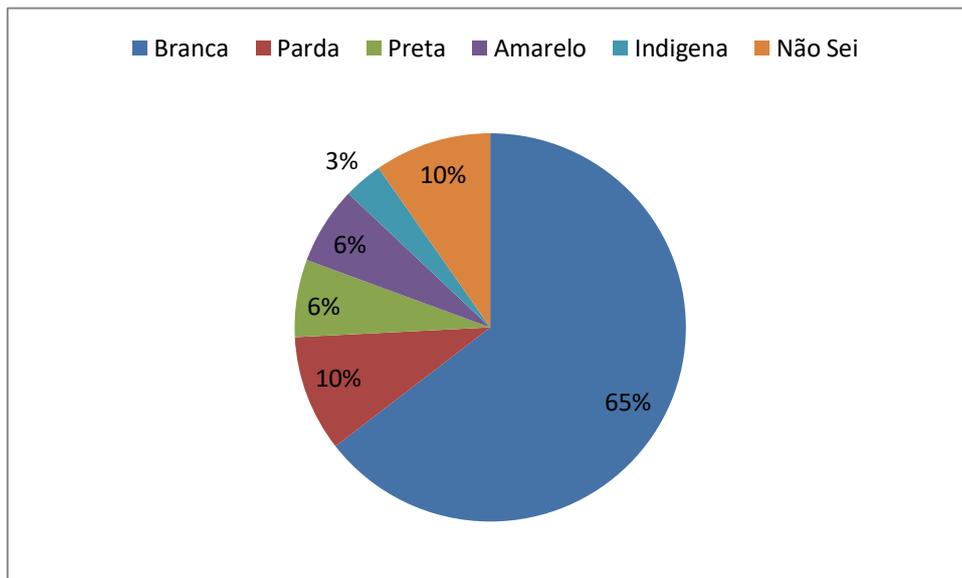
Gráfico 14 – Grupo TNCH por faixa etária



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Em relação ao perfil étnico-racial, este grupo se declara como maioria branca (65%), 10% pardos e 6% negros.

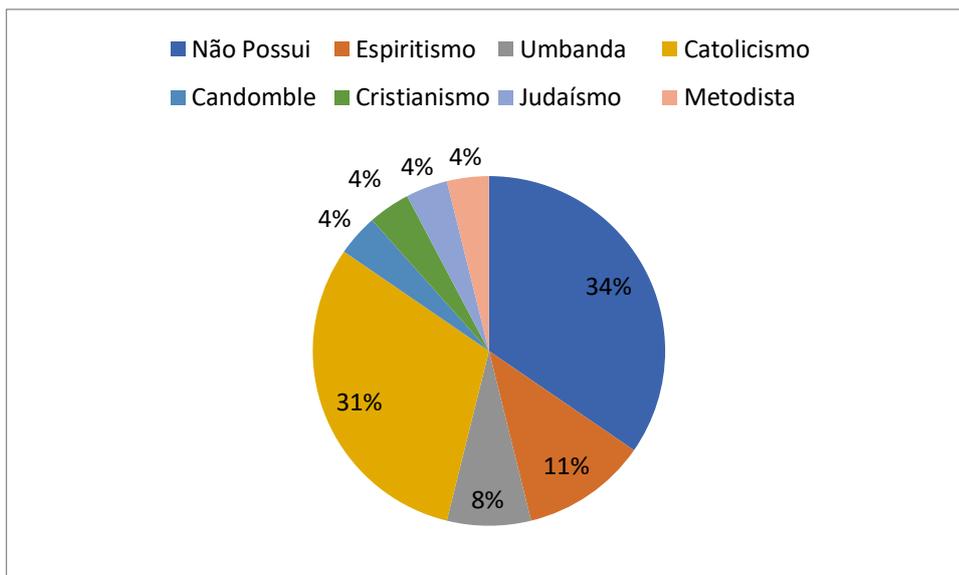
Gráfico 15 - Grupo TNCH por critério étnico-racial



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Já no item sobre religião, o grupo majoritário continua sendo os professores que se declaram sem religião (34%), apesar de ser um percentual menor que o grupo Teoria Crítica, que possui 58% de professores sem religião.

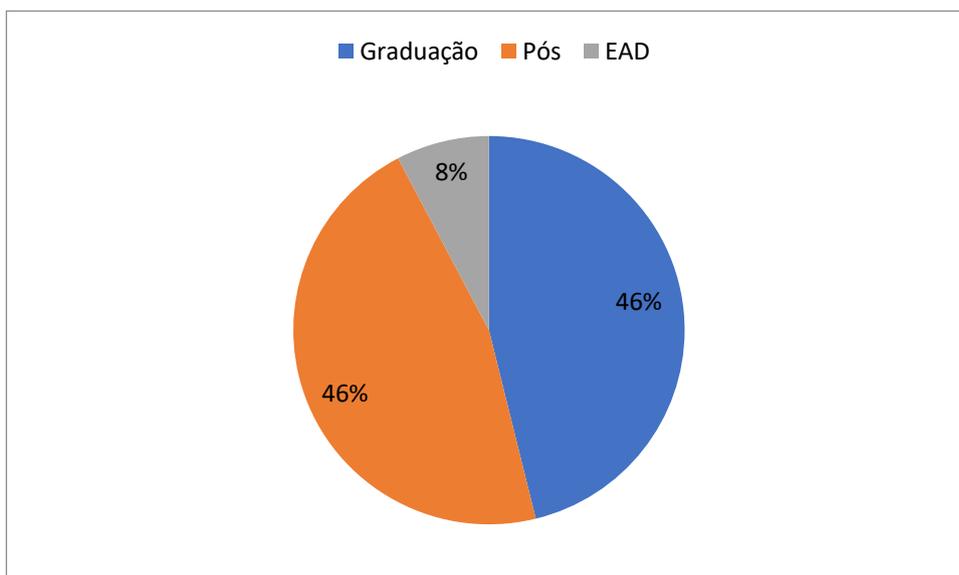
Gráfico 16 – Grupo TNCH por religião



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, campus Maracanã entre 2015 e 2016.

Em relação à titulação, 48% possui o título de mestre e 32% de doutor. Além disso, a maioria desses docentes possui licenciatura, correspondendo a 81% do grupo. Em relação à atuação destes docentes, 45% atua também em outro segmento de ensino dentro da Instituição. Dos que atuam em outro segmento, 46% atua na Pós-Graduação e 46% na Graduação e, apenas 8% atua no Ensino à Distância.

Gráfico 17 – Grupo TNCH por atuação em outros segmentos de ensino



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, campus Maracanã entre 2015 e 2016.

A maioria dos docentes desse grupo não são ex-alunos do CEFET, representando 81% do total. Além disso, mais da metade do grupo não pertence a nenhum sindicato (52%). Dos que são sindicalizados, 39% são associados a ADCEFET e 61% à ASSER. Quase a totalidade (94%) não é filiado a partidos.

Aprofundando a análise qualitativa, identificou-se que na pergunta 25 (Para você, o que é o Ensino Médio Integrado?), a maioria dos professores respondeu que o Ensino Médio Integrado ao Técnico, é uma simples soma de carga horárias entre médio e técnico. Vale verificar uma das respostas:

É o diálogo das disciplinas do EM com as disciplinas do Técnico. Com isso, os alunos teriam uma melhor formação acadêmica, pois estudariam apenas o que de fato contribuiria para a sua formação técnica (Pergunta nº 25 – Para você, o que é o Ensino Médio Integrado? - Resposta nº 13).

Ao mesmo tempo nas respostas referentes à pergunta nº 26 B (Quais são os fatores negativos que você considera no Ensino Médio Integrado?) e nº 27 (Quais são suas sugestões para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado), a maioria dos professores pertencentes a esse grupo, apontam a falta de debate e estudo, problematizando a forma como essa modalidade de ensino foi implementada e discutida na comunidade escolar. Segue abaixo uma resposta como exemplo:

A escola deve aprofundar o uso de reuniões pedagógicas voltadas para os docentes para que possam debater o que é o Ensino Médio Integrado e discutir como esse vai se desenvolver nas nossas escolas. Essas reuniões devem envolver os colegiados, nos seus espaços, deixando de lado a formação das famosas comissões que acabam resolvendo tudo e deixando a comunidade de lado. Devemos ter reuniões no colegiado, depois nos cursos, voltar ao colegiado, retornar aos cursos para fechar as discussões e propostas, para depois fazer reuniões entre os cursos. Pelo tempo no CEFET, um dos grandes problemas históricos da instituição foi não envolver os colegiados nas discussões, criando uma cultura de que os colegiados não precisam se reunir e as chamadas comissões tudo vão resolver (Pergunta nº 27 - Quais são suas sugestões para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado -Resposta nº 10).

Talvez pelo fato desses docentes desconhecerem a proposta do EMI, resumindo-a a uma simples aliança entre Ensino Técnico e Médio, consideram que o debate acerca da integração deveria ser preconizado pelas coordenações de área. Entretanto, essa dinâmica, apesar de necessária num momento inicial, não promove a

interface entre as diferentes áreas de conhecimento, que seria um dos objetivos da integração.

A maioria dos professores classificados no grupo Teorias Não Críticas - Híbrido, sugere um fortalecimento da discussão sobre a proposta de EMI, que se justifica numa falta de ação e efetividade da proposta na instituição. Assim, significativa parte desses docentes, reivindica maior comprometimento com o desenvolvimento e a prática do EMI, através de mais encontros e discussões sobre o assunto, mas não deixam claro sob quais bases pedagógicas se desenvolveria essa discussão. Segue abaixo outra resposta que representa o perfil desse grupo, no que se refere à visão escolar:

É formar o cidadão através do conhecimento, oferecer ao indivíduo a formação básica para o exercício do trabalho e para dar continuação aos estudos. Promover a construção de uma sociedade mais igualitária, por diminuir a desigualdade de conhecimento entre os indivíduos. Dar esperanças e condições de ascensão social (Pergunta nº 20, resposta nº 35).

Através dessa resposta, é possível perceber uma crença exacerbada no poder da educação. Esse foi um padrão na classificação desse grupo, ou seja, o aspecto redentor da escola defendido por esses docentes.

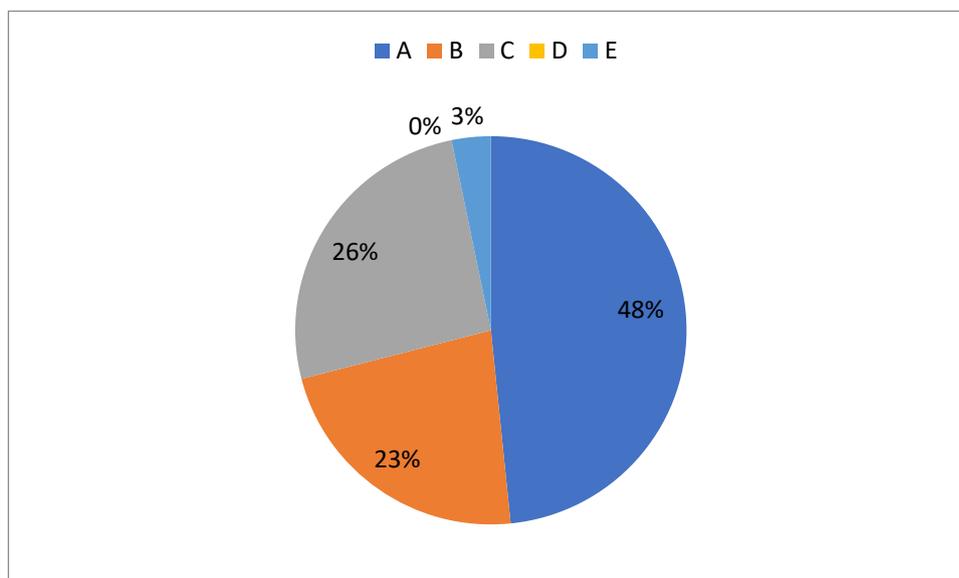
As principais palavras-chave deste grupo são: ética; moral; cidadania; diferenças; aprender; autonomia; mercado; profissional e social. Portanto, a maioria dos docentes do grupo Teorias Não Críticas-Híbrido, oscila entre visões tecnicistas, tradicionais e de base escolanovista. Com essa percepção escolar, é possível verificar uma perspectiva escolar separada dos conflitos sistêmicos, mas não apenas isso, como não vê limites na capacidade de transformação da escola na vida de um indivíduo.

6.4.3 Grupo Teorias Não Críticas – Tecnicista: a formação escolar para o mercado

O grupo intitulado Teorias Não Críticas – Tecnicista, é composto por 37%, ou seja, 31 do total de 85 docentes que responderam aos questionários aplicados. Destes, 68% são do sexo masculino.

Já a origem social desse grupo, se localiza majoritariamente na classe A (48%), seguido de 26 % de classe C e 23% da classe B. Segundo os dados quantitativos, apesar da origem social majoritária desse grupo ser na classe A, existe neste, um percentual maior de professores oriundos da Classe C.

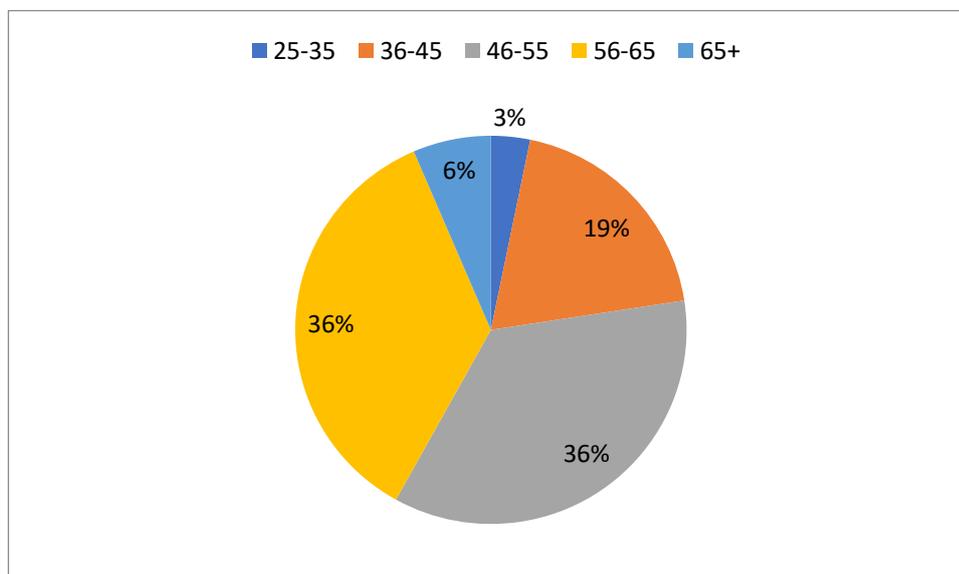
Gráfico 18 – Grupo TNCT por critério socioeconômico



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Em relação à faixa etária do grupo, destaca-se que este é o que possui a faixa etária mais alta, quando comparado aos dois anteriores, revelando uma maioria de professores em duas faixas etárias: 46-55 (36%) e 56-65 anos (36%).

Gráfico 19 - Grupo TNCT por faixa etária

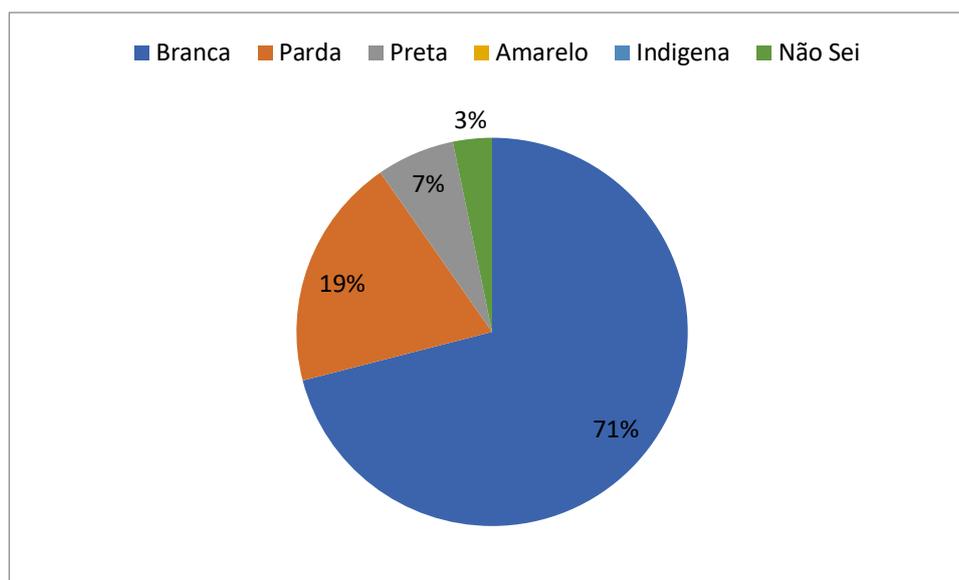


Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Em relação ao ano de ingresso, os docentes deste grupo podem ser considerados os mais antigos na instituição, no qual igualmente há dois momentos predominantes no ingresso destes ao CEFETRJ entre 2000 e 2010, representando 32% dos professores e, entre os anos 1990 e 2000, que contém a mesma porcentagem 32%. Na sequência, 13% ingressaram entre o período de 1970 e 1980 e, mais 13% entre 2010 e 2020.

Representando 71% dos docentes, a cor branca predomina entre os classificados no grupo TNCT. Dentre estes, 19% se considera pardo e 7% preto. Os outros 3% não responderam.

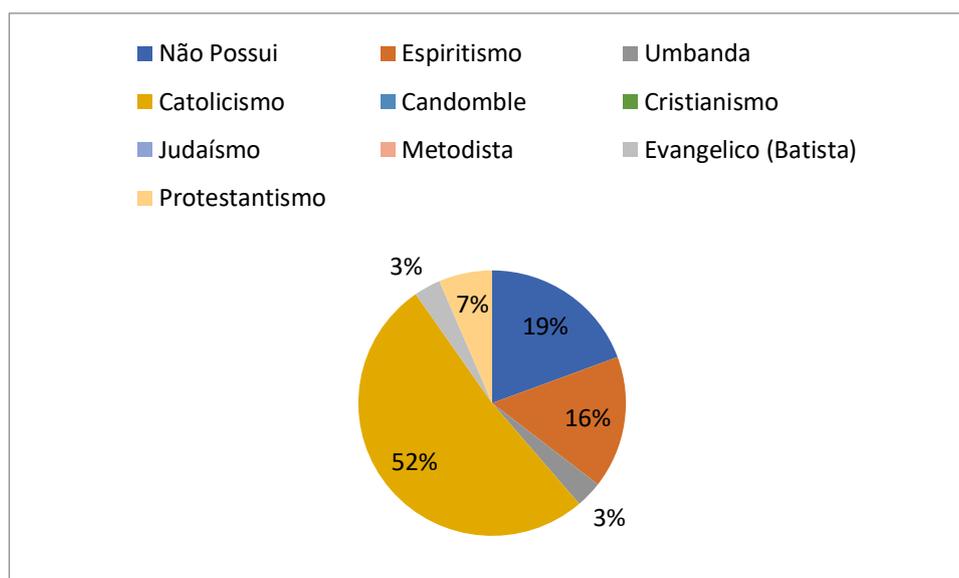
Gráfico 20 – Grupo TNCT por critério étnico-racial



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Já em relação à religião declarada, o catolicismo é a religião mais frequente entre os docentes desse grupo, possuindo uma porcentagem de 52% do total. Os docentes que não possuem religião aparecem depois com 19%, seguido de 16% de espíritas. Ainda contam com 7% de metodistas, 3% de evangélicos e 3% de umbandistas. Esse percentual também diferencia esse grupo dos outros dois grupos, que majoritariamente se declararam sem religião.

Gráfico 21 – Grupo TNCT por religião



Fonte: Questionário aplicado aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do CEFET/RJ, *campus* Maracanã entre 2015 e 2016.

Novamente, o título máximo que mais aparece é o de mestre, com 61%. Professores com doutorado correspondem a 16%. Em relação à formação pedagógica, apenas 58% dos professores desse grupo possui licenciatura, o que demonstra o menor percentual de formação pedagógica dentre os 4 grupos.

Em relação ao regime de trabalho, a maioria do grupo continua sendo dedicação exclusiva (78%), mas é importante ressaltar que comparativamente é o menor percentual de professores D.E. entre os 4 grupos.

Já a atuação declarada em outros segmentos da instituição, 87% dos professores não atuam em outras áreas dentro da instituição, demonstrando o maior percentual de dedicação exclusiva ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, dentre os grupos analisados.

Ademais, 74% destes professores não são sindicalizados, 3% não responderam. Dentre os 23% sindicalizados, 88% são vinculados à ADCEFET. Por fim, 100% não é filiado a nenhum partido.

As palavras mais utilizadas nas respostas do grupo TNCT são: técnica; profissional; mercado de trabalho. Abaixo selecionamos algumas respostas que representam o perfil político-pedagógico desse grupo.

No caso do CEFET, formar bons profissionais para o mercado de trabalho. (Pergunta nº 20 - Para você, qual é a função de uma escola? -Resposta nº 45).

Formar alunos preparados para o mercado de trabalho ou para o ingresso na universidade. (Pergunta nº 23 - Qual é o papel do CEFET? - Resposta nº 37).

Tentativa de reprodução no ensino da multiplicidade de conhecimento necessários para a execução de tarefas em empresas. (Pergunta nº 25 - Para você, o que é o Ensino Médio Integrado? - Resposta nº 68).

Uma oportunidade para completar o Ensino Médio e sair apto para ingressar no mercado de trabalho. (Pergunta nº 25. – Para você, o que é o Ensino Médio Integrado? - Resposta nº 64).

Uma forma que a escola encontrou para o aluno não acabar o médio e abandonar o técnico. O Ensino Técnico já foi de excelência e hoje está sendo sucateado. (Pergunta nº 25 – Para você, o que é o Ensino Médio Integrado? - Resposta nº 55).

Priorizar a prática à teoria nos cursos técnicos; aumentar a carga horária de língua inglesa; foco no mercado de trabalho. (Pergunta nº 27 - Quais são suas sugestões para um melhor desenvolvimento do Ensino Médio Integrado. Resposta nº 82).

Tanto no que se refere ao papel do CEFET, quanto na visão sobre o que é o Ensino Médio Integrado, as respostas do grupo TNCT, seguem a mesma lógica de argumentação: formar para atender ao mercado de trabalho. Ou seja, a discussão sobre EMI a partir de uma proposta de formação onilateral, inexistente para esses professores. Estes, permanecem relacionando a formação integrada com a predominância de uma formação tecnicista e para o mercado.

Na verdade, quando é percebida algum diferencial na proposta de EMI, estes a valoram como negativa, já que identificam uma ‘diminuição da prática’ como uma das causas do sucateamento da formação técnica.

O grupo intitulado de Padrão Não identificado (PNI) resultou em apenas seis questionários. Todavia, estes foram invalidados em relação à análise, justamente por estarem bastante incompletos. De modo que se verificou metodologicamente inviável a análise de seus indicadores.

6.5 Perfil institucional: possibilidades e limites para uma educação politécnica

Ao analisar o conjunto de documentos produzidos nos últimos seis anos, assim como através da análise da visão educacional docente, que se relaciona com a proposta de EMI, é possível, constatar que a proposta do EMI é compreendida por parte considerável da comunidade escolar apenas como uma mudança de carga horária e não como um projeto pedagógico-educacional.

Em relação à análise empírica, não só com as primeiras impressões sobre as respostas discursivas, mas também através da análise das entrevistas orais, realizadas com o que denominamos de Grupo Formador, foi possível observar um incipiente conhecimento dos princípios educacionais e pedagógicos de uma educação sob bases politécnicas. Além disso, foi possível observar um hibridismo significativo de teorias pedagógicas e posicionamentos políticos que permeiam a visão dos docentes envolvidos com essa proposta de ensino, que dialogam essencialmente com as chamadas Teorias Não Críticas. O percentual de docentes que se posicionaram mais criticamente, é apenas 16% do total, o que configura um percentual comparativo baixo.

Apesar de não capturarmos em profundidade o avanço dessa proposta de ensino, o que percebemos é a manutenção de uma concepção fragmentada do conhecimento transmitido pelos docentes, além de uma visão escolar direcionada para atender aos interesses imediatos de aprovação no vestibular ou de inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, num mesmo entrevistado, foi possível identificar conceitos e métodos das teorias críticas e das teorias não críticas, conforme a classificação de Dermeval Saviani. Todavia, entre os que claramente se situam nas teorias não críticas, o hibridismo é ainda mais profundo, mesclando a pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista em grande parte das respostas.

Mesmo entre o que denominamos de Grupo Formador, analisado através da realização das entrevistas orais, quando foi perguntado sobre o que compreendiam como politecnia, 100% destes, alegaram não compreender o conceito. O parecer que podemos fornecer sobre essas análises, permite afirmar que a implantação do Ensino Médio Integrado foi acompanhada de poucos avanços em relação à concepção pedagógica do corpo docente atuante e, mesmo entre o que denominamos de Grupo Formador, não há uma clareza por parte destes sobre os elementos balizadores da proposta politécnica de educação.

Com o estudo realizado, foi possível perceber a importância da formação pedagógica na percepção destes, sobre a educação escolar e sobre o EMI. Ao contrário do que muitos defendem, ensinar não requer apenas saber o conteúdo, é preciso compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem que toda educação escolar exige, mas principalmente o Ensino Básico.

A partir da análise empírica da visão docente no CEFET/RJ, uma das metas que sugerimos para o avanço de uma educação de base politécnica é justamente o aprofundamento do debate pedagógico e político do que nomeamos de senso comum letrado.

No entanto, é necessário ressaltar a precariedade em que se encontra a educação pública brasileira. Os cortes financeiros às Instituições de Ensino Federais se tornaram cada vez mais profundos nos últimos anos. Com o Golpe parlamentar de 2016 (SOUZA, 2016b), a Reforma do Ensino Médio e a Lei do Teto de Gastos por 20 anos (PEC 55/2016¹⁷³), fica claro o projeto de formação para o trabalho simples, que pode ter nas escolas federais um alvo de precarização.

Não obstante, como ressaltava Denis Castilho¹⁷⁴, além dos problemas didáticos, não resta dúvida que isso abrirá ainda mais brechas para contratações emergenciais, minando concursos e deslegitimando o sentido dos cursos de licenciatura, legalmente aprofundados pelo notório saber, presente nesta Reforma do Ensino Médio.

Portanto, o problema da visão pedagógica desses docentes, em relação ao avanço do EMI, é um, dentre vários, que se colocam como limites fundamentais ao avanço de uma proposta educacional sob bases politécnicas.

¹⁷³ Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>. Acesso em 20/05/2017.

¹⁷⁴ Comentarista do jornal Pragmatismo Político, que teceu considerações sobre a atual Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em 29/04/2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, apresentamos as considerações finais sobre a análise dos desafios propostos nesta tese de doutorado, ainda que ciente das incompletudes e limitações, visto tratar-se de temática ainda em aberto, por compreender não somente uma abordagem histórica, mas, sobretudo, da história do presente no que tange às políticas educacionais no Brasil.

Nesta esteira, vale reafirmar que nosso objetivo nesta tese, ao recuperar a discussão sobre Ensino Médio Integrado (EMI) em âmbito nacional, tendo como estudo de caso o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, *campus* Maracanã, consistiu na tentativa de verificar os limites e as possibilidades dessa proposta, a partir de um modelo educacional e pedagógico sob bases politécnicas.

No decorrer da pesquisa, pudemos verificar que, a fim de realizar uma análise profunda sobre o Ensino Médio Integrado, seria necessário empreender um percurso histórico identificando as principais teorias pedagógicas que, notadamente, florescem a partir do ideário iluminista.

Nesta esteira, torna-se imprescindível recuperar os princípios e a história do conceito de politecnia, localizando no legado de Karl Marx, com a noção de onilateralidade, politecnia e ou ensino tecnológico, e, posteriormente, Antonio Gramsci, com o conceito de escola unitária, contribuições balizadoras de uma educação onilateral.

Ao resgatar o conceito de politecnia, realizou-se um recorte, no que se refere ao que foi produzido sobre essa proposta de educação onilateral. Decidimos não aprofundar nem o debate, nem as experiências vivenciadas na União Soviética, pois buscamos refletir a partir das experiências ocidentais, sob a vigência capitalista, realidade profundamente distinta.

Na sequência do objeto de estudo, esta análise necessariamente nos exige examinar as Políticas Públicas Educacionais brasileiras, tendo em vista que o olhar sobre a história nos permite compreender mais atentamente o presente. Neste sentido, nos propusemos a realizar uma abordagem histórica a partir da Primeira República, com o foco no Ensino Médio profissionalizante, em coesão com a história do CEFET/RJ, resgatando as principais ideias que sustentaram a educação no Brasil durante os séculos XX e XXI.

É neste contexto que se evidencia a criação do CEFET/RJ, inicialmente denominada Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, seguindo na década de 1940, com sua transformação em Escola Técnica Nacional. Através do estudo bibliográfico, é possível perceber a década de 1930 como um marco para o ensino técnico no Brasil, servindo como paradigma para os colégios federais, com a atribuição precípua de qualificação de mão de obra para modelo de industrialização, em resposta à crise do modelo agroexportador.

Ao findar o que denominamos de Era Vargas, foi possível identificar a imprescindibilidade da análise dos “anos de chumbo”, com os profundos impactos da ditadura civil-militar-empresarial de 1964 no modelo educacional brasileiro e o aprofundamento dos acordos internacionais, a exemplo do MEC-USAID, regidos pela Teoria do Capital Humano.

Seguindo o exposto, buscou-se refletir sobre as concepções pedagógicas hegemônicas, que circularam no cenário educacional brasileiro, em especial a Teoria do Capital Humano e sua atualização contemporânea, a partir das intituladas por nós de ‘não tão novas pedagogias’. A estas, classificamos como pertencentes ao conjunto de teorias de viés pós-moderno e não crítico.

Não obstante isto, o olhar histórico empreendido na pesquisa permite verificar a luta dos educadores brasileiros, sobretudo, na década de 1980 na busca por uma educação que visava a construção de uma pedagogia contra hegemônica. Para isso, foi recuperada a discussão sobre politecnia no Brasil, que ganhou concretude a partir do fim da década de 1970, sendo disputada no projeto de LDB, em 1988. É neste contexto que se verifica no país, conforme a classificação de Saviani, a emergência de Teorias Críticas, representadas pela Pedagogia Crítico Reprodutivista e Histórico-Crítica, em contraponto à vigência das Teorias Não Críticas.

Entretanto, esta dinâmica propositiva de uma educação sob bases politécnicas, foi sendo silenciada pelo aprofundamento das políticas neoliberais brasileiras, intensificadas com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República. Esse momento, funcionou como uma espécie de laboratório das políticas educacionais desenvolvidas pelos organismos internacionais nos países periféricos.

Verificou-se que esse cenário marcou profundamente a realidade escolar no Brasil, com considerável interferência no contexto das escolas técnicas federais. Com efeito, o CEFET/RJ, atrelado a essa dinâmica, com a promulgação da Lei nº 2.208/97 e a posterior Portaria nº 646/98, avançou ainda mais na manutenção da dualidade

educacional, criando uma estrutura institucional que impedia a integração entre teoria e prática.

Além disso, consolida-se uma cultura de naturalização dos princípios neoliberais, com uma formação cada vez mais focada no trabalho simples, atrelada e subordinada aos interesses empresariais e/ou de teorias pedagógicas pós-modernas.

Neste percurso, percebe-se que o século XXI traz consigo mais contradições em torno das disputas de sentido pelo modelo educacional brasileiro. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Poder Executivo Nacional, os intelectuais orgânicos da burguesia, se mantiveram na disputa de concepção, na execução e do montante e destino da verba para a educação. O grau de flexibilidade e aliança, de um lado, e o apassivamento da esquerda de outro, fez com o setor liberal não só se mantivesse no seio da discussão educacional pública, mas também absorvesse parte significativa das pautas iniciais dos educadores de esquerda, transformando-as em um *slogan* democrático. Verifica-se, portanto, uma captura de bandeiras, a exemplo dos conceitos de politécnia e Ensino Médio Integrado, pelo discurso das Teorias Não Críticas, que circulam no cenário brasileiro desde as décadas de 1980 e 1990, de modo a promover o esvaziamento da perspectiva contra hegemônica contida nestes conceitos. Essa realidade, contribuiu para absorver alguns intelectuais que, a princípio, defendiam o avanço de uma educação sob bases politécnicas.

No bojo do percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, identificamos que durante a administração petista (2003-2015) implementou-se iniciativas de impacto no crescimento da rede federal de ensino. Estas estiveram relacionadas à criação dos Institutos Federais, que apesar do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, não ter se alinhado ao projeto de transformação em Instituto Federal, esta instituição se beneficiou com novas contratações de servidores, expandindo suas Unidades de Ensino e, modificando o seu próprio perfil docente, que hoje se encontra predominantemente jovem

Importante ressaltar que em concomitância ao precarizado processo de expansão da Rede Federal, houve, por parte da política educacional vigente, maciço investimento governamental nas chamadas parcerias público-privadas e na formação para o trabalho simples. Neste marco destaca-se a criação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, e o estabelecimento do novo Plano Nacional de Educação, ambos criados durante o Governo de Dilma Rousseff. Estes não caminham mais na direção de um projeto educacional com bases politécnicas.

Ao longo, portanto, das gestões petistas, essa dinâmica de recuos e alianças no que se refere à proposta do Ensino Médio Integrado, foram enfraquecendo qualquer medida anti-sistêmica no âmbito educacional. Mesmo a proposta da Travessia, desenvolvida pelo grupo de educadores que defendem uma proposta politécnica de educação, se tornou uma proposta com muito pouca relevância no conjunto da política pública educacional brasileira.

Com o Golpe de 2016, é possível constatar que atualmente o país se encontra absorto em um conjunto de medidas voltadas para a retirada de direitos empreendidas pelo Governo do ex-vice-presidente Michel Temer. Neste sentido, revela-se que a influência dos Organismos Internacionais nesta seara passa a ser direta, dando ensejo a uma reforma educacional no país a toque de caixa, no qual, muitos educadores alegam que esta ocorreu sem debate com a sociedade civil.

Em resposta, o Presidente e o Ministro da Educação afirmaram que a antiga Medida Provisória 746 (Atual Lei nº 13.415/2017) estava há anos sendo discutida, desde as administrações petistas. Tal afirmação é paradoxalmente verdadeira.

Esta Reforma do Ensino Médio, vale dizer, se coaduna aos interesses do capital, de um lado assegurando melhores perspectivas ao ramo da educação privada, de outro, criando um modelo educacional ainda mais fragmentado ou ‘flexível’, com aprofundamento da dualidade educacional brasileira. No entanto, é mister ressaltar que ela foi gestada, discutida e, em quase sua completude, apoiada na e pela gestão do Partido dos Trabalhadores.

Ademais, a fim de aprofundar e clarificar o objeto desta tese, buscamos expor o debate atual em torno do EMI, localizando divergências e diferentes apropriações em relação a essa proposta, tanto no campo da esquerda, quanto entre autores liberais. Nesse sentido, avançamos no mapeamento das visões sobre o EMI, que até então eram identificadas nas três visões indicadas por Gaudêncio Frigotto. Com a análise apurada do debate, foi possível identificar cinco nuances diferentes. Três dessas nuances, podem ser classificadas como fazendo parte do campo da esquerda. As outras duas são proposições em consonância com a perspectiva liberal de educação.

Diante disso, de um lado, verifica-se o denominado grupo da Travessia, bem como autores correlatos, partindo da compreensão de que é possível realizar o EMI na atual conjuntura. Entendem que a proposta, apesar de não conseguir abarcar todos os objetivos de uma educação politécnica, contém os germes de sua construção, servindo, portanto,

como uma proposta de um Ensino Médio possível e necessário a uma realidade nacional conjunturalmente desfavorável.

Paolo Nosella, por sua vez, contraria a essência da proposta de aliança entre o ensino profissionalizante e ensino geral, defendendo uma formação mais humanista e ‘desinteressada’. Em uma terceira posição, José Rodrigues entende que as alianças realizadas em prol da aprovação do Decreto N° 5.154/14 esvazia o potencial contra hegemônico do Ensino Médio Integrado, resultando em sua apropriação em prol dos interesses do capital educacional. Segundo estes autores, a noção de politecnia foi sendo obscurecida e a questão central passou a ser qual tipo de trabalhador-cidadão a escola deveria (con)formar naquele momento.

No que tange aos representantes das Teorias Não Críticas, notadamente liberais, destacam-se a posição da UNESCO, e, de outro lado, a concepção de autores como Claudio de Moura Castro e Guiomar Namó de Mello. A escolha desses autores, apesar de haver outras referências do campo liberal, como por exemplo, Maria Helena de Castro e o ex-ministro de FHC, Paulo Renato Souza, consideramos que intelectuais como Guiomar Namó de Mello e Claudio de Moura Castro, representam de forma considerável o posicionamento do grupo liberal sobre o debate educacional.

A atuação destes intelectuais na gestão da política educacional brasileira, desde a década de 1990, influenciou profundamente os rumos da política educacional brasileira. Estes, continuaram presente não só indiretamente, mas diretamente na formulação da política pública educacional durante a gestão do Partido dos Trabalhadores. Com o Golpe de 2016, voltaram a estar profundamente envolvidos com a atual reforma do Ensino Médio, ocupando cargos centrais no Ministério da Educação, assim como nos ministérios e conselhos correlacionados.

Já em relação ao caso de participação da UNESCO no desenvolvimento de uma proposta para o EMI, este organismo, manteve teorias e premissas pedagógicas que dialogam profundamente com as Teorias Não Críticas deflagradas pelo Organismo desde o relatório Jacques Delors, na década de 1990.

Na sequência da análise, buscou-se resgatar a história de implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ, campus Maracanã, realizando um mapeamento da visão docente atuante nessa proposta de ensino. Esta análise empírica teve como intuito identificar com mais clareza os limites e possibilidades para a implementação do Ensino Médio Integrado. Através de densa pesquisa, com o recorte de 30% dos professores do

campus Maracanã atuantes no Ensino Médio Integrado, pudemos obter indicadores relevantes a esta percepção.

Foi possível identificar quatro grupos no que tange ao perfil político-pedagógico dos docentes, compreendendo os grupos Teorias Críticas, Teorias Não Críticas – Híbrido, Teorias Não Críticas – Tecnicista e Padrão Não Identificado. Como já explicitado, verifica-se uma maioria de docentes compartilhando de visões político-pedagógicas afeitas às Teorias Não Críticas (74%).

Além disso, a despeito da implementação do Ensino Médio Integrado na instituição desde o ano de 2013, a maioria do corpo docente inserido neste modelo, desconhece as premissas teóricas da proposta, resumindo-a a mera majoração de carga horária dos cursos. Foi possível observar um incipiente conhecimento dos princípios educacionais e pedagógicos de uma educação sob bases politécnicas. Aliado a isso, verifica-se um hibridismo significativo de teorias pedagógicas e posicionamentos políticos que permeiam a visão dos docentes envolvidos com essa proposta de ensino, que dialogam essencialmente com as chamadas Teorias Não Críticas.

Deste modo, acreditamos que a hipótese inicialmente apontada para este trabalho se confirma, nesta etapa conclusiva, visto que ao longo da pesquisa corroboramos que a realidade histórica do CEFET/RJ influencia nas dificuldades impostas atualmente na busca da superação de uma educação unitária. As permanências e ressignificações da Teoria do Capital Humano contribuem para uma visão pedagógica majoritariamente baseada numa concepção tecnicista, carregada ainda de profundo grau de hibridismo pedagógico e político na comunidade desta instituição. Estes atravessamentos marcam os significativos limites ao desenvolvimento do Ensino Médio Integrado ao Técnico, a partir de uma concepção politécnica.

Ademais, a segunda hipótese específica também se revela pertinente a partir da análise conclusiva, considerando que a trajetória histórica das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, diante das recorrentes intervenções do capital nos rumos do modelo educacional, constitui profundos obstáculos à implementação de uma formação onilateral. O vasto arco de alianças políticas que influenciam na visão pedagógica e educacional dos atores envolvidos, carrega um hibridismo político e pedagógico que neutraliza as possibilidades de um Ensino Médio Integrado calcado em bases politécnicas.

Com efeito, podemos concluir, pela abordagem teórica e empírica realizada, que diante das contradições estruturais e sistêmicas, não se observam condições objetivas de implementação do EMI com bases politécnicas nos marcos de uma sociedade desigual e

excludente, influenciada pelos interesses do capital. Percebe-se, portanto, o esvaziamento do significado emancipatório desta proposta pedagógica, passando o mesmo a ser ressignificado.

Nesse sentido, cabe destacar que a escola não se revela um bloco homogêneo, mas um palco de profundas contradições no seio da sociedade capitalista. Destarte, a atual proposta de Ensino Médio Integrado ao Técnico atende em parte, aos interesses atuais do capital na busca de uma mão de obra polivalente. Todavia, há que se apontar que tendo em vista que essa proposta é objeto também de luta popular, esta pode ser assumir relevante papel para a classe trabalhadora na trincheira por uma educação de bases politécnicas.

Pelo exposto, consideramos que apesar das limitações e contradições, não há que se abrir mão da categoria Ensino Médio Integrado que reivindique uma base politécnica. A tarefa central consiste em vislumbrar nessa proposta um projeto societário no qual, de fato, seja possível romper com a dualidade educacional. Entretanto, para que se viabilize tal intento, é necessário que essa luta seja realizada para e pela classe trabalhadora, onde esta se constitua classe dirigente e não dirigida.

Nesse sentido, os educadores compromissados com uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada precisam identificar quem são seus aliados. A burguesia não nos trai, ela apenas age a partir da sua condição de classe. Portanto, a crise educacional atual, está intrinsecamente ligada à crise sistêmica, na qual também se insere a crise de direção da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. *História de uma década quase perdida: 1979-1989*. Tese de Doutorado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2000.
- ALVES, Márcio Moreira. *O be-a-bá da USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- AMORIM, Mário Lopes. *O Surgimento da Comissão Brasileiroamericana de Educação Industrial (CBAI)*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, nº 23, p. 149-171, Set/Dez 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.
- ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. R.J: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *A Nova Morfologia do Trabalho, suas Principais Metamorfoses e Significados: um balanço preliminar*. In: Guimarães, Cátia (Org.) Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano*. São Paulo: autores associados, Cortez, 1982.
- ARTEXES, Carlos. *Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores do Colégio Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.
- BEMVINDO, Vitor. *Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História/UFF. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.
- BITTENCOURT, Nilton. *Os Convênios MEC/USAID para o ensino secundário brasileiro: Ajuda humanitária ou expansão do capitalismo?* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015.
- BRANDÃO, Marisa. *CEFET Celso Suckow da Fonseca e algumas transformações históricas na formação profissional*. Revista Trabalho Necessário. Ano 7, número 9, 2009b.

_____. *Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês*. Niterói: 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

_____. *Educação Profissional e Ensino Superior: algumas indicações de um aprofundamento, no Governo Lula, da Política do Governo FHC*. 5º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2007.

_____. *Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ*. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – Caderno 1: Ensino Médio e Formação Integral*. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.

_____. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – Caderno II: O jovem como Sujeito do Ensino Médio*. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – Caderno III: O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral*. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular*. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – Caderno V: Organização e gestão democrática da escola*. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – Caderno VI: Avaliação no ensino médio*. Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BREMER, Maria Aparecida de Souza ; KUENZER, Acacia. Zeneida *Ensino Médio Integrado: uma história de contradições*. In: Anais da IX ANPED Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

BRITO, Deusdete de Sousa & CALDAS, Fabrizio Soares. *A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais*. Revista Brasileira de Educação Federal Tecnológica, vol. 1, nº 10, 2016.

BOSCHETTI, Vania. *Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64*. Revista HISTEDBR On-line, nº 27. Campinas, 2007.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. *A “cefetização” das escolas técnicas federais: um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937)*. In: Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. CD ROM. Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

_____. *A Formação de Professores Para O Ensino Técnico: o Lugar das Oficinas Femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*. In: Anais do II Brasileiro de História da Educação. CD ROM. Rio de Janeiro: SBHE, 2002.

_____. *A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*. In: Revista Diálogo Educacional, v. 5, nº 13. Curitiba, 2005.

_____. *Uma Escola Normal, uma “Escola de Trabalho”*. In: Revista Contemporânea de Educação, v. 8, nº 15, 2013.

CARR, Edward Hallet. *Que é história?* 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CASTRO, Claudio de Moura. *Crônicas de uma educação vacilante*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos*. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113- 124, jan./mar. 2008.

_____. *Educação Brasileira - consertos e remendos*. Nova ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

_____. *Os tortuosos caminhos da educação brasileira*. São Paulo: Penso Editora, 2014.

CASTRO, Claudio de Moura & SCHWARTZMAN, Simon. *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*. Ensaio: avaliação política. pública. Educacional., Rio de Janeiro, v. 21, nº. 80, 2013.

CASTRO, C. de M.; CARNOY, M.; WOLFF, L. *Secondary Schools and the Transition to Work in Latin America and the Caribbean*. (Sustainable Development Department Technical Papers Series). Washington DC: BID, 2000.

CASTRO, Jane Margareth & REGATTIERI, Marilza (Orgs.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2ª. Ed. Brasília: UNESCO, 2010.

CAYRES, Vanessa & OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação Profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CIAVATTA, Maria. *Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: Duas lógicas em confronto*. Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 - especial, p. 911-934, Campinas: 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. *A Gênese do Decreto Nº. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da Democracia Restrita*. Revista Trabalho Necessário. Ano 3, nº 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. *Duas lógicas em confronto: sobre EMI*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Celso Suco da Fonseca*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CORDÃO, F. A.; AUR, B. A. *Estrutura e funcionamento atual da educação profissional no Brasil*. In: International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC/UNESCO), visando a publicação no The International Handbook of Technical and Vocational Education and Training (TVET) s/d.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio (Coord.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo/Brasília, Editora UNESP/Flacso-Brasil, 2000.

_____. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000b.

DREIFUSS, René. *1964, a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 2006.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

ENGELS, Friedrich. *Princípios básicos do comunismo*. Lisboa: Avante, 2006.
Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>.

_____. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FALLEIROS, Ialê. *Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Nova Pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRA, Luiz Fernando. Choque Teórico I. In: *Caminhos da politecnicia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Organização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

FONSECA, Celso. Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil - 2 volumes*, Editora Escola Técnica Nacional, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Tecnologia, relações sociais e educação*. *Revista Tempo Brasileiro*, 105: 131- 148, abr.-jun, 1991.

_____. *A produtividade da escola improdutiva. um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. *Década do Decreto Nº 5.154/2004 e do Proeja: Balanço e Perspectivas*. *Holos*, Ano 32, Vol. 6, 2016.

_____. *Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio*. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Org.). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

_____. *Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas*. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

_____. *A Produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos Depois: Regressão Social e Hegemonia às Avessas*. Ano 13, Nº 20. Trabalho Necessário, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTES, Virginia. *Reflexões Im-pertinentes: história e Capitalismo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.

GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v.2. Caderno 12. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000b.

HOBBSBAWM. Eric. *A Era dos Extremos. O Breve Século XX. (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Síntese de Indicadores Sociais*, 2004.

IPEA (Instituto de Políticas Econômicas Aplicadas). *Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise*. Anexo Estatístico, nº 5, ago. 2002;

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEPMEC, 1987.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino*. In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Coords.) *Politecnicidade no Ensino Médio*. Cadernos Seneb, 5. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991.

_____. *A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural*. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.). Coletânea CBE. Trabalho e Educação. Campinas/ São Paulo, Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992.

LEHER, Roberto. *Para Fazer Frente ao Apartheid Educacional Imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação* (Mimeo). Rio de Janeiro, 2002.

_____. *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*. Coletivo CANDEEIRO e Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Revista e ampliada em outubro de 2014.

LEHER, Roberto. *A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira*. *Trabalho Educação* (UFMG), Belo Horizonte, v. 4, n.4, p. 117-136, 1998.

_____. *25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período* In: Guimarães, Cátia (Org.) *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no Rio de Janeiro*: EPSJV, 2010

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. Tese (Doutorado) – Departamento de História-UFF. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

LUKACS, Gyorgy. *História e Consciência de Classes*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) *Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus Cedes/Ande/Anped, 1992.

MALHÃO, André Paulo; CORTES, Bianca Antunes; LIMA, Júlio César França. *Buscando uma alternativa*. In: *Caminhos da politecnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Organização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. São Paulo: Alínea, 2013.

_____. *Pedagogia e politica scolastica del PCI dalle original la liberazione*. Estratto da Critica Marxista, nº 6, 1980.

_____. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARTINS, André Silva & NEVES, Lucia Maria Wanderley. In: NEVES, Lucia Maria (org). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *O capital: crítica da economia política*. L. I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. 3. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____; _____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

MELLO, João Manuel Cardoso de. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MELO, Marcelo Paulo & FALLEIROS, Ialê. *Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social*. In: NEVES, Lucia Wanderley. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MELLO, Guiomar Namó (Org). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

_____. *Decálogo em defesa do ensino público*. In: CUNHA, Luiz Antonio (Coord.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. *As novas diretrizes para o ensino médio*. / Centro de Integração Empresa- escola. São Paulo: CIEE, 1998b

_____. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MIRANDA, Kênia. *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da. *Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: Da Integração à Inserção e ao Conformismo*. *Trab. Educ. Saúde*, V. 6 N. 3, P. 549-571, NOV. 2008/FEV., 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição*. 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lucia Maria Wanderley Neves (Org). *A Nova Pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley & SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley Neves (Org). *A Nova Pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci*. São Paulo: Editora Alínea, 2016.

_____. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr., 2007.

_____. *Ensino médio unitário ou multiforme?* Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 60 jan.-mar., 2015

OIT (Organização Internacional do Trabalho). Oficina Regional América Latina e Caribe. *Panorama Laboral: evolucion del desempleo juvenil 1999, 2000, 2001*.

_____. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o desmantelamento dos CEFETs.. 1. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Empresa ou Escola?* 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Políticas Públicas para a Educação Profissional: Governo FHC x Governo Lula. V Simpósio internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia/MG, 06 a 08 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC41.pdf>

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PINA, Fabiana. *O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)*. 187 fl. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2011.

PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 2010.

PRONKO, Marcela Alejandra; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino Médio Integrado ao Técnico: Concepções e contradições*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, José Roberto Franco & RIBEIRO, Cláudio Gomes Ribeiro. *Temas de Ensino Médio: Política, Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

RIBEIRO, Ricardo Torres. *Qual reforma da educação profissional e para qual compreensão de estado?* In: *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*. Ano 3, Nº 6, UFVJM, 2011.

RODRIGUES, José dos Santos. *Por um programa de transcrição para a educação: em defesa da concepção marxista de formação politécnica*. In: *Caminhos da politécnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Organização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

_____. *A Educação Politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. *Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural*. *Revista Trabalho, educação e saúde*. Volume 3, n.2. RJ. Setembro de 2005.

_____. *Celso Suckow da Fonseca e a sua História do Ensino Industrial no Brasil*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: v. 2, n. 4, p. 47-74, 2002.

_____. (Org.). *Dossiê: Sobre o discurso do (des) emprego no governo Lula: cinco estudos sobre a relação entre educação e emprego no discurso do ministro do trabalho*. In *Trabalho Necessário*. Niterói: Neddade – UFF, nº 4, 2006a, <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Jose%20Rodrigues%20TN4.htm>.

_____. *Qual cidadania, qual democracia, qual educação?* In *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, número 2. Rio de Janeiro: EPJV – Fiocruz, 2006b, p.417-430.

_____. *Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural*. In Trabalho, Educação e Saúde, v. 3, número 2. Rio de Janeiro: EPJV – Fiocruz, 2005, p. 259-282.

_____. *A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103-116.

_____. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1997.

RODRIGUES, José dos Santos; REIS, Ronaldo Rosas. *Nós os educadores que amávamos tanto a revolução. Origens, desenvolvimento e crise do GT Trabalho e Educação*. Revista HISTEDBR On-line, v. 1, p. 170/13-191, 2011.

ROLO, Marcio. *Reencarcerando Gramsci*. In: REIS, José Roberto Franco & RIBEIRO, Cláudio Gomes Ribeiro. *Temas de Ensino Médio: Política, Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SANTOS, Jailson & RODRIGUES, José dos Santos dos. *(Des)caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Contradições na Trajetória Histórica*. Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 88-112, ago., 2015.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino*. 3. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Rev. Bras. Educ. [online], vol.12, n.34, p.152-165, 2007.

_____. *Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *Escola e democracia*. (36ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. *O choque teórico da politecnia*. In *Trabalho, Educação e Saúde*, vol.1, nº 1, p. 131-152. Rio de Janeiro: EPSJV – Fiocruz, 2003c.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (14ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2002.

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

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. (7ª ed.). Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval & DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SECCO, Lincoln. *História do PT*. São Paulo: Editora Ateliê, 2011.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro. *O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais*. ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Paraná, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da & FERRETTI, Celso João (et al.). *Formação de professores do ensino médio: modalidades*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015.

SILVEIRA, Zuleide Simas (Coord.). *CEFET/RJ Seu Tempo e sua História. 90 anos de formação profissional*. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2007.

_____. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Passo Editorial, 2010.

_____. *Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico*. In: A organização do trabalho didático da Educação: Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Verbetes (omnilateralidade)*. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acessado em 10/03/2016.

SWCHARCZ, Lilian. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira / 1ª ed.* São Paulo : Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Jessé de. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva & SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. *INSTITUTOS FEDERAIS: expansão, perspectivas e desafios*. Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, nº. 05, Julho/2016.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Vol. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

TOTA, Antonio Pedro. *O imperialismo sedutor*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

TROTSKY, Leon. *Programa de transição: a agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional*. São Paulo: Sundermann, 2004.

UNESCO. *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. *Setor de Educação da Representação no Brasil (Coord.). Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*. UNESCO, N°1 – maio de 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DISPOSITIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

BRASIL. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 1978.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 14 mai 2016.

_____. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adotou o regime universitário.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.

_____. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

_____. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

_____. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, lei orgânica do ensino industrial.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – outros decretos se seguiriam a este, completando a regulamentação da matéria.

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, cria a lei orgânica do ensino secundário.

_____. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do ensino comercial.

_____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Primário.

_____. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Normal.

_____. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC.

_____. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei orgânica do Ensino Agrícola.

_____. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

_____. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. E dá outras providências.

_____. Decreto-lei nº 477/1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, proibindo qualquer participação política de estudantes, além de prever o jubileamento.

_____. Decreto-lei nº 869/1969. Define a introdução da disciplina Educação Moral e Cívica.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

_____. Lei nº 7.044/82 de 18 de dezembro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692/71.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Balizador na criação do Ensino Médio Integrado.

_____. Lei nº 11.892/08, 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. Brasília, Diário Oficial da União, 2008a.

_____. Projeto de Lei de nº 6.840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

_____. Medida Provisória nº 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências.

_____. Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014. A prova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 30 abr 2016.

BRASIL - MEC. Planejamento Político-Estratégico 1995/1998. Brasília, 1995.

_____. Plano de implementação da reforma da educação profissional, quadriênio 1999-2002. Brasília, 1999.

_____. Referenciais Curriculares Nacionais. Brasília, 2000.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. Parecer nº 17, de 3 de dezembro de 1997. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional.

_____. Portaria nº 646/97. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

_____. Parecer nº 15/98, de 1 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

_____. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-aeducacao-basica. Acesso em 15 jun 2016.

BRASIL, MEC/CFE. Parecer 45/72, de 14 de janeiro de 1972.

_____. Parecer 76/75, de 23 de janeiro de 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF, 2007.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília-DF, [200-]. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Prestação de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão 2010. Brasília-DF, 2011. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI) 2013*. Disponível em <http://edemocracia.camara.gov.br/web/reformulacao-do-ensinomedio/#.VWNnZE9VgaA>. Acesso em 15 mai 2016.

CEFET/RJ. *Comissão de Estudo do Curso Integrado*. DEMET. Rio de Janeiro, Maio de 2012

_____. Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado-CEFET-RJ/Unidade do Maracanã, 2013.

_____. Diretrizes para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Unidade Maracanã, 2012

_____. Projeto Político Institucional – 2015-2019. CEFET/RJ, 2016

ANEXO 1

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO

AUTORIZAÇÃO CONDICIONADA

Eu, **Carlos Henrique Figueiredo Alves**, Diretor geral do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, autorizo a realização da pesquisa: *“Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições (2004-Atual)”*, sob a responsabilidade da pesquisadora **Vanessa de Oliveira Brunow**, do Curso de Doutorado em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/1996 e regulamentações correlatas). Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como da utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior, sendo que meu nome será mantido em sigilo.

Rio de Janeiro, ____ de outubro de 2015.

Carlos Henrique Figueiredo Alves
Diretor Geral

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DELIMITAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo: **Política Pública Educacional e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ: Avanços e Contradições**, objeto de pesquisa de doutorado em Ciência Política, pela Universidade Federal Fluminense, que tem como objetivo analisar a política educacional brasileira de implantação do Ensino Médio Integrado, buscando identificar seus limites e potencialidades, tendo como referência o caso do CEFET/RJ, campus Maracanã. Acreditamos que ela seja importante porque o Centro Federal de Educação Tecnológica é uma instituição centenária de extrema relevância no que se refere à história do ensino técnico brasileiro. Nesse sentido, faz-se necessário atualizar a discussão sobre a instituição, refletindo as suas potencialidades no desenvolvimento da proposta educacional-pedagógica atual (Ensino Médio Integrado). Agradecemos de veras sua colaboração e delimitamos abaixo o compromisso desta pesquisa com a sua participação.

Seguindo o regulamento da comissão de ética, publicada através da RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. São direitos dos participantes de uma pesquisa:

Art. 9º:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

CONTATO

O pesquisador envolvido com o referido projeto: Vanessa de Oliveira Brunow –
Doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Contato: e-mail: vanessabrunow@hotmail.com / Telefone: (21) 986792856

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

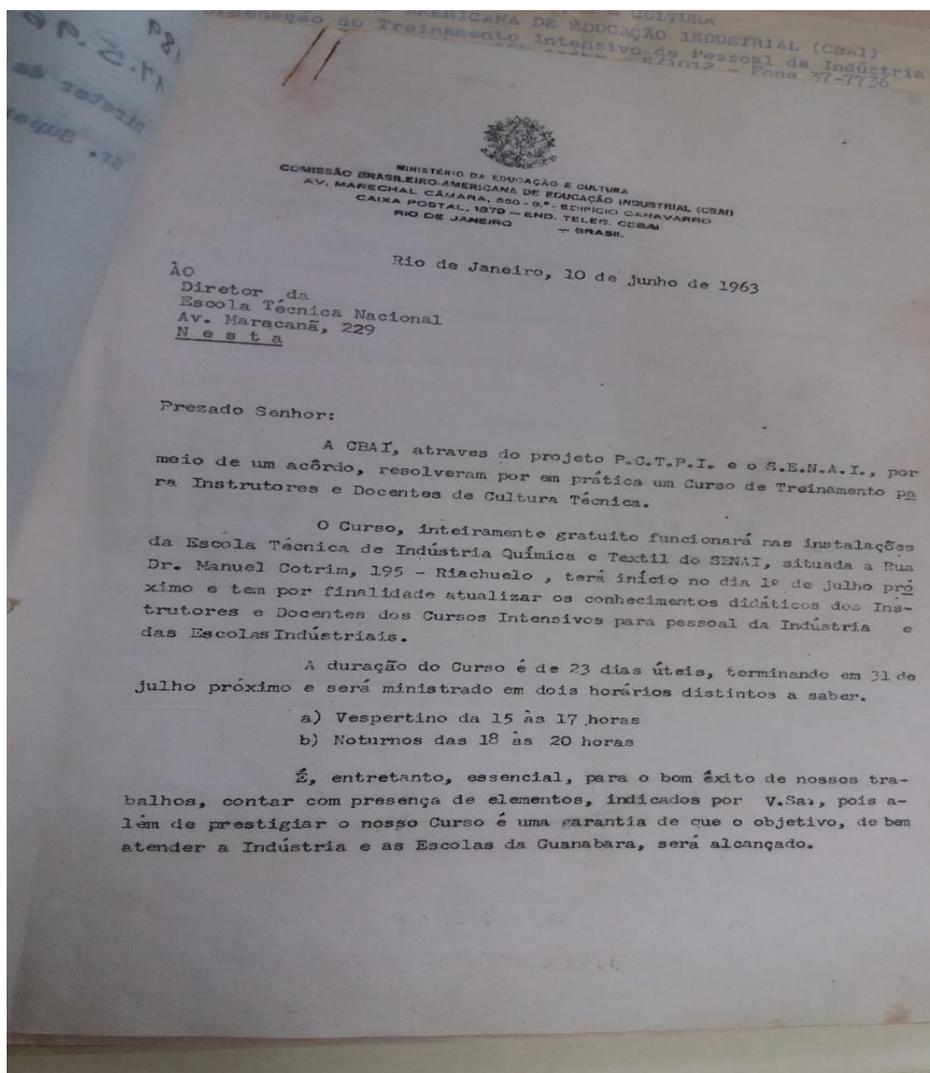
| Dados do participante da pesquisa | |
|--|--|
| Nome: | |
| Telefone: | |
| e-mail: | |

Local, ____ de _____ de ____.

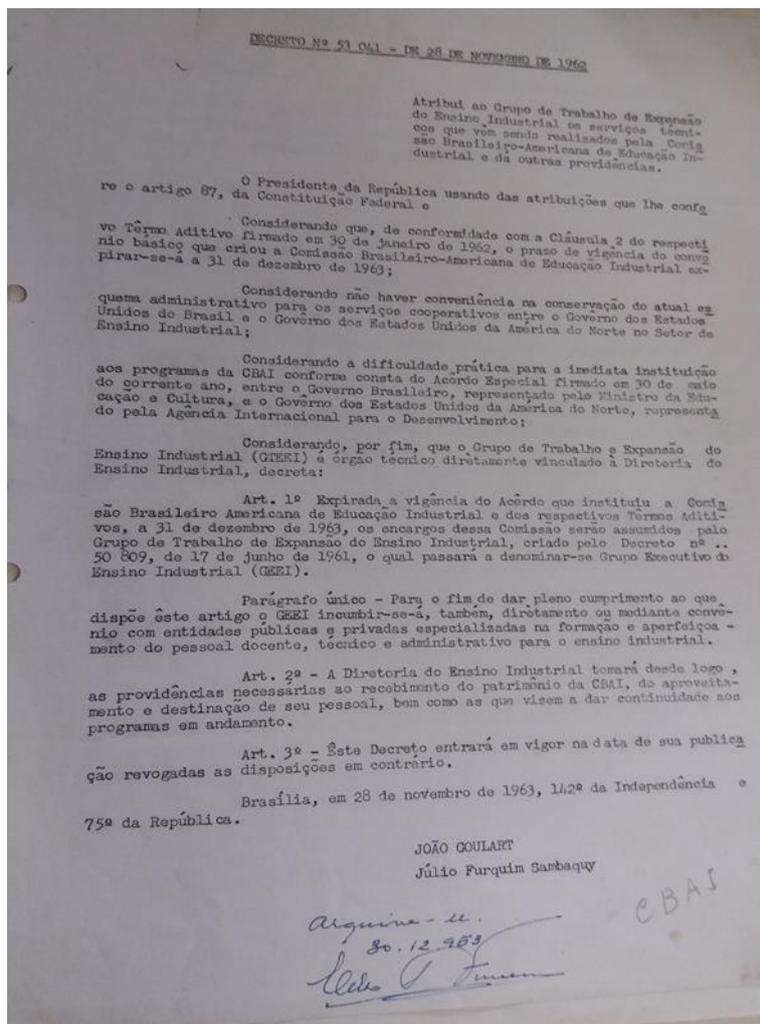
Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 3



ANEXO 4



ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DELIMITAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo: **Política Pública Educacional e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ: Avanços e Contradições**, objeto de pesquisa de doutorado em Ciência Política, pela Universidade Federal Fluminense, que tem como objetivo analisar a política educacional brasileira de implantação do Ensino Médio Integrado, buscando identificar seus limites e potencialidades, tendo como referência o caso do CEFET/RJ, campus Maracanã. Acreditamos que ela seja importante porque o Centro Federal de Educação Tecnológica é uma instituição centenária de extrema relevância no que se refere à história do ensino técnico brasileiro. Nesse sentido, faz-se necessário atualizar a discussão sobre a instituição, refletindo as suas potencialidades no desenvolvimento da proposta educacional-pedagógica atual (Ensino Médio Integrado). Agradecemos de veras sua colaboração e delimitamos abaixo o compromisso desta pesquisa com a sua participação.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

O pesquisador envolvido com o referido projeto: Vanessa de Oliveira Brunow –
Doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Contato:

e-mail: vanessabrunow@hotmail.com

Telefone: (21) 986792856

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

| Dados do participante da pesquisa | |
|--|--|
| Nome: | |
| Telefone: | |
| e-mail: | |

Local, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 6

Orientação ao campus Maracanã de construção do Projeto Político Pedagógico para o I Encontro Intercampi de Educação Profissional (I EIEP) do CEFET/RJ

A presente proposta foi elaborada coletivamente pela subcomissão do PPP do I EIEP (formada por professores e técnico-administrativos de diferentes unidades do CEFET/RJ), com a finalidade de orientar os trabalhos das subcomissões locais do PPP nas diferentes unidades do CEFET/RJ, no âmbito das atividades e discussões previstas para o I EIEP.

Esperamos que apreciem a leitura e que ela possa auxiliar a nortear discussões com vistas à melhoria do Ensino Integrado no CEFET/RJ.

Desejamos um ótimo trabalho a todos!

Subcomissão do PPP no âmbito do I EIEP

I- Objetivo geral do trabalho das subcomissões locais do PPP: contribuir para a **construção coletiva e permanente do Projeto Político Pedagógico** institucional para a Educação Profissional e Tecnológica no CEFET/RJ;

II- Objetivos específicos do trabalho das subcomissões locais do PPP:

1- explicitar o **entendimento de politecnia** que o grupo considera que deve nortear os cursos do Ensino Integrado do CEFET/RJ;

2- explicitar o **entendimento sobre as práticas pedagógicas** que o grupo considera que devem nortear os cursos do Ensino Integrado do CEFET/RJ.

III- **Eixos norteadores sugeridos para a discussão:**

| Eixos de discussão | Definição | Sugestões de leitura (em anexo) |
|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Eixo I Conceitual | Refere-se à concepção de politecnia | SAVIANI, Dermeval. Choque Teórico da Politecnia. Trab. educ. saúde [online], vol.1, n.1, ISSN 1981-7746. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf) |
| | | SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. S.P: autores associados, 2008. |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | | Disponível em: https://pt.slideshare.net/abelferreirajunior/saviani-dermeval-escola-e-democracia-campinas-so-paulo-autores-associados-2008-coleo-educao-contemporanea-edio-comemorativa |
| | | PPP da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz (páginas de 59 a 65). Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/PesqProjetoDoc/projeto_politico_pedagogico.pdf |
| Eixo II Legal | Refere-se aos documentos existentes que versam sobre educação profissional | Lei 11741/2008 (também em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm) |
| | | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (20 de setembro de 2012) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 |
| | | PPI do CEFET/RJ (páginas 28 e 29) Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3249/PPI_2016%20(1)%20atualizado%20(1).pdf |
| Eixo III Pedagógico | Refere-se à dimensão da prática docente, incluindo a reflexão e/ou proposição de formas de encaminhamento das discussões teóricas para o plano do cotidiano escolar. | Referenciais pedagógicos para a implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ/Unidade do Maracanã Documento em PDF |
| | | PPP da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz (páginas de 128 a 129; da 145 a 152) Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/PesqProjetoDoc/projeto_politico_pedagogico.pdf |

IV- Metodologia de trabalho proposta:

- 1- Elaboração de **cronograma de reuniões** e/ou demais atividades para a discussão de cada um dos três eixos sugeridos, considerando o cronograma geral proposto pela subcomissão do PPP (item V);
- 2- **Encontros** entre os professores de cada coordenação, **com lista de presença e ata síntese** das discussões e entendimentos/encaminhamentos acordados sobre o trabalho proposto e discussões realizadas em cada encontro;
- 3- Escolha, entre os professores de cada colegiado, de **um coordenador para apresentar a síntese dos três eixos para a Comissão do Integrado no dia 28/06/2017;**

- 4- **Escolha de quatro coordenadores da Comissão do Integrado, que ficarão responsáveis pelo recolhimento das sínteses de cada coordenação e da elaboração de um documento (consensual ou não) do campus Maracanã;**
- 5- Escolha de **dois representantes** para participarem dos encontros das subcomissões locais do PPP durante o EIEP e para representarem a unidade na plenária final do evento;
- 6- Material a ser produzido pela Comissão do Integrado para o EIEP : **texto em formato trabalho completo (até seis páginas)**, nos moldes indicados pela comissão científica do EIEP no site do evento.
- 7- **Orientações para a escrita do texto (para cada coordenação e para o documento síntese):**
- ✓ Iniciar o texto com uma introdução que contenha um breve histórico de como foi o processo de discussão local para a elaboração do texto;
 - ✓ Explicitar os entendimentos da subcomissão local sobre os três eixos de discussão;
 - ✓ Concluir indicando propostas de práticas concretas que visem ao aprimoramento da implantação do Ensino Integrado na instituição.
 - ✓ Obs: cada coordenação poderá enviar seu trabalho síntese para publicação em anais no EIEP, contanto que siga as regras de publicação expostas acima e ou no site do Encontro.

V- Cronograma geral proposto:

| Cronograma de atividades propostas para as subcomissões locais do PPP | |
|--|--|
| Data ou Período | Atividade |
| De 31 de maio a 04 de julho de 2017 | Reuniões semanais nas coordenações com ata síntese e lista de presença (para contar na RAD) |
| 05/07/17 | 1) Apresentação na Comissão do Integrado (5 minutos para cada coordenação 2) Entrega da síntese de cada coordenação sobre o eixo 1 e 4) |
| 26/07/2017 | Discussão sobre proposta síntese do CEFET Maracanã |
| 02/08/2017 e 09/08/2017 | Finalização de proposta dos eixos 1 e 4 do campus Maracanã para o EIEP 2017 |
| Durante o I EIEP | |

| | |
|--------------------|---|
| 14/08/2017 (tarde) | Reunião dos representantes das subcomissões locais com a subcomissão do PPP para discussão dos textos e elaboração de proposta coletiva |
| 15/08/2017 (manhã) | Reunião dos representantes das subcomissões locais com a subcomissão do PPP para finalização da proposta coletiva |
| 15/08/2017 (tarde) | Apresentação da proposta coletiva elaborada na plenária final do I EIEP |

Outras sugestões bibliográficas:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acacia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Politécnica, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez, 1991

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci. S.P: Editora Alínea, 2016.

SAVIANI, Demerval & DUARTE, Newton (orgs). Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. S.P: Autores Associados, 2012.

Contato para dúvidas, comentários e sugestões: ieip.cefet@gmail.com