UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP/PR

SAMUEL CARLOS WIEDEMANN

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPR

CURITIBA

2018

SAMUEL CARLOS WIEDEMANN

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

W644 Wiedemann, Samuel Carlos.
A educação profissional no Brasil e os limites e possibilidades da educação integral no ensino médio integrado no IFPR / Samuel Carlos Wiedemann; orientador Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto.
259f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Educação profissional. 2. Ensino Dual. 3. Politécnica. 4. Ensino médio integrado. 5. IFPR. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 378.013

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

FOLHA DE APROVAÇÃO

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14296

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e dezoito, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada **"A Educação Profissional no Brasil e os Limites e Possibilidades da Educação Integral no Ensino Médio Integrado no IFPR"** apresentada por **Samuel Carlos Wiedemann.** Os trabalhos foram iniciados às 14:30 horas pelo **Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto,** Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do doutorando. Encerrados os trabalhos às 17:30 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A Banca considera a Tese de grande relevância e sugere a sua divulgação nas diferentes formas.

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto – Presidente da Banca

Assinatura — Aprovado — Conceito

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - Membro Titular Externo - UTFPR

Assinatura — APROVADO — Conceito

Prof. Dr. Irineu Mário Colombo - Membro Titular Externo - IFPR

Assinatura — APROVADO — Conceito

Prof. Dr. Cleyerson Molinari Mello - Membro Titular Externo - Unespar

Assinatura — APROVADO — Conceito

Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira - Membro Titular - UTP

Assinatura — Aprovado — Conceito

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener - Membro Titular - UTP

Assinatura — Aprovado — Conceito

Curitiba, 10 de dezembro de 2018.

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho para minha esposa, Ângela Paloma Zelli Wiedemann, para minha filha, Luísa Wiedemann, ao meu pai, Guilherme Luiz Wiedemann (*in memoriam*) e minha mãe, Iris Wiedemann.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese significa tempo de dedicação aos estudos, à pesquisa, às leituras, à escrita e muita reflexão. Por isso, é imprescindível que as pessoas ao seu lado tenham um carinho e compreensão especial no desempenho dessa atividade. Por isso, agradeço a minha esposa e filha, Ângela Paloma Zelli Wiedemann e Luísa Wiedemann, que pacientemente e amorosamente me apoiaram e compreenderam a importância do que estava fazendo. Não posso negar que, em parte, o suporte que me deram foi essencial para a consolidação desse trabalho.

Mesmo que se tenha tempo para dedicação aos estudos e à pesquisa, sem a devida orientação, o esforço empreendido acaba sendo inútil, pois o caminho percorrido pode ter sido feito pela via errada. Dessa forma, a orientação do Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto foi eficaz, atenciosa e profundamente sábia nas decisões e direções tomadas na pesquisa. Assim, são profundos meus agradecimentos para ele, pois, de maneira cordial e ponderada, conduziu seu trabalho com diligência e compromissso.

A escrita e a pesquisa da tese são, de certa forma, atividades solitárias que exigem grande esforço. Contudo, é importante encontrar espaços de socialização, em que se pode compartilhar o que se faz e também ser “alimentado” com as pesquisas dos colegas. Nesse sentido, agradeço também ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais - TEPE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Tuiuti, por proporcionar esse espaço acolhedor em que mutuamente podemos crescer academicamente. De forma especial, meus agradecimentos para a Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, coordenadora desse grupo. De forma semelhante expresso minha gratidão ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e Tecnologia - GETET, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que me acolheu e auxiliou nos meus estudos, particularmente, ao Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho, coordenador do GETET.

Agradeço também Prof. Dr. Irineu Mario Colombo que, como membro da banca examinadora e docente no IFPR, pode trazer contribuições relevantes para a conclusão da pesquisa. Estendo os agradecimentos aos demais membros da minha banca de avaliação, Profa. Dra. Anita Helena Schlesener e Prof. Dr. Cleverson Molinari Mello.

Não posso deixar de agradecer o Instituto Federal do Paraná, que está no cerne de minha motivação para a pesquisa feita e que proporcionou um ambiente favorável a pesquisa.

Por fim, agradeço ao meu pai, Guilherme Luiz Wiedemann (*in memoriam*), que sempre acreditou no meu comprometimento e incentivou meus estudos, como também a minha mãe, Iris Wiedemann, que sempre esteve ao meu lado quando precisei e encorajou-me com as atividades acadêmicas.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou discorrer sobre a Educação Profissional no Brasil e investigar os limites e as possibilidades de uma formação integral, politécnica, no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná - IFPR, referenciando-se em dados coletados em documentos institucionais, Projetos Pedagógicos dos Cursos de Eletromecânica e Automação e entrevistas com alunos do Câmpus Campo Largo. Por isso, como método de exposição dessa pesquisa, é apresentado como se constituiu e desenvolveu a formação social brasileira e sua relação no estabelecimento da educação profissional no Brasil, principalmente no que concerne à separação histórica do trabalho manual e intelectual. Tal dualidade está presente na estrutura educacional que constitui uma escola destinada à formação intelectual e outra para a preparação para o trabalho. Como proposta de superação dessa herança, os Institutos Federais, em seus documentos legais, apontam para a educação politécnica. A politecnia é a educação que avança na superação da dualidade do ensino intelectual e manual. Entende-se que as políticas educacionais não podem ser analisadas sem observar sua relação com os aspectos históricos, sociais e econômicos. Contudo, é necessário perceber suas contradições para que seja possível delinear estratégias para a busca de alternativas a essa educação assente nessa dualidade. Considerando essa realidade, essa pesquisa propôs, por meio de análise documental, entrevistas e debate teórico, explorar os avanços e limites da formação integral do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná. Justifica-se esse trabalho na possibilidade de auxiliar na compreensão da realidade do Ensino Médio Integrado e, dessa forma, colaborar para a tomada de decisões quanto às possibilidades da efetivação da Educação Integral. Como resultado da pesquisa, conclui-se que, na prática, ainda há muitos desafios e limites na implantação de uma educação politécnica, que sofre resistência tanto pelos os alunos, que carregam consigo aspectos da formação social brasileira, como pelos professores, que também estão arraigados em concepções tecnicistas, polivalentes e da pedagogia tradicional.

PALAVRAS CHAVE: Educação Profissional, Ensino Dual, Politecnia, Ensino Médio Integrado, IFPR.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the professional education in Brazil and to investigate the limits and possibilities of an integral education, polytechnic, in the Integrated Higher Education of the Federal Institute of Paraná - IFPR, referenced in data extracted from the institutional documents, Pedagogical Projects of the Courses of Electromechanics and Automation and interviews with students of Campo Largo Campus. It is understood that educational policies cannot be analyzed without observing their relation with historical, social and economic aspects. Therefore, as a method of exposing this research, it is presented how it was constituted and developed the Brazilian social formation and its relationship with the establishment of professional education in Brazil, especially regarding to the historical separation of manual and intellectual work. Such dichotomy determined the educational structure that is a school destined to the intellectual formation and another one to the preparation for the work. As a proposal to overcome this inheritance, the Federal Institutes, through their legal documents, propose the polytechnic education. Polytechnic is the education that advances in overcoming the duality of intellectual and manual teaching. However, it is necessary to perceive its contradictions so that it is possible to outline strategies for the search of alternatives to the current educational model. Considering this reality, this research proposed, through documentary analysis, interviews and theoretical debate, to explore the advances and limits of the integral formation of the Integrated High School of the Federal Institute of Paraná. This work justifies itself by the possibility of assisting in the understanding of the reality of Integrated Higher Education and, in this way, collaborating to make decisions about the possibilities of the Integral Education realization. As a result of the research, it is concluded that, in the practice, there are still many contradictions in the implementation of a polytechnical education, which is endured both by students, who carry with them aspects of Brazilian social formation, and by teachers, who are also rooted in technicist, polyvalent conceptions and the traditional pedagogy.

KEY-WORDS: Professional Education, Dual Education, Polytechnic, Integrated Higher Education, IFPR.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses encontradas no banco de dados do BDTD com termo “politecnia” no campo assunto 180
Tabela 2 - Teses encontradas no banco de dados do BDTD com termo “ensino médio integrado” no campo assunto 181
Tabela 3 - Número total de matrículas do IFPR 190
Tabela 4 - Número de Matrículas dos Cursos Presenciais por Câmpus 191
Tabela 5 - Números de Servidores do IFPR em Março de 2018 192
Tabela 6 - Relação dos docentes com Formação Técnica x Formação Geral no Câmpus Campo Largo - IFPR 205
Tabela 7 – Matriz Curricular do curso EMI de Eletromecânica do Câmpus Campo Largo 212
Tabela 8 - Razão entre as disciplinas de formação geral e técnica no Ensino Médio Integrado de Eletromecânica 214
Tabela 9 – Matriz Curricular do curso EMI de Automação do Câmpus Campo Largo 215
Tabela 10 - Razão entre as disciplinas de formação geral e técnica no Ensino Médio Integrado de Automação 217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Ensino Médio de acordo com Lei 5692/71 149
Figura 2 - Reestruturação do ensino médio e profissional com o Decreto 2208/97 que regulamentou a Lei 9394/96 150
Figura 3 - Mapa destacando os municípios que têm Câmpus do IFPR 190
Figura 4 - Gráfico de valores executados pelo Câmpus Campo Largo (2011-2016) 195
Figura 5 - Opinião dos professores do IFGO sobre a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no curso em que ministra aula .. 205
Figura 6 - Gráfico comparativo da distribuição dos componentes curriculares dos PPCs de Eletromecânica e Automação 218
Figura 7 - Qual escola que os alunos do Ensino Médio Integrado cursaram no Ensino Fundamental, antes de entrar no IFPR 220
Figura 8 - Renda familiar dos alunos pesquisados. 221
Figura 9 - Gráfico sobre a escolaridade da mãe (ou responsável) por curso analisado. 222
Figura 10 - Gráfico sobre a escolaridade do pai por curso analisado. 222
Figura 11 - Qual o principal motivo de escolher cursar o EMI no IFPR 224
Figura 12 - Gráfico sobre o entendimento dos alunos sobre as principais funções do EMI no IFPR (podiam marcar até três opções) 225
Figura 13 - O que acham do EMI, sobre a questão de formação profissional e formação geral. 226
Figura 14 - Gráfico comparativo sobre a opinião dos alunos sobre o EMI. 227
Figura 15 - Gráfico representando a evolução do interesse pela função propedêutica do EMI 228
Figura 16 - Opinião dos alunos sobre a integração entre as disciplinas de formação técnicas e gerais 229
Figura 17 - Gráfico comparativo das percepções do EMI no quesito de integração das disciplinas 230
Figura 18 - Gráfico sobre o foco da formação profissional do EMI do IFPR . 232

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Interamericano e Desenvolvimento
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Conselho Nacional da Indústria
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Integrado
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FG – Formação Geral
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Federação das Indústrias de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FT – Formação Técnica
IFE – Institutos Federais de Educação
IFES – Instituições Federais de Ensino
IFPR – Instituto Federal do Paraná
IIP – Instruções Internas de Procedimento
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
ONG – Organização Não Governamental
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIB – Produto Interno Bruto
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Político Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEP – Programa de Expansão Profissional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

SUMÁRIO **13**

INTRODUÇÃO **15**

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL **29**

1.1 BRASIL COLONIAL 29

1.1.1. Formação Social Escravista no Brasil *30*

1.1.2. O desprezo do trabalho manual e a informalidade do seu ensino *36*

1.1.3. O caráter ontológico do trabalho e educação e a distinção do trabalho manual e intelectual *41*

1.1.4. O ensino de ofícios no Brasil colonial *46*

1.2. BRASIL IMPERIAL 57

1.2.1. A independência do Brasil e continuidade do sistema escravista *57*

1.2.2. O Ensino de Ofícios no Brasil Imperial *64*

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REVOLUÇÃO BURGUESA **77**

2.1. A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA E A REVOLUÇÃO BURGUESA 77

2.2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA 90

2.3. A “REVOLUÇÃO DE 30” E O ESTADO NOVO 96

2.4. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL E O SISTEMA “S”: HIERARQUIZAÇÃO DO TRABALHO 102

2.5. O GOLPE DE 64 E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO 113

3. O NEOLIBERALISMO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL **125**

3.1. A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL, O NEOLIBERALISMO E O POPULISMO 126

3.2. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 133

3.3. OS PROJETOS EDUCACIONAIS DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL 141

3.3.1. Projetos no âmbito do Estado *142*

3.3.2. Projetos no âmbito da sociedade civil *145*

3.3.3. A reforma do Ensino Médio: desmonte da educação profissional *148*

4. A CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MEDIO INTEGRADO E A POLITECNIA **160**

4.1. A POLÍTICA E ECONOMIA DO GOVERNO LULA 160

4.2. REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 163

4.3. O QUE É POLITECNIA 170

4.4. TESES PRODUZIDAS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLITECNIA 179

4.5. O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ 189

5. LIMITES, POSSIBILIDADE E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ **198**

5.1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS..... 199
5.2. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE ELETROMECÂNICA E AUTOMAÇÃO 208
5.3. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO EMI DOS CURSOS DE ELTROMECÂNICA E AUTOMAÇÃO 219
5.4. CONCLUSÃO..... 234
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....237
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 242
ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....257

INTRODUÇÃO

A educação profissional está presente na minha trajetória de vida tanto no que concerne a minha formação como profissão. Num primeiro momento, fui aluno do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, no curso técnico de nível médio em Edificações, que se iniciou em 1994, em um período no qual pude presenciar mudanças significativas para o ensino profissional. Posteriormente, em 2010, tornei a me aproximar dessa modalidade de ensino como docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e, a partir de 2011, do Instituto Federal do Paraná, presenciando um momento de expansão e estruturação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Dessa forma, a compreensão do ensino técnico de nível médio que tenho advém das experiências de aluno e docente, o qual provocou uma curiosidade sobre essa modalidade de ensino, no que concerne às suas políticas, concepções, propósitos e finalidades. Essas indagações conduziram ao conceito da Educação Integral.

A temática da Educação Integral é central nas políticas educacionais do Instituto Federal do Paraná, o que pode ser constatado em diversos documentos norteadores da instituição. Em um primeiro momento, a intenção dessa pesquisa era compreender o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, como ocorria sua prática na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e seus elementos contraditórios, já que ele possibilitaria uma formação rápida (técnica), de forma unilateral focada em demandas do mercado de trabalho, sem levar em consideração os diversos aspectos do mundo do trabalho, objetivando a formação do ser humano omnilateralmente.

Durante a investigação dos aspectos contraditórios entre os princípios norteadores da Educação Integral com os propostos no PRONATEC constatou-se ser fundamental compreender como se constituiu e desenvolveu a separação da formação intelectual e técnica no Brasil, e em que contexto se insere a proposta da Educação Integral, na perspectiva politécnica. Como resultado preliminar, constatou-se que a proposta do Ensino Médio Integrado, nos Institutos Federais, por meio de seus princípios e conceitos, revelou ser de grande importância como uma possibilidade de formação que fosse além dos interesses do capital. Nesse sentido, a compreensão sobre a educação profissional dos cursos de formação técnica

integrada (não mais de curta duração) mostrou-se como um relevante tema de pesquisa, pois esse ensino se apresenta como uma possibilidade de avançar na oferta de uma Educação Integral.

A importância dessa reflexão está orientada na necessidade de superação da histórica dualidade existente na educação, isto é, de uma educação humanística para uma classe privilegiada e a educação profissional para as classes populares. A constituição de estruturas educacionais distintas tem sua base na separação de trabalho manual e trabalho intelectual. Para compreender essa divisão, é necessário observar o que significava o trabalho nas sociedades primitivas e de como, historicamente, o trabalho se transformou conforme os modos de produção dessas novas sociedades. Karl Marx, ao discorrer sobre o trabalho como uma atividade característica do ser humano (de transformar a natureza), destaca a unicidade no uso da mente e das mãos. O ser humano, diferentemente do que ocorre com os animais, figura, antevê, o resultado do seu trabalho antes de executá-lo, sendo que há, nesse processo, uma coesão entre a intenção e o executado pelas mãos. Por isso Marx afirma “ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 2014, p. 212).

A transformação da natureza, por meio do trabalho, é realizada com uma intenção, uma ideia, ou seja, é usada a mente para a realização do trabalho por meio das mãos. Em outras palavras, o trabalho humano é orientado teleologicamente, tendo em seu pensamento uma prévia ideação do trabalho a ser executado.

Dayani Cris de Aquino observa, contudo, que essa atividade teleológica, inerente ao ser humano, não pode ser confundida com a divisão que ocorre entre o pensar e o fazer. A autora lembra que um trabalhador manual pensa ao executar o seu trabalho “porque o pensar no sentido do agir teleológico é uma característica das ações humanas e, portanto, o trabalho manual, enquanto ação humana, requer o pensar neste sentido teleológico” (AQUINO, 2015, p.119).

O processo de separação das atividades de pensar (não no sentido teleológico) e fazer estão essencialmente ligados com a questão de aquisição de conhecimento. Em uma sociedade primitiva o ato de conhecer e trabalhar ocorria de forma unitária, isto é, na medida em que se trabalhava, se conhecia. O

conhecimento estava diretamente ligado à prática, aos sentidos e aquilo que se praticava. Dessa forma, pode-se dizer que o "ponto de partida da relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade" (SAVIANI, 2007, p. 154). Salienta-se que isso só é possível devido à natureza ontológica do trabalho para o ser humano.

Nota-se que, numa perspectiva marxista, o homem produz sua própria existência, já que ao transformar a natureza para suprir suas necessidades, ele indiretamente produz sua vida material. Marx expressa que: o que os homens são "coincide com sua produção, tanto com o *que* eles produzem, quanto com o *como* eles produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (MARX, 2007, p.42). Nesse sentido, pode-se chegar à conclusão de que "a essência humana é produzida pelos próprios homens" (SAVIANI, 2007, p. 154).

Tomando como base que a produção do ser humano acaba sendo, ao mesmo tempo, a formação do homem, tem-se que "a origem da educação do homem coincide com a origem do homem mesmo" (SAVIANI, 2007, p. 154). Dessa forma, o ato de produzir e formar, isto é, trabalhar e educar, ocorria como uma unidade. Nas palavras de Saviani "eles aprendiam a trabalhar trabalhando" (Idem, Ibidem).

Entretanto, as transformações sociais provocaram o surgimento da propriedade privada e a mudança dos modos de produção. Essas alterações estruturais da sociedade serviram de base para que se constituísse a abstração, uma cisão do modo de aprender. Alfred Sohn Rethlel explica que essa situação, que surge por meio da troca de mercadorias, capacitou o homem pensar fora do tempo e do espaço, desconectado de ações práticas e imediatas, explana que é a abstração real que "tem como sua marca distintiva a exclusão total do conteúdo empírico. Sua abstração é ser não empírico[1]" (SOHN-RETHEL, 1978, p. 67, tradução livre). Isso significa que passa a existir uma forma de pensar que não está conectado com a atividade manual, no seu sentido teleológico. O autor segue discutindo que é por causa dessa ruptura entre o agir e o pensar, isto é, que "o intelecto abstrato surge

[1] […] has as its distinguishing mark the total exclusion of empirical content. Its abstractness is non-empirical (SOHN-RETHEL, 1978, p. 67).

como um sentido normativo peculiar próprio, servindo como sua própria 'lógica'"[2] (SOHN-RETHEL, 1978, p. 68, tradução livre).

Essa possibilidade da abstração, portanto, de pensar e adquirir conhecimento de forma independente da ação prática, permite que ocorra o trabalho em sua forma alienada. Marx descreve como o trabalho na sociedade capitalista não está orientado mais na produção de valores de uso, mas de *mais valia*. O autor destaca que isso é possível porque ocorre uma separação entre aquilo que é produzido (mercadoria) e a força de trabalho.

Dessa separação, o trabalhador é limitado a executar o que lhe é imposto, de forma unilateral, restringindo também sua força intelectual. Marx, discorrendo sobre a divisão do trabalho e as manufaturas, afirma que "as forças intelectuais de produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo o que não se enquadre em sua unilateralidade" (MARX, 2012, p. 416). Dessa situação, a educação planejada para esse trabalhador será de reforçar essa unilateralidade visando o aumento produtivo do mesmo. Mészáros, nesse aspecto, afirma que "*educação*, trata-se de uma 'internalização' pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social" (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Esse processo de transformação social que levou a separação entre o agir e pensar, na forma de trabalho alienado, foi um processo gradual e lento, pois ela ocorre por meio das mudanças dos modos de produção. Marx constata "o que distingui as épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios, se faz" (MARX, 2012, p. 214). Assim, as transformações das sociedades pré-capitalistas e feudais em capitalistas estão fundamentadas na mudança da produção, e de seus meios, de forma gradual e impositiva de uma configuração de trabalho alienado, no qual a divisão do trabalho é fundamental.

Alfred Sohn Rethel, sobre a discussão de trabalho manual e intelectual, considera importante entender a diferença entre a unidade social e individual entre mente e mãos. O autor aponta que:

> É importante para nós diferenciarmos entre unidade pessoal e social, ou divisão, de mente e mãos. A unidade pessoal está relacionada ao trabalho da produção de um homem. Isto não significa que, inversamente, toda a produção individual de um homem pressuponha tal unidade pessoal; por exemplo, o escravo que produziu cerâmicas ou têxteis através de seu

[2] […] the abstract intellect emerges with a peculiar normative sense all its own, serving as its "logic" (SOHN-RETHEL, 1978, p. 68).

> trabalho individual estava longe de serem mestres do seu propósito ou forma. A divisão pessoal de mente e mãos se aplica a todo trabalho cuja finalidade está prescrita em outro lugar. A unidade social de mente e mãos, contudo, caracteriza a sociedade comunista seja ela primitiva ou altamente tecnologicamente desenvolvida. Em contraste com isso está a divisão social entre trabalho mental e manual – presente através de toda a história de exploração e assumindo as mais variadas formas.[3] (SOHN-RETHEL, 1978, p. 85, tradução livre).

Destaca-se na análise do autor, que a unidade entre o pensamento e ação (mente e as mãos) está diretamente ligada com o modo de produção e chama a atenção de que um trabalhador individual pode atuar em unidade de sua mente e mãos, mas isso não é aplicável a todos os trabalhadores individuais. Isso porque o trabalho com as mãos de um escravo, por exemplo, ocorre em conformidade com a intencionalidade e a forma que seu senhor exige. O autor, enfim, entende que essa unidade é social, e ela é característica de sociedades comunistas.

Porém, as estruturas sociais da antiguidade clássica e da Europa medieval, do qual somos herdeiros culturais, deram origem a uma cisão entre a mente e as mãos, ou entre o pensar e o fazer. Mario Aliguiero Manacorda explica que uma das características da educação na Grécia era a de que havia uma escola para as classes governantes, visando às tarefas do poder, “que são o ‘pensar’ ou do ‘falar’ (isto é, a política) e o ‘fazer’ a esta inerente (isto é, as armas)” (MANACORDA, 2001, p.41), enquanto que para a classe excluída ou oprimida não necessitaria de nenhuma estrutura formal, pois a essência de sua educação seria “observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles” (MANACORDA, 2001, p.41). Essa separação do pensar e fazer, já na sociedade clássica, é resumida por Aquino:

> Portanto, a cisão entre pensar e fazer, da antiguidade clássica ao renascimento, separou inicialmente, com clareza, a parte do pensar responsável por organizar a produção, centralizando-a como responsabilidade do Estado grego e da aristocracia feudal, ou seja, da classe dominante. Os demais componentes do trabalho originário (a busca dos meios e o fazer) não se separaram de forma rápida clara. Ao mesmo tempo em que encontramos filósofos puros que em nenhuma medida o conhecimento que produzem resulta do fazer; encontramos também

[3] It is important for us to differentiate between personal and social unity, or division, of head and hand. Personal unity attaches only to the labour of the one-man producer. This does not mean that, conversely, all individual one-man production presupposes such a personal unity; for example the slaves who produced the pottery or textiles by their individual labour were far from being masters of its purpose or form. Personal division of head and hand applies to all labour whose purpose is prescribed elsewhere. Social unity of head and hand, however, characterizes communist society whether it be primitive or technologically highly developed. In contrast to this stands the social division between mental and manual labour - present throughout the whole history of exploitation and assuming the most varied forms (SOHN-RETHEL, 1978, p. 85)

> "filósofos técnicos", cujo conhecimento ainda mantém um laço com o fazer (AQUINO, 2015, p. 43).

O processo de divisão entre o pensar e o fazer foi lentamente se estabelecendo nas sociedades clássicas e medievais, contudo, nas sociedades modernas, com o capitalismo, a divisão do trabalho acelerou o aprofundamento da cisão do trabalho manual e intelectual. Decorre desse processo de industrialização "a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção" (SAVIANI, 2007, p. 159). Além de aprofundar essa cisão, o capitalismo acentuou a fragmentação das atividades de pensar e de fazer, o que provoca um processo alienante dos trabalhadores (tanto intelectuais como manuais). Aquino conclui que:

> [...] enquanto na Grécia Antiga a cisão entre pensar e fazer não era completa, no sentido de que alguns indivíduos exerciam mais de um dos elementos do antigo trabalho originário, no capitalismo a cisão é completa, pois os indivíduos não só exercem apenas um elemento, ou o pensar ou o fazer, mas se ocupam de uma parte muito pequena entre as diversas em que pensar e fazer foram sendo subdivididos no contexto da divisão manufatureira do trabalho (AQUINO, 2005, p. 119).

É importante ressaltar como essa dicotomia do pensar e do fazer também se reproduziu no Brasil, cuja constituição tem suas peculiaridades, devido a sua relação com o regime escravocrata, a especificidade da revolução burguesa brasileira e da implantação de um capitalismo dependente. Dessa cisão surgiram estruturas educacionais diferenciadas no Brasil, uma relacionada ao pensar e outra ao fazer.

A estrutura assumida pela educação está diretamente ligada com sua realidade socioeconômica, daí a importância de estudar o contexto histórico e as políticas educacionais assumidas pelos sucessivos governos. Tem-se, assim, a necessidade de usar o método adequado para compreender essa realidade dinâmica. Assim, adota-se o materialismo histórico dialético para essa pesquisa.

Portanto, como premissa básica, a pesquisa parte do movimento do real/concreto. É necessário entender que a realidade não é criada a partir de ideias, mas, pelo contrário, são as ideias que surgem de determinada situação concreta. Por isso, o estudo da história (não somente a história das ideias, pura e simplesmente) é fundamental para a pesquisa. Assim, como princípio da discussão teórica da pesquisa em educação, pode-se citar Marx e Engels, em Ideologia Alemã, no qual afirmam:

> E esse modo de considerar as coisas não é isento de premissas. Ele parte das condições reais e não as perde de vista nem mesmo por um momento que seja. Suas premissas são os homens, mas não tomados em algum isolamento ou rigidez fantástica qualquer, mas sim em processo de desenvolvimento real e empiricamente registrável, sob a ação de determinações. E tão logo se expõe esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como continua sendo mesmo entre os empiristas abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como é para os idealistas. Ali onde termina a especulação, quer dizer na vida real, começa também a ciência real e positiva, portanto, a representação da ação prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens (MARX, 2007, p. 49).

Isso significa que à pesquisa cabe partir das condições reais, entendendo que essa realidade está sob a ação de múltiplas determinações, em que a história é um elemento essencial para a compreensão do desenvolvimento do real. Assim sendo, a intenção dessa investigação é apreender como se estabeleceu e consolidou a separação do ensino intelectual e manual no Brasil, e a possibilidade de uma proposta de superação desse modelo, é necessário compreender a história de sua constituição e, portanto, a formação social, política e econômica brasileira. Por esse motivo que essa tese, nos quatro primeiros capítulos, almeja a compreensão da formação social brasileira, suas peculiaridades em relação ao escravismo, à revolução burguesa e ao desenvolvimento do capitalismo dependente, tendo como resultado um sistema educacional dualista. A partir dessa construção histórica que a proposta da Educação Integral, politécnica, se insere e é confrontada.

Partir, assim, da história de consolidação do ensino é partir do real e não de representações. A citação da Ideologia Alemã é uma crítica por um lado à Feuerbach e, de outro, à Hegel, pois ambos, em sua filosofia, trouxeram contribuições para a compreensão da realidade, mas não de forma completa. Destaca-se, em Feuerbach, sua base materialista, que "não compreende a atividade humana em si como atividade *objetal*" (MARX, 2007, p. 27) e os idealistas, embora tenham desenvolvido um lado ativo (dialética), "não conhecem a atividade real e sensível como tal" (MARX, 2007, p. 27).

Referente a essa mesma temática, do idealismo e materialismo, Álvaro Vieira Pinto, discorrendo sobre a racionalidade do ser humano e suas tendências, descreve (o que foi dito por Marx e Engels) da seguinte forma:

> Deste modo, a racionalidade, característica distintiva da espécie humana, aparece dividida nas duas grandes esferas do conhecimento: o **representativo**, vinculado a apreensão dos dados objetivos; e o **imaginativo,** criador de livres associações entre as ideias, de que emana a obra de arte (PINTO, 1979, p.32, grifo meu).

Embora aparentemente opostas, ambas possuem regiões em comum. Álvaro Vieira Pinto continua sua reflexão afirmando que as fases do processo, indutiva e dedutiva (representativa e imaginativa), acabam por ser "complementares e contraditórias" e conclui:

> Esta divisão tem apenas caráter lógico, e não existencial, pois no viver concreto o homem unificou os dois momentos do processo, uma vez que não pode estar em presença do mundo, das coisas, dos fenômenos sem que a intencionalidade de sua consciência se volte para eles e os apreenda, constituindo, ao final, ideias gerais do que existe em face dele (PINTO, 1979, p. 33).

A realidade, concreta e contraditória, pode somente ser compreendida por um método que supere essa dualidade entre o dedutivo e o indutivo. Daí, portanto, que surge a dialética material na qual, de acordo com o autor, "a lógica dialética alcança o objeto de pesquisa científica no plano de maior profundidade, no plano das contradições que determinam a essência no movimento dos fenômenos" (PINTO, 1979, p. 44)

Percebe-se que, portanto, para obter a organicidade do fenômeno é necessário entender suas contradições, numa relação entre todo e parte, que é permitido através da dialética. Sendo assim, para compreender um fenômeno, é preciso apreender o seu todo, como o homem se insere nesse todo e a história que o envolve. Falando em Políticas Públicas em Educação e sua pesquisa, é necessário apreender toda a conjuntura de criação dessas políticas, como também o contexto histórico no qual está inserida e sua efetivação prática, compreendendo todas as suas contradições.

É, ainda, importante entender a concepção de homem nesse método. O homem é, ao mesmo tempo, fruto da natureza (realidade) e agente transformador da natureza. Kosik, sobre isso, afirma:

> Quando o homem estiver compreendido na estrutura da realidade e a realidade for entendida como totalidade de natureza e história, serão criados os pressupostos para a solução da problemática filosófica do homem. Se a realidade é incompleta sem o homem, também o homem é

> fragmentário sem a realidade [...] O conhecimento do universo e das leis do processo natural é sempre, direta ou indiretamente, também conhecimento do homem e conhecimento de sua natureza específica (KOSIK, 2011, p.250).

Compreender a realidade, portanto, é entender como o homem se insere na história e é ao mesmo tempo constituído por ela. No caso da pesquisa em questão, é fundamental perceber como e quando ocorreu a dicotomia entre formação intelectual e formação manual (para o trabalho) e sua relação com a formação social, enquanto política pública. Analisando de forma histórico crítica as políticas públicas para a educação profissional, percebe-se que elas são permeadas por contradições e que fazem parte do movimento da realidade. Em relação à categoria da contradição Cury afirma:

> A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade (CURY, 1985, p.30).

É no movimento da contradição, tendo em vista a realidade no seu todo subjetivo-objetivo, em que os elementos internos e externos se determinam e se contradizem é que se tem a possibilidade de mudança da realidade. Por isso, Cury continua sua explanação afirmando que a "contradição é destruidora, mas criadora, já que se obriga à superação" (CURY, 1985. p.30). Tomando com base esses aspectos, a proposição de uma política pública, a saber, a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica[4], aparenta existir uma busca pela mudança da essência da educação, em que sua prática, entretanto, se revela permeada por contradições. Para entender o movimento real da educação profissional e tecnológica no país, esse processo precisa ser estudado e pesquisado, se o mesmo manterá o estabelecido pelo modo de produção da sociedade burguesa e/ou promoverá uma superação em direção a uma educação politécnica.

A política pública supramencionada discute a possibilidade de implantação de uma educação profissional com orientação politécnica, que é essencialmente conflituosa com a lógica capitalista neoliberal da polivalência. Essa iniciativa é um

[4] A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi criada em dezembro de 2008 por meio da Lei 11892/2008 e buscou inovar na forma como era entendida a Educação Profissional, tendo como um de seus objetivos principais a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, voltado para a preparação para o mundo do trabalho, tendo como foco a emancipação do cidadão.

processo complexo, pois não pode ser visto como uma reforma de algo existente, mas a criação de algo novo. Sobre esse assunto Mészáros afirma:

> Assim, não se pode realmente escapar da "formidável prisão" do sistema escolar estabelecido (condenado nestes termos por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária e global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p. 46-47).

Nessa perspectiva de busca de uma proposta diferenciada para a Educação Profissional, nota-se que a criação dos Institutos Federais indica a possibilidade de um rompimento com uma formação dualista historicamente constituída. Uma das finalidades propostas dessas instituições, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, está a emancipação humana. Percebe-se que o termo emancipação, exposto na legislação, embora possa ter, em parte, sua origem em Marx, distancia-se do mesmo em sua concretude. No livro *Sobre a questão judaica*, está muito claro que a "a emancipação seria possível somente por meio de uma 'mudança total de sua essência'" (MARX, 2010, p.18).

Isto é, a proposta de uma emancipação por meio da educação ainda amarrada ao modo de produção capitalista não será possível, pois a sua essência permanecerá a mesma. Falar em emancipação, nesse caso, é dar uma aparência de um discurso próximo ao de Marx, cuja essência ainda está enraizada no modelo de produção corrente. Marx, portanto afirma que:

> A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando tiver reconhecido e organizado suas "forces propres" [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010, p. 54).

Isso significa que a emancipação do cidadão vai além do estar apto a pertencer ao mundo do trabalho, que é aparentemente o objetivo colocado historicamente para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Cabe, também, lembrar que os trabalhadores da educação, embora pudessem estar dotados de boa-fé, no entendimento da necessidade de uma educação diferente em sua essência, não possuem autonomia para fugir de tal lógica. Saviani, ao falar sobre as tentativas de implantação de novas concepções pedagógicas da educação, o professor, embora quisesse mudança, não obteve sucesso e, por isso, sentia-se culpado. Nesse sentido Saviani explica:

> Mas a lógica da acusação acionava um argumento que parecia irrespondível: o professor era explorado para explorar; era dominado para dominar. Era explorado na sua boa-fé. Enquanto pensava estar colaborando com os outros, estar ajudando seus alunos, tanto mais eficazmente ele cumpria a função de dominação [...] os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2013, p. 448, 450).

Embora Saviani não discorra especificamente a respeito dos professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a exposição se assemelha à realidade dos Institutos Federais. Os professores e dirigentes estão sendo constantemente cobrados, por órgãos de controle, para que se tenha: eficiência; a entrada e saída de um maior número de alunos; menor evasão; formação mais rápida; e carga horária elevada[5].

Esse trabalho de pesquisa se coloca, assim, no seio de um debate sobre a necessidade de se avaliar os limites e possibilidades que os Institutos Federais têm na implementação da proposta da Educação Integral, politecnica. Para entender os possíveis avanços ou retrocessos é necessário entender, primeiramente, como se constituiu historicamente, no Brasil, a educação profissional, tendo em vista a cisão entre a formação intelectual e a formação para o trabalho manual.

A compreensão da formação social brasileira e suas determinações para a constituição da educação profissional no Brasil é importante para entender a consolidação de uma educação dual. Dessa análise surge a problemática em questão: Quais as possibilidades e limites da Educação Integral no Ensino Médio Integrado no IFPR?

Dessa questão posta, propõem-se, nessa tese, debater sobre a formação social brasileira desde a colônia à atualidade, buscando compreender as múltiplas determinações que orientaram as políticas referentes à educação profissional no

[5] Cita-se como exemplo o Relatório nº: 201601464 da CGU, no qual há uma cobrança de maio acompanhamento das horas de pesquisa e extensão dos docentes.

Brasil e a consolidação de uma estrutura dual de ensino, fundamentada na separação do trabalho manual e intelectual. É nesse contexto que os Institutos Federais estão inseridos e propõem uma educação politécnica. Cabe investigar se essa proposta se efetiva ou não, e como ocorre a relação dos velhos valores historicamente constituídas com uma proposição contra hegemônica.

Para essa pesquisa, são analisados os documentos institucionais do Instituto Federal do Paraná, tendo o Projeto Pedagógico Institucional como essencial para a compreensão do modelo de educação que almejam oferecer. Objetivando verificar se as políticas institucionais estão em consonância com as práticas educativas, serão analisados os Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio Integrado de Eletromecânica e Automação do Câmpus Campo Largo, como também foi realizado um questionário com estudantes sobre sua percepção da Educação Integral.

O referido local foi escolhido por ser um Câmpus novo que, embora na região metropolitana de Curitiba, não teve vinculação, na ocasião de sua criação, com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná nem com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Essa não vinculação é importante para não se agarrar à velha educação (tradicionalmente praticado pelas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação e Tecnologia), isto é, um Câmpus em que há um espaço para novas práticas e propostas. Além disso, um dos objetivos da criação dos Institutos Federais é a interiorização da educação profissional, e o Câmpus Campo Largo está nesse espectro. Dessa forma, o local onde foram conduzidos o estudo dos Planos Pedagógicos de Curso e as entrevistas é uma amostra do que pode ser a realidade de vários Câmpus no Paraná.

Desse modo, o primeiro capítulo dessa tese objetiva explicitar a formação social escravista brasileira, compreendendo como essa configuração social proporcionou a criação de uma estrutura educacional formal jesuítica, voltada para as elites, de cunho humanístico, e outra estrutura de educação informal, voltada para o aprendizado de ofícios, que ocorria na prática, por meio da observação e imitação. As poucas iniciativas de formação formal de ofício que ocorreram no período tinham razões corretiva e assistencialista, pois objetivavam retirar os marginalizados e desocupados das ruas, como também era uma forma de punição para infratores.

O segundo capítulo atem-se a temática da revolução burguesa no Brasil, destacando-se a abolição da escravatura e proclamação da República como um

evento de destaque, como também a revolução de 1930. A mudança da forma de governo propiciou um maior desenvolvimento da indústria e acentuou o capitalismo dependente no Brasil. Como consequência desse movimento, a formação para o trabalho passa a ser fundamental para suprir a demanda do mercado de trabalho e, por isso, ocorre um processo de formalização da educação profissional sem, contudo, deixar de existir uma dualidade da educação, ou seja, formação humanista para uma elite dirigente e outra para a classe trabalhadora.

O terceiro capítulo busca trabalhar o período de redemocratização no Brasil que tem como política a reestruturação produtiva e a orientação neoliberal. Nesse cenário o conceito de polivalência na formação para o trabalho é primordial, por compor com a produção flexível. Acompanhando a lógica neoliberal, a legislação educacional do período proporcionou uma divisão acentuada da formação geral propedêutica e a profissional.

O tema do quarto capítulo são as reformas proporcionadas dos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, em que a legislação passou a ter outra orientação, no que culminou na criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, especificamente os Institutos Federais, os quais têm a possibilidade de ofertar uma Educação Integral, isto é, de formação humana e profissional numa perspectiva politécnica. Para o melhor entendimento dessa reorientação são estudados e explicitados os conceitos de politecnia e Educação Integral.

Finalmente, o quinto capítulo tem por objetivo os limites e possibilidades da Educação Integral no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional, tendo como base o Câmpus Campo Largo, do Instituto Federal do Paraná. Para tanto, serão analisados documentos institucionais, Projeto Político Institucional, orientações normativas, Projetos Pedagógicos de Curso, Projeto Político Pedagógico do Câmpus, como também por meio um questionário para alunos dos cursos do Ensino Médio Integrado em Eletromecânica e Automação, almejando compreender a percepção desses alunos sobre a Educação Integral.

Este trabalho, desse modo, almeja apresentar como se consolidou e cristalizou a formação social brasileira e sua relação na estruturação da educação profissional no Brasil, principalmente no que concerne à separação histórica do trabalho manual e intelectual. Levando em consideração esses aspectos históricos, políticos e sociais, objetiva-se também investigar os limites e as possibilidades de uma formação integral, politécnica, no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do

Paraná - IFPR, a partir da análise dos Cursos de Eletromecânica e Automação do Câmpus Campo Largo.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL

Tendo como premissa a temática da relação trabalho e educação e a proposta da escola politécnica, esse capítulo tem por objetivo discorrer sobre os aspectos da gênese da formação social brasileira e sua relação com o Ensino Profissional do período colonial à abolição da escravatura. Nota-se a importância dessa exposição para a compreensão dos objetivos em relação à educação, especificamente da dicotomia entre uma educação humanística e a profissional, que tem com base concreta a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Percebe-se que isso decorre da separação da relação de identidade entre educação e trabalho.

1.1 BRASIL COLONIAL

No Brasil colônia (1500 – 1822), a economia era basicamente agroexportadora no contexto das relações do antigo regime colonial, como uma imposição portuguesa, sendo que a base da mão de obra era escrava. Por isso, a consolidação do capitalismo e a industrialização do Brasil não acompanharam as tendências que ocorreram na Europa[6]. A riqueza da colônia estava baseada no "trabalho dos engenhos, que exerciam influência em tudo" (FONSECA, 1961, p.71). No que se refere à educação profissional, o aprendizado ocorria através da prática, do convívio no exercício do ofício. Maria Luisa Santos Ribeiro, descrevendo sobre a história da educação brasileira no período colonial, diz que a educação profissional, e o trabalho manual, "era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam maioria de população colonial" (RIBEIRO, 1998, p. 24). Luiz Antônio Cunha igualmente afirma que "a aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na Colônia, a forma escolar" (CUNHA, 2005a,

[6] Décio Saes, em seu livro *A formação do Estado Burguês*, aponta que o escravismo precisa ser substituído pelo modo de produção capitalista, para que o capitalismo se consolide. Ele explica que "as relações de produção capitalistas apresentam dois aspectos. O primeiro deles consiste na relação entre o produtor direto – não-proprietário dos meios de produção – e o proprietário dos meios de produção (não-trabalhador), que extorque do primeiro o sobretrabalho: é a relação de propriedade em sentido estrito. O segundo aspecto consiste na separação entre o produtor direto, das suas condições naturais de trabalho. Este segundo aspecto é específico das relações de produção capitalistas [...] a natureza da relação entre produtor direto e os meios de produção distingue o capitalismo do escravismo e feudalismo" (SAES, 1990, p.27).

p.29). O autor acrescenta que a sistematização teve seus primórdios com a vinda da família real ao Brasil e posterior independência do país.

Para uma melhor organização desse capítulo, o mesmo será dividido nas seguintes seções: formação social escravista no Brasil, o desprezo pelo trabalho manual e a informalidade do ensino de ofícios, o caráter ontológico do trabalho e a distinção entre trabalho manual e intelectual e o ensino de ofícios no Brasil colonial.

1.1.1. Formação Social Escravista no Brasil

Antes iniciarmos a apresentação sobre o ensino de ofícios no Brasil dos séculos XVI a XIX, faz-se necessário refletir sobre a formação social brasileira colonial, especificamente da formação social escravista. Destaca-se que, num primeiro momento, pode-se inferir que o Brasil, por ter sido colonizado por Portugal, tivesse adotado o sistema feudal no que se refere ao modo de produção, estrutura econômica e o regime jurídico-político, deste país. Contudo, nas análises de Jacob Gorender e Decio Saes, ocorreu no Brasil uma formação social escravista colonial ou moderna[7] (isto é, não se assemelha às sociedades escravistas da antiguidade, como também não se organiza conforme a estrutura feudal), mas com algumas exceções. Sobre isso Decio Saes afirma que:

> Todavia, é necessário reconhecer que alguns elementos do direito feudal se implantaram no Brasil-colônia; isto se deu não apenas porque a colonização do território brasileiro foi dirigida por um Estado ainda feudal (o Estado absolutista português), mas também porque aqui se implantaram, paralelamente às relações de produção escravistas, relações de produção servis (algumas áreas da pecuária, da agricultura extrativa), o que explica a durabilidade de certas instituições jurídicas feudais (SAES, 1990, p. 79) [8].

O entendimento desses autores é que a formação social escravista moderna aconteceu em meio a outras formações sociais, a saber, feudais, com um grande desenvolvimento do capital mercantil, e outras onde predominava o modo de produção capitalista. Em outras palavras, a formação social do Brasil atendeu interesses coloniais, especificamente de Portugal, cujo objetivo “era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros” (RIBEIRO, 1998, p. 19).

[7] Jacob Gorender nomeia o escravismo brasileiro como “colonial”, cujo tema pode ser aprofundado na obra *Escravismo Colonial* (1980), enquanto Decio Saes prefere o termo “moderno” explicado na obra *A formação do Estado Burguês no Brasil (1990, p. 62-63)*.

[8] Ressalta-se que embora Décio Saes constate um estado “ainda feudal”, essa questão não é consenso nos debates no campo do direito e da ciência política (SAES, 1990).

Soma-se a essa influência, as transformações que ocorriam na Europa, especificamente na França e Inglaterra, onde ocorreu a revolução industrial e implantação de um modo de produção capitalista. O Brasil, portanto, foi colonizado tendo em vista os interesses das classes dominantes portuguesas e sua relação com as outras nações em desenvolvimento. Ribeiro, sobre esse processo de colonização afirma:

> Obrigatório se tornou empreender a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra. Os interesses das camadas dominantes portuguesas, e em especial do componente capitalista-mercantil, é que iriam determinar, como determinaram, o produto, a quantidade e a forma de ser produzido, bem como os elementos dispostos e em condições de produzir.
> Quanto a este último aspecto, constata-se a vinda de elementos de pequena nobreza para organizar a empresa colonial.
> A natureza desta tarefa (produção de mercadorias), os riscos a que estavam sujeitos e a necessidade de capital inicial excluíram, a um tempo, os elementos da burguesa mercantil, os da alta nobreza e os servos.
> E se os que se dispuseram vieram para organizar, **necessário se fez a escravização** de quem trabalhasse na terra; os índios e os negros. (RIBEIRO, 1998, p.20, grifo meu).

Dessa forma, no início da colonização, a produção açucareira se desenvolveu como única base da economia colonial, tendo a mão de obra escrava como um elemento estruturante. A formação social escravista no Brasil, portanto, teve em sua origem a motivação de ordem econômica, de forma a atender os interesses da burguesia mercantil portuguesa. Essa é uma característica, de acordo com Décio Saes, que diferencia o escravismo antigo do brasileiro. Nas sociedades antigas a aquisição de escravos tinha um caráter apresador, isto é, eles provinham como resultado da conquista de outras nações e de expansão do império, a exemplo do que ocorreu em Roma (SAES, 1990).

O escravismo no Brasil, para Saes e Gorender, surgiu em meio de formações sociais feudais (com mercantilismo desenvolvido) e capitalistas e que, devido à desigualdade da potência econômico-militar, o capital mercantil, como ressalta Decio Saes, assumiu “a tarefa de reabastecer as plantações escravistas com escravos; ao fazê-lo, impediu a formação nas colônias de um Estado escravista *apresador* (como o Estado escravista antigo)” (SAES, 1990, p.71). O resultado disso é a formação escravista moderna no Brasil, que atende um determinado modelo de produção e, para manter essa estrutura, a Coroa Portuguesa reabastecia o Brasil com escravos importados da África.

Jacob Gorender difere da leitura de Decio Saes em relação à atribuição de “moderna” ao modo de produção escravista e na questão do Estado apresador. Sobre o primeiro ponto, de acordo com o autor, os “órgãos estatais, no Brasil colonial, constituíam prolongamento do Estado português” (GORENDER, 1990, p.120). Por isso ele defende a nomenclatura “colonial” ao modo de produção escravista, em contraposição à atribuição “moderna” argumentada por Decio Saes. Já na questão do Estado apresador, Gorender argumenta que nas sociedades antigas o apresamento não foi a única forma de aquisição de escravos. Sobre essa questão ele afirma: “quanto à função do apresamento, limito-me a notar que os prisioneiros de guerra não foram a única, nem a principal fonte de escravos para os romanos” (GORENDER, 1990, p.120).

É necessário aqui fazer uma ressalva. Antonio Carlos Mazzeo entende de forma diferente a formação social escravista brasileira. O autor difere do entendimento tanto de Saes como de Gorender. Mazzeo afirma que Portugal, desde o século XII e XIII, apresenta práticas econômicas e atividades políticas que não são características essencialmente feudais. Inclusive, o próprio absolutismo português pode ser entendimento como um momento de transição do feudalismo para o capitalismo. Nessa perspectiva, o expansionismo português (formação de colônias) está inserido um contexto de necessidade de acumulação capitalista. Em suas palavras “o expansionismo português, que é parte de um longo processo histórico de acumulação capitalista, surge justamente no momento em que se colocam as necessidades das manufaturas e dos Estados protecionistas das atividades burguesas” (MAZZEO, 2015, p. 53).

Dessa forma, o autor compreende que a formação social do Brasil colonial é uma particularidade histórica e que “faz parte do conjunto de situações de reprodução que o capitalismo engendra, a partir do século XVI” (Idem, p. 54). Tendo essa base, a crítica de Mazzeo a Saes e Gorender está no fato de que eles interpretam “a formação social como modos de reprodução específicos (não capitalistas e sim escravistas), por que as ‘formas’ puras’, que o modelo de interpretação do real propõe, não são encontradas” (Idem p. 67). O suporte que Mazzeo usa para essa consideração está no fato que o modo de produção capitalista pode determinar e conter várias formações sociais:

> Percebemos, então, que não podemos considerar o modo de produção capitalista um processo onde a formação social pode conter uma ou mais modos de produção. O que ocorre, de fato, é um movimento inverso, isto é, o modo de produção capitalista determinando e contendo várias formações sociais onde estão presentes diversos estágios e formas de organização do trabalho e de extração de mais-valor; essas formações definem o caráter particular e concreto, em termos de leis universais, do modo de produção (MAZZEO, 2015, p.72).

Nesse sentido, entende-se que a formação social brasileira não ocorreu em meio a tensão entre formações sociais feudais e capitalistas, mas que já se apresentam em sua gênese como "*capitalismos-particulares*, *desiguais e combinados*" (Idem, p. 73). Tendo em vista essa particularidade, a implementação do trabalho escravo na colônia é essencial para atender a "necessidade objetiva da produção ampliada de mercadorias para os centros consumidores europeus" (Idem, p. 76).

Nessa perspectiva de acumulação capitalista, nota-se que o reino de Portugal fornecia os escravos ao Brasil e que possuía a exclusividade da comercialização de sua produção. Mesmo com um entendimento diferenciado de Mazzeo sobre a questão de o Brasil colonial estar ou não inserido na dinâmica capitalista, Gorender destaca a importância do comércio de escravos, tendo em vista a produção escravista colonial no Brasil, e sua relação de monopólio com Portugal:

> O regime de circulação mercantil baseado no preço de monopólio era o único que convinha, do ponto de vista estrutural, simultaneamente ao modo de produção escravista colonial e ao capital mercantil pré-capitalista. O escravismo colonial sobreviveu ao mercantilismo, mas isto só foi possível também porque o regime de circulação do seu comércio exterior permaneceu na essência inalterado. O preço do monopólio proporcionava um terreno de disputa entre plantadores e mercadores, com vantagens alternantes para uns e outros, mas também permitia, lógica e historicamente, que a rentabilidade fosse elevada ou satisfatória para uns e outros nas conjunturas favoráveis do mercado mundial (GORENDER, 1980, p. 508).

O autor entende que o modo produção escravista assumiu, no Brasil, aspectos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que o "escravismo colonial teve condições de engendrar um processo interno de formação do modo de produção capitalista [...] numa proporção superior a outras áreas da América", o escravismo "inibe a sua formação" (GORENDER, 1990, p.138-139). Em outras palavras, o escravismo no Brasil assumiu um modo de produção dependente do mercado externo, de sociedades capitalistas, mas a sua manutenção dificultou o desenvolvimento do capitalismo no Brasil colonial e pós-colonial. Mazzeo, porém,

compreende que esse aspecto aparentemente contraditório de forma diferente. O Brasil adota o escravismo como uma forma de produção por ser menos desenvolvido nas questões capitalistas, o que levou a formação de uma burguesia débil economicamente[9]. As bases materiais da formação da colônia tiveram, em seu contexto histórico-social, aspectos europeus e nativos que marcaram uma forma dominante no Brasil: a ideologia da conciliação. O autor constata essa qualidade ao afirmar que a burguesia débil economicamente "para se manter no poder, concilia sempre com os interesses externos e, internamente, pauta-se pela violenta repressão das massas populares" (MAZZEO, 2015, p.80).

No que concerne à relação do sistema escravocrata com o capitalismo competitivo, Florestan Fernandes expõe como um modo de produção que não era capitalista (o uso dos escravos) foi útil para a transição para um modelo neo-colonial que serviu de base para a transição do capitalismo competitivo. Por fim conclui:

> [...] a história moderna começa às avessas, como uma internalização do Império colonial. Isso não impede que a história moderna e a modernidade brasileira se desdobrem, daí por diante, tendo como eixo as potencialidades do Brasil de incorporação ao espaço econômico, sócio-cultural e político da Europa da revolução industrial. Mas, indica algo que precisa ser investigado pelos cientistas sociais e delimita uma datação inconfundível e irretorquível. A "era de modernização" não aparece como fenômeno maduro da evolução interna do mercado capitalista moderna; ela se configura com a crise política do antigo sistema colonial (FERNANDES, 1976, p.7).

Destaca-se que a formação social escravista no Brasil, por estar vinculada à força de trabalho da produção colonial, constituiu a principal mão de obra do período, seja nas fazendas de engenho e nas cidades. Dessa realidade depreende-se que o exercício de ofícios ligado diretamente à produção foi exercido predominantemente por escravos. O interessante dessa organização é que no Brasil ocorreu, conforme Saes salienta, "uma sociedade de classes e, simultaneamente, de ordens" (SAES, 1990, p.82). Essa situação ocorreu pelo fato dos escravos constituírem a principal mão de obra, deixando com que os poucos homens livres que estavam sem posses de terra, também não tivessem trabalho. Franco afirma, dessa realidade que "formou-se uma 'ralé' que cresceu e vagou ao longo de quatro séculos: homens a rigor dispensáveis, desvinculados dos processos essenciais à

[9] Mazzeo, fundamentado em Marx, entende esse termo débil dentro do contexto de uma anomalia. Citando Marx "Que os donos das plantações na América não só os chamemos agora de capitalistas, senão que o sejam, se baseia no fato de que eles existem como uma anomalia dentro de um mercado mundial baseado no trabalho livre*"(Grundrisse)* (MAZZEO, 2015).

sociedade" (FRANCO, 1969, p.12). Isso significa que há, na formação social escravista no Brasil, as classes dos fazendeiros escravistas e o escravo rural, sendo que estas entram em conflito[10]. Contudo, essa luta não ocorre na sociedade de ordens, isto é, na relação entre escravos e homens livres. Sobre isso Decio Saes explica:

> Numa formação social escravista, a sociedade de classe assume necessariamente a forma de uma sociedade de ordens, cuja existência é indispensável para a reprodução das relações de produção/forças produtivas escravistas e, portanto, das classes sociais de escravos e não-escravos. Todavia, não é a luta entre ordens (escravos versus homens livres), e sim a luta entre classes (escravos rurais versus fazendeiros escravistas) que determina a destruição das relações de produção/forças produtivas escravistas. Portanto, o caráter "sociedade de classes" da formação social escravista moderna emerge plenamente no momento da destruição do escravismo (SAES, 1990, p.82).

Disso resulta a livre circulação de homens livres (que trabalhava também exerciam trabalhos manuais) entre as diferentes classes. Por isso era possível ver uma relação próxima entre essas diferentes ordens. Destaca-se que no ambiente rural houve um aprendizado maior, pois os ofícios foram ensinados tanto a negros, índios, dentre outros. Isso ocorreu especialmente pela necessidade das atividades próprias das fazendas. Cunha destaca que "a maioria das iniciativas de educação profissional no período do escravismo foram destinado à agricultura", pois era atividade econômica predominante (CUNHA, 2005a, p.4)[11]. Já no ambiente urbano, quando as corporações de ofício[12] passaram a existir, o ensino entre essas diferentes ordens também ocorreu, de maneira menos intensa. Saes afirma que mesmo "permeadas pelo escravismo (os artesãos empregavam escravos como auxiliares), chegaram a estabelecer uma diferenciação estamental entre mestres e

[10] É interessante destacar que Florestan Fernandes afirma que essa relação entre os fazendeiros e escravos (embora conflitante) não entrou em crise. Na ocasião da independência do Brasil "a formação do Estado nacional independente desenrolou-se sem que se processassem alterações anteriores ou concomitantes na organização da economia. Portanto, ela se deu sem que o regime de castas e estamentos sofresse qualquer crise, pois ele constituiu a base econômica e social da transformação dos 'senhores rurais' numa aristocracia agrária" (FERNANDES, 1975, p.10).

[11] Cunha também ressalta que, embora as iniciativas da educação profissional voltada à agricultura foram muito intensas, devido à questão econômica, além de chamar a atenção dos intelectuais do Império, o "patronato agrícola", não deu "o tom da educação profissional brasileira". Isto é, embora o ensino de ofícios a princípio era voltado a agricultura, o mesmo, no decorrer do tempo, passou a atender demandas mais urbanas. (CUNHA, 2005a, p. 4).

[12] As corporações de ofício no Brasil, de acordo com Cunha, "foi prejudicado pelo pequeno mercado para muitos artigos artesanais, fazendo que na maioria dos centros urbanos não houvesse condições para especialização de artesãos" (CUNHA, 2005a, p.52).

aprendizes” (SAES, 1990, p.83). Desse contato possibilitou a existência, de maneira informal, o ensino de ofícios.

1.1.2. O desprezo pelo trabalho manual e a informalidade do seu ensino

Após essa breve explanação da formação social escravista no Brasil, passamos a discorrer sobre o ensino de ofícios. É importante destacar, contudo, o que Celso Suckow da Fonseca descreve sobre os primeiros anos da colonização. Ele afirma que aqueles que sabiam fazer trabalhos com as mãos, tinham algum prestígio social, posicionados socialmente entre os senhores rurais e os escravos:

> Em determinada fase da vida colonial brasileira, aquêles que empregavam suas atividades em misteres que requeriam o uso das mãos, como os que se dedicavam a tecer os panos grosseiros utilizados na época, ou os que sabiam fazer trabalhos simples de serralheria ou de ferraria, gozavam de certas prerrogativas sociais, pois constituíam uma classe que se situava entre os senhores rurais e os escravos. Fazia-se natural que uma consideração especial lhes fosse dispensada, uma vez que, economicamente, a fazenda devia bastar-se a si própria e, portanto, deles, em parte, dependia (FONSECA, 1961, p. 12).

Essa consideração inicial aos hábeis com as mãos (por necessidade de subsistência das fazendas), logo perdeu seu prestígio, isso porque a “rudimentar e caseira aprendizagem de ofícios passava a ser ministrada por escravos” (FONSECA, 1961, p. 14) levando à consequente associação do trabalho manual aos escravos, índios e desvalidos socialmente. Nota-se que o desprezo dos trabalhos manuais foi construído historicamente, desde as sociedades antigas, passando pela estrutura feudal. Isso significa que tanto em Portugal quanto na Espanha já existia uma divisão do trabalho intelectual e manual, sendo que esta última era constituída pelos menos valorizados socialmente. Essa cultura foi constituída através da realidade concreta desses lugares. Transpõem-se esses valores culturais no Brasil colonial, de forma a atribuir aos índios, negros e desvalidos socialmente. Para Cunha “a rejeição do trabalho manual parece ter sido comum tanto à cultura portuguesa quanto à espanhola” (2005a, p. 13).

O Brasil colonial teve sistemas de ensino distintos: um formal e sistemático, de foco humanístico, voltado para a elite cultural e política; outro informal e assistemático, focado no ensino dos escravos para exercerem ofícios nas fazendas de engenho, ou outros trabalhos manuais nas cidades. Enquanto o ensino de ofícios

ocorria por meio do convívio profissional, dos mais velhos e experientes ensinando os mais novos, temos de outro lado a atuação dos Jesuítas que, de acordo com Fernando Azevedo, “em 210 anos [...] foram eles quase os únicos educadores do Brasil” (1996, p.496). O resultado da ação Jesuítica está na doutrinação indígena, submissão dos negros e uma educação predominantemente humanista aos brancos e ricos.

> Humanistas por excelência e os maiores do seu tempo, concentraram todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver, nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas que correspondiam, de resto, aos ideais de “homem culto” em Portugal, onde, como em toda a península, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente a caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (AZEVEDO, 1996, p. 506).

Essa educação Jesuítica teve sua importância no desenvolvimento de uma identidade nacional, pois ela possibilitou a formação de “uma tríplice unidade de língua, de religião e de cultura em todo o território” (AZEVEDO 1996, p. 521). Entretanto, no que se refere à educação profissional, os Jesuítas de nada contribuíram. Sobre isso Azevedo afirma: “a vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas” (1996, p. 520). É relevante, ainda, notar que a própria organização das instituições Jesuítas revelava essa dualidade do trabalho manual e intelectual. Cunha, descrevendo essa situação, afirma:

> No “currículo oculto” das escolas secundárias e dos colégios jesuítas estavam claras a divisão e hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual, expressas na própria organização religiosa. No topo da hierarquia estavam os padres, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesãos (CUNHA, 2005a, p.25).

Desprezada pelos jesuítas, a educação profissional estava fadada à informalidade, sem exigências de testes ou documentação. O objetivo dessa educação era formar os índios, negros ou mestiços (escravos) para o trabalho

pesado e manual, suprindo as necessidades do engenho, casa grande, igrejas e colégios. Acentuou-se, decorrente dessa realidade social, o estigma de que os trabalhos manuais estavam destinados aos escravos e pessoas marginalizadas. Sobre essa questão Celso Suckow da Fonseca afirma:

> Naquela época, os engenhos polarizavam, também, a aprendizagem de ofícios. Era à sua sombra e de acordo com as suas necessidades que se processava a transmissão de conhecimentos técnico-práticos, dos elementos mais capazes e experimentados aos que se iniciavam no manejo do ferramental arcaico, usado na ocasião. Os que trabalhavam nas profissões manuais foram, entretanto, pouco a pouco, cedendo o lugar aos escravos. O exercício de qualquer ofício passou a ser privilégio do negro. Aos brancos, àqueles que ocupavam um certo grau hierárquico na sociedade rural, de que o engenho era o centro, não competia imiscuir-se em serviços de carpintaria, ou de serviços médicos, ou de mecânica, pois que isso ficara reservado aos humildes escravos (FONSECA, 1961, p.71-72).

Nesse contexto, portanto, o Ensino de Ofícios era bastante limitado, pois os trabalhos manuais eram executados pelos escravos que aprendiam o ofício na prática. Como já citado, a educação formal, oferecida principalmente pelos Jesuítas, era ofertada para a elite. Esse sistema “privilegiava o trabalho intelectual em detrimento do manual” afastando “os alunos dos problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada” (RIBEIRO, 1998, p.27). Decorre dessa realidade a intensificação, no Brasil, “do preconceito contra o trabalho manual”, pois “está centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si” (SANTOS, 2000, p.205). Sendo que as formalidades do Estado eram destinados aos letrados.

Verifica-se que a informalidade do ensino de ofícios conferia aos escravos o aprendizado de determinadas atividades, sem a possibilidade de nenhuma certificação e reconhecimento. Isto é, não se possibilitava ao escravo o exercício de alguma atividade que não fosse àquela ao qual ele foi treinado, muito menos de “pensar” em atuar fora da propriedade de seu dono. Apenas em período posterior foi possibilitada aos escravos “certificação”, pois eles poderiam trabalhar em oficinas e o seu dono receber pelos serviços. Por outro lado, o ensino formal, sistematizado, dos Jesuítas, prezava pela formação humanista e era destinado àquela classe mais rica e que não exerceriam atividades manuais, mas de liderança política e cultural. Corroborando com essa ponderação, Fonseca discorre assim:

> A espécie de educação iminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Essa ideia enraizara-se tanto nas mentes, que chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente. Rodrigues e Brito nos conta, nas "Cartas Econômico-Políticas": "Um escrivão da mais insignificante Câmara não pode encartar-se na propriedade do seu ofício sem provar, verdadeira ou falsamente, a perpétua inação de seus braços, e dos seus pais e avós" (FONSECA, 1961 ,p. 18).

Essa impossibilidade de assumir as funções do estado por desempenhar trabalho manual é herança de sociedades escravistas ou feudais. Décio Saes observa que "tanto no escravismo como no feudalismo era proibido o acesso dos membros da classe explorada às tarefas do estado" (SAES, 1990, p.77). O desprezo e o preconceito ao trabalho manual chegaram a tal ponto no Brasil que era praticado "inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres" (CUNHA, 2005a, p.16). Isso ocorria pelo fato dos homens livres "se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminas ambiguidades de classificação social" (Idem, ibidem).

É importante destacar que o menosprezo pela educação profissional desse período, bem como o preconceito ao trabalho manual são frutos da organização social, e não de uma ideia pré-concebida. Sérgio Castanho, discutindo sobre educação e trabalho no Brasil colonial, é enfático ao dizer que, do seu ponto de vista, "ao contrário do de muitos autores, é o de que essa discriminação não foi fruto de 'ideias' sobre trabalho e educação, mas de relações sociais concretas, nascidas no campo da produção" (CASTANHO, 2006, p. 03). Essa observação é importante, pois a mudança da realidade sobre as questões da educação e trabalho só poderão ocorrer quando as condições concretas, advindas das relações sociais e de produção, já estiverem presentes.

Cunha explica o estigma do trabalho manual e sua relação das condições concretas:

> Mas, sempre que podiam, os mestres faziam escravos aprenderem ofícios para pô-los a trabalhar em suas tendas, dispensando-se de pagar salários a obreiros (livres). O trabalho manual passava, então, a ser "coisa de escravos" ou da "repartição dos negros" e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passaram a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era. Para o objeto da exploração escravista, não poderia haver, por certo, motivo algum para valorizar o trabalho naquelas relações.

> A quebra das relações escravistas pela fuga do domínio do senhor, inaugurando uma vida “livre”, era uma solução frequentemente procurada. Mas o trabalho continuava sendo definido como um castigo, e o ócio, um alvo altamente desejável (CUNHA 2005a, p. 16).

Essa depreciação do trabalho manual vinha acompanhada de um discurso de ordem natural próprio do sistema escravocrata. Paolo Nosella, discorrendo sobre as características do trabalho humano desde a antiguidade à idade moderna, demonstra a atribuição de castigo àqueles que trabalham. Ele afirma “em outras palavras, o trabalho só poderia ser mesmo um *tripalium*[13] (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura” (NOSELLA, 1987, p. 30). O autor continua seu pensamento afirmando “o trabalhador, o escravo, o servo eram peças de engrenagem ‘naturais’; eram pertences da terra...” (Idem, 1987, p.30).

Jacob Gorender, no livro *Escravismo Colonial*, descreve essa “naturalização” da condição do escravo em que o próprio escravo se reconhecia como inferior, sendo comparável a outros animais da fazenda. Gorender diz:

> O oprimido pode chegar a ver-se qual o vê seu opressor. O escravo podia assumir como própria e natural sua condição de animal possuído. Um caso-limite desta ordem se depreende de relato de Tollenare. Em Pernambuco, matavam-se escravos de um inimigo por vingança, como se mataria seu gado. Um senhor de engenho que ganhara inimizade de moradores despejados das terras que ocupavam, confiara um negro ao visitante francês a fim de acompanhá-lo nos seus passeios. O negro não ousava aproximar-se do povoado dos moradores hostis e se justificava: “O que diria o meu senhor se esta gente me matasse?” (GORENDER, 1980, p.65).

A ideologia advinda dessa condição do escravismo brasileiro resultou num “generalizado preconceito contra o trabalho manual. Mostrar-se livre era distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo” (CUNHA, 2005a, p. 16). Essa foi uma característica predominante do Brasil colonial, principalmente nas fazendas de engenho. Fonseca, sobre essa questão, afirma:

> O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.
> Outros fatores iriam influir para a cristalização dessa mentalidade. O primeiro, de extraordinária importância, foi a entrega dos trabalhos pesados e das profissões manuais aos escravos. Esse fato não só agravou o

[13] Instrumento de tortura que consiste num gancho de três pontas, cuja função é a evisceração ou a retirada e exposição das tripas, região de intensa dor e de lenta agonia. Foi criado e utilizado durante a Inquisição.

> pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como impediu, pela feição econômica de que se revestia, aos trabalhadores livres exercerem certas profissões. De fato, a abundância de mão-de-obra escrava, assim como a obrigatoriedade de comparecimento ao trabalho, eram causas que refletiam no custo mínimo de execução de tarefas. Era impossível aos pouquíssimos trabalhadores livres, emigrados da Europa, alugarem seus serviços por preços semelhantes aos que ofereciam os senhores de escravos aos empreiteiros de obras. O fato tinha, pois, dupla influência: tirava às classes médias do país qualquer ideia de abraçar uma profissão manual e tornava quase impossível a vinda de profissionais estrangeiros (FONSECA, 1961, p.18).

Essa atribuição do trabalho manual aos menos afortunados em contraste com o trabalho intelectual das classes mais altas aponta para a necessidade de reflexão sobre as categorias de trabalho e educação. Nosella chama a atenção que a "abordagem da categoria 'trabalho' pelo método histórico-dialético nega que [...] a noção de trabalho não é uma vaga ideia que se aplica indistintivamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver" (NOSELLA, 2002, p.30). Ele aponta que, ao contrário, a história "força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano" (Idem, Ibidem). Isso significa que as formas de trabalhar mudam como também as significações das expressões de trabalho. Referindo-se às sociedades escravistas, Nosella continua seu argumento afirmando que o sistema educativo congênito desses sistemas, para os trabalhadores (escravos, servos) era de aprimoramento das atividades manuais, mas uma repressão de sua criatividade. O autor conclui: "educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do 'seu' feudo ou do *tripalum* do qual naturalmente faziam parte" (Idem, p.31). Embora existam essas diferenciações sobre formas e concepções de trabalho, é importante destacar o seu caráter ontológico.

1.1.3. O caráter ontológico do trabalho e educação e a distinção do trabalho manual e intelectual

Antes de se continuar a apresentação sobre a educação de ofícios na colônia, é importante a reflexão sobre a questão da dimensão ontológica do trabalho e sua relação com a educação. Para Karl Marx a dimensão ontológica do trabalho é o que diferencia o ser humano dos animais, assinala essa diferenciação ao afirmar:

> Pode-se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar

> dos animais quando começam a produzir seus víveres, um passo que é condicionado pela sua organização corporal. Ao passo que produzem seus víveres (Lebensmittel), os homens também produzem indiretamente sua vida material (materielles Leben) (MARX, 2007, p.42).

Marx, em *O Capital*, também diferencia os homens dos animais em relação à questão teleológica:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2014, p. 212).

Essa capacidade de sobreviver agindo sobre a natureza, e não simplesmente adaptando-se a ela, como também a prefiguração na mente daquilo que se pretende fazer, é de fundamental importância para a humanidade, ou como Álvaro Vieira Pinto explica, “o ser humano adquire a sobrevivência pela ação direta sobre o mundo”, isto é, “se mostra competente para trabalhar” (PINTO, 1979, p.26). A partir dessa ótica Marxista, Dermeval Saviani, ao considerar o caráter ontológico do trabalho, argumenta que a principal distinção que existe entre os animais e os seres humanos é o trabalho. Ele refuta a ideia Aristotélica de que o homem tem sua distinção na racionalidade, mas antes está no fato de produzir sua própria vida. Sobre isso Saviani afirma:

> Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades (SAVIANI, 2007, p.154).

Posteriormente, Saviani conclui sua argumentação afirmando que é justamente o agir do homem sobre a natureza, para suprir suas necessidades, que chamamos de trabalho. Gaudêncio Frigotto da mesma forma discute, em seu artigo *Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora*, a dimensão ontológica do trabalho, demonstrando que o mesmo faz parte da constituição do ser humano. Para fundamentar seu argumento, o autor cita Lukács: “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho sua própria existência” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

A base fundamental das argumentações apresentadas por Frigotto está em Marx, em que o mesmo afirma sobre a centralidade do trabalho, quando concebido como criador de valor de uso.

> O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2014, p. 64).

O trabalho, portanto, está na essência do ser humano e tem como característica duas dimensões distintas: trabalho como mundo das necessidades e trabalho como mundo da liberdade. Sendo que o primeiro está "subordinado à resposta das necessidades imperativas do ser humano enquanto um ser histórico-natural" (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Já o segundo, saciadas as necessidades básicas, está relacionado ao trabalho humano criativo e livre, do qual o ser humano pode fruir.

Ainda, de acordo com o Frigotto, além das dimensões descritas acima, o trabalho pode ser considerado a partir de duas centralidades: uma, já citada, está relacionada à criação e manutenção da vida; a segunda diz respeito ao trabalho como princípio educativo. Para tanto Frigotto afirma:

> O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais biológicas, sociais, culturais, etc... (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Isso significa que o ser humano, desde sua infância, deve ser preparado para o trabalho, entendendo que isso faz parte de sua natureza e que constitui sua existência. Negar ao ser humano o direito ao trabalho é negar sua própria existência, mesmo que seja o trabalho alienado sob a forma do capitalismo.

Para as formações sociais pré-capitalistas, Saviani explana que nas sociedades primitivas "os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la", ou seja, "eles aprendiam a trabalhar trabalhando" (SAVIANI, 2007, p.154). Essa afirmação está fundamentada na afirmação de Marx de que o homem "assim, atuando sobre a natureza externa, modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza" (MARX, 2014, p. 211). Como consequência, pode-se afirmar que nesse momento trabalho e educação ocorriam simultaneamente e

estavam intrinsecamente conectadas. Não havia separação entre as ações de trabalhar e educar. Saviani descreve a relação de trabalho e educação como uma “relação de identidade”.

A instituição escola que, por definição, era denominado de lugar do "ócio"[14], surge como um espaço onde a classe dirigente passava o seu tempo estudando. Como consequência dessa estrutura social, o trabalho manual ficaria de responsabilidade dos escravos enquanto seus senhores, àqueles que não trabalhavam (ociosos), iam à escola e desempenhavam outras atividades. Manacorda discorre sobre a educação na Grécia antiga, explica que:

> O que importa é que, no seu reexame, ele (Aristóteles) exclui, na educação dos livres, toda a disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar a própria cultura.
> “Não para ofício [téchne] mas para a educação [paideía]”, já dissera Platão, concordando nisto com Aristóteles (MANACORDA, 2001, p.57).

Isto significa que a educação dos homens livres (classe privilegiada da Grécia antiga) preparava para o exercício da oratória, da política, da guerra, ou seja, para o trabalho dirigente (intelectual). Aos escravos cabia o exercício do ofício, que seria aprendido dentro de uma atividade prática. Decorrente dessa situação, iniciou-se a separação da relação de identidade entre trabalho e educação.

Dando continuidade a esse processo, na Idade Média, o feudalismo prosseguiu com a separação de classes, pois havia o trabalho servil, cultivando a terra, de um lado, e o senhor feudal de outro. A educação era exclusiva dos intelectuais, predominantemente o clero. Sobre esse período Saviani conclui:

> Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p.157).

[14] Saviani explica que “a palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155).

A Revolução Industrial promoveu mudanças ainda maiores na relação do Trabalho e Educação. Marx aponta que o desenvolvimento industrial contribuiu para a divisão do trabalho:

> A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, no princípio, à divisão do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, e com isso à divisão entre *cidade* e *campo* e à oposição entre os interesses de ambos. Seu desenvolvimento posterior leva à divisão entre trabalho comercial e industrial. Ao mesmo tempo se desenvolvem sempre, através da divisão do trabalho no interior desses diferentes setores, diferentes seções entre os indivíduos atuando em conjunto em um determinado trabalho (MARX, 2007, p. 43).

As divisões do trabalho acabaram por intensificar a separação dos trabalhos considerados manuais e os intelectuais. Enquanto na Idade Media, nas oficinas de ofício, o Mestre ensinava seu aprendiz na fabricação de bens por meio do trabalho, numa relação direta com a prática e do conhecimento de todo o processo produtivo daquele bem, com o surgimento da Indústria a necessidade era de um trabalhador que soubesse lidar com a máquina. Sobre esse aspecto, Braverman, explica a importância que o maquinário adquire na vida do trabalhador, de até modelar a vida da humanidade:

> Dá-se-lhe vida, ela entra em relações com os trabalhadores, relações estabelecidas para sua própria natureza, dota-se a máquina com o poder de modelar a vida da humanidade, e às vezes até é reconhecida como ditando os desígnios da espécie humana. Esta é a coisificação de uma relação social; é nada mais que um fetichismo, no sentido que Marx dá ao termo [...] Este fetichismo adquire sua maior força quando se liga àqueles produtos das mãos dos homens que, na forma de maquinaria, tornam-se capital. Agindo pelo senhor de um modo que ele planeja com inesgotável cuidado e rigor, eles aparecem aos olhos humanos como que agindo por si mesmos e fora de suas próprias necessidades íntimas. Essas necessidades são chamadas necessidades técnicas, características da máquina, exigência de eficiência, mas no todo não passam de exigências do capital e não da técnica. Para a máquina, são apenas a expressão daquele lado de suas possibilidades que o capital tende a desenvolver mais energicamente: a capacidade técnica de separar o controle da execução (BRAVERMAN, 1987, p. 208).

Isto é, não era mais necessário o conhecimento de todo o processo de fabricação, mas somente daquela etapa. Há aqui uma consequência direta da divisão do trabalho, que exige um operário com um conhecimento unilateral de suas funções. Não há necessidade de educá-lo para além do que ele necessite para desempenhar suas funções na indústria.

O período apresentado nesse capítulo ainda não há o desenvolvimento industrial no Brasil, pois o país está inserido dentro de uma dinâmica capitalista mercantil que tinha seu modo de produção pautado no escravismo, tendo em vista o monopólio com o Portugal. Dessa organização social se reproduziu a separação entre trabalho intelectual e manual A separação do trabalho e educação decorrente dessa realidade é manifestada na consolidação de uma escola formal e sistemática para classe dominante e outra informal para os escravos e desvalidos.

1.1.4. O ensino de ofícios no Brasil colonial

Os primeiro locais com uma grande necessidade de força de trabalho escravo e que, a princípio, sustentava a economia colonial eram as fazendas de engenho. Ali os escravos mais habilidosos ensinavam os mais jovens que aprendiam na prática o seu trabalho. Contudo, com a descoberta do ouro, nas Minas Gerais, no século XVIII, uma nova configuração econômica surgiu e outras necessidade de trabalhos. Uma instituição que se destacou nesse período foi a Casa da Moeda. Devido a sua importância para estrutura governamental, uma de suas características mais marcantes é a utilização de mão de obra não escrava.

Destaca-se que a crescente valorização das casas de moedas acarretou em uma depreciação à atuação dos engenhos. Dessa forma, o ensino de ofícios teve certa alteração também. Fonseca descreve esse período da seguinte forma:

> A descoberta do ouro nas minas gerais de Cataguá, em 1560, viria, de certa forma, alterar o panorama da aprendizagem de ofícios. Durante um século, ainda, o açúcar dominaria, soberano, a vida econômica da colônia. Mas quando, em 1693, começou a grande corrida para o ouro, toda a estrutura econômica, sentiu-se abalada. De todos os lados afluíam verdadeiras multidões ávidas de riqueza, fortuna e poder, que se embrenhavam pelos sertões de Minas Gerais, à cata de pepitas douradas. As plantações de cana, de algodão, de cacau foram sendo abandonadas pelos senhores, que acorriam, também, na esperança de fortuna fácil e rápida, e se faziam acompanhar dos escravos.
> Vários engenhos começaram a cessar suas atividades. Em compensação, vilas e cidades nasciam como por encanto e prosperavam com espantosa rapidez. Vila Rica de Ouro Preto e São João d'El- Rei são marcos esplêndidos daquela arrancada para a aventura (FONSECA, 1961, p.72).

Com a expansão da exploração de ouro, aumentou a necessidade de trabalhadores qualificados, dentre eles, ensaiadores, fundidores e moedeiros. Isso refletiu na falta de homens capacitados para fazer a lavra, tanto que "homens

experimentados deveriam ensinar os aventureiros a melhor maneira de examinar o metal e lavras das minas" (FONSECA, 1961, p. 73). A valorização desses ofícios foi tal que "chegou-se a cogitar do ensino sistemático da mineração" (CUNHA, 2005a, p. 35).

Diante da abundância de ouro e a necessidade de controle de Portugal sobre sua produção, foram criados e mantidos pela Coroa as Casas de Fundição e de Moeda. Todo o ouro produzido era obrigado a passar por elas, de forma que o "quinto" já fosse descontado. Para que não houvesse contrabando do ouro, uma das medidas adotadas foi o controle na formação e do número de ourives atuantes. Cunha, afirma que "procurando manter o controle, a Coroa ordenou, já em 1698, que apenas dois ou três ourives poderiam ter permissão para exercer seu ofício no Rio de Janeiro" (CUNHA, 2005a, p.36).

Quanto ao ensino de ofícios nas casas de moedas destacam-se algumas semelhanças e diferenças, se comparadas aos engenhos. A semelhança estava na questão do ensino informal e assistemático. A diferença estava no público alvo desse ensino que eram os homens brancos da sociedade e filhos de colonos. Essa distinção do público ocorreu devido à natureza do trabalho manual, considerada de maior importância. A formação desses aprendizes durava de quatro a seis anos, sendo que nesse período não recebiam remuneração. Celso Suckow da Fonseca, sobre o ensino nas casas de moeda, destaca o seguinte:

> Foi nas Casas da Moeda que se manteve, durante muito tempo, o ensino de ofícios voltado, como era de esperar, para as profissões diretamente ligadas às artes necessárias aos seus serviços. A aprendizagem que se fazia naqueles estabelecimentos, tinha de comum com a que se realizava nos engenhos o fato de ser ministrada sem método e sem caráter sistemático de ensino, diferia dela, entretanto, fundamentalmente, por se dirigir aos elementos brancos da sociedade, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias Casas onde se trabalhava o ouro. Além disso, surgiu o aspecto de preparo de pessoal para as necessidades de serviço, não aparecendo cercada de ideias de assistência a menores desvalidos, que mais tarde tolheriam o desenvolvimento de ofícios (FONSECA, 1961, p. 74).

Fonseca aponta para um fato interessante: o ensino de ofícios na casa de fundição e moedas tinha por objetivo a formação de trabalhadores qualificados sem o estigma de que era voltado aos escravos, ou desvalidos da sociedade. Tal consideração pelo ofício pode ser devido ao vínculo que essas casas tinham com a Coroa Portuguesa, e da importância que as mesmas tinham no controle da produção

de ouro e recolhimentos das taxas. O prestígio dos moedeiros se revela nos “privilégios especiais, como o de isenção de recrutamento militar, prisão e foro especiais, uso de armas, sedas, pensões e outros” (CUNHA, 2005a, p. 36).

Nota-se, portanto, que o estigma do trabalho manual ocorria em função da natureza do trabalho manual, isto é, algumas atividades eram consideradas mais nobres que outras. Dessa forma, trabalhar na casa da moeda com o ouro é de natureza mais “nobre” que trabalhar no engenho. Assim, a discriminação do trabalho manual está mais centrada em quem executa a atividade do que na atividade em si. Sobre essa questão Cunha afirma:

> [...] a defesa do branqueamento contra o denegrimento da atividade era, então, o complemento dialético do aviltamento do trabalho exercido pelos escravos (negros). Uma e outra expressavam, ideologicamente, não a mera discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, mas, também e principalmente, a daqueles que o executavam (CUNHA, 2005a, p. 23).

Isso aponta que pode existir diferenciação entre os trabalhos manuais. Alguns são considerados inferiores, desprestigiados e, portanto, devem ser executados por uma determinada classe social. Assim, o trabalho da casa da moeda, mesmo manual, era bem-conceituado, conferindo àqueles que ali trabalhavam uma determinada posição social mais privilegiada que a maioria. Esse prestígio, contudo, foi uma exceção à regra. Em geral, havia o menosprezo pelas atividades manuais decorrente da atribuição aos escravos o uso da força bruta e do trabalho de artesão. Essa característica afetou também as Corporações de Ofícios no Brasil que se desenvolveram de forma diferente do que em Portugal. Sobre essa questão, Santos afirma:

> O tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais que ocorreu no Brasil-colônia foi uma das razões, dentre outras, que levou à aprendizagem das profissões, que naquele contexto era feita por meio das Corporações de Ofícios, que não tinham o mesmo desenvolvimento que se processou nos países da Europa [...] Ao contrário do que ocorreu na Europa, as Corporações de Ofício no Brasil, instituídas no período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento, que contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, como era o caso de algumas delas, o ingresso de escravos (SANTOS, 2000, p. 206).

Decorrente dessa realidade, nota-se que houve alguns ofícios que sofreram uma espécie de branqueamento. Cunha comenta que “havia ofícios cujo exercício

não convinha aos artesãos que fossem confiados a escravos" (CUNHA, 2005a, p.17). Nesses casos as corporações impunham regras rigorosas impedindo ou desincentivando o emprego de escravos.

As Corporações de Ofício, portanto, na tentativa de não serem identificados com escravos, buscaram ter exclusividade para o exercício de certos ofícios. Para tanto, existiam normas que impediam o "mulato", "mouro" ou "judeu" de frequentar a instituição. Santos, discorrendo sobre essa questão conclui:

> Os requisitos para a admissão de aprendizes nas Corporações de Ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o embranquecimento dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais. Nesse sentido, o aprendizado destas deveria estar no elenco dos cursos que eram oferecidos, única e exclusivamente, pelas referidas Corporações. (SANTOS, 2000, p. 206).

Contudo, Castanho discorda parcialmente do exposto por Santos, pois, conforme o autor, "é preciso acrescentar que havia como driblar as normas rígidas das corporações para permitir o acesso a ela de mulatos e negros" (CASTANHO, 2006, p.05). Para sustentar sua opinião, Castanho argumenta que diante das reclamações dos donos de escravos artífices, a Câmara do Rio de Janeiro "determinou que os artífices escravos podiam requerer, por si ou por seus senhores, os exames que permitissem exercer autonomamente seus ofícios" (CUNHA *apud* CASTANHO, 2006, p. 06). Ou seja, apesar da tentativa de exclusividade dos homens brancos pela formação de ofícios, as condições concretas não permitiram sua realização.

A despeito dessas tentativas de fortalecimento das Corporações de Ofício e atividades manuais, houve no Brasil, até o final do período colonial, um relaxamento da organização corporativa. Caio Prado Junior, descreve essa negligência da seguinte forma:

> Os artesãos coloniais fazem-se geralmente auxiliar por escravos. Não pode haver dúvida de que tal oportunidade que lhes oferece o regime servil vigente tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribui para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes (PRADO JUNIOR, 1967, p. 107).

Comentando essa afirmação de Caio Prado Junior, Castanho conclui:

> Dessa maneira, sendo levados na mesma cambulhada o trabalho livre e o trabalho escravo no que se refere às artes mecânicas e manufaturas, acabou sucedendo que tais ofícios não exerciam atração para os que podiam escolher, isto é, os livres, os não escravos, os que, mesmo explorados na venda de seu trabalho, não eram compelidos a ele por coação física, mas por mecanismos sociais de formação da força de trabalho dentro do modo de produção capitalista. [...] Portanto, os que podiam escolher, dentro da relatividade que isso importa, não escolhiam as artes mecânicas. Também não escolhiam a "carreira" dos ofícios, aí incluída a sua aprendizagem (CASTANHO, 2006, p. 8).

Isso significou um grande enfraquecimento das Corporações de Ofício, que foram extintas com a Constituição de 1824, no Império do Brasil. Cunha aponta quatro fatores que contribuíram para a decadência da organização corporativa de ofício: "a estreiteza do mercado interno, as limitações da economia colonial, os desincentivos resultantes do trabalho escravo e as restrições da ideologia econômica liberal" (CUNHA, 2005a, p.52).

Outro fator importante a destacar é o desincentivo à industrialização[15] no período colonial até a vinda de D. João VI, o que influenciava diretamente no aprendizado de ofícios, pois, como Fonseca aponta, "o ensino de profissões, cuja maior aplicação se encontra justamente na indústria, estava, pois, naturalmente, cerceado no seu desenvolvimento, uma vez que os possuidores de uma arte qualquer encontravam dificuldade em empregar suas atividades" (FONSECA, 1961, p. 92).

Neste mesmo sentido, Cunha discorre sobre a questão do fechamento das manufaturas têxteis em 1785, mesmo que essas fossem uma "resposta natural" ao declínio da extração do ouro. As únicas fabricações permitidas seriam das "fazendas grossas de algodão, quer servem para o uso e vestuário dos negros, para enfardar e empacotar fazendas, e para outros ministérios semelhantes" (CASTRO *apud* CUNHA 2005a, p.53). Sendo que as razões para tal ação são:

> As razões apresentadas para a proibição diziam da falta de braços para a lavoura, atraídos pelas atividades manufatureiras, gerando uma distorção econômica, pois "a verdadeira e sólida riqueza" consiste "nos frutos e produções da terra, as quais somente se conseguem por meio de colonos e cultivadores, e não de artistas e fabricantes" (CUNHA, 2005a, p. 53).

Pelos motivos expostos, fica evidente a intenção de manter no Brasil a produção agroexportadora. Fonseca complementa essa questão demonstrando que existiam interesses secretos nos fechamentos das indústrias, pois elas poderiam

[15] O Pacto colonial proibiu a instalação de indústrias no Brasil.

levar o Brasil a ter maior independência da metrópole. As instruções secretas que acompanhavam o alvará, publicado em 1785, que proibiu toda a manufatura têxtil do Brasil é a seguinte:

> O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terá. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda muitos artigos importantíssimos para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontestáveis vantagens reunirem as da indústria e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos habitantes totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas do Brasil (apud FONSECA, 1961, p.92).

Essa proibição das indústrias acarretou, por isso, um grande impacto no ensino profissional, uma vez que a economia se centralizou no modelo agroexportador dependente de Portugal e, decorrente dessa realidade, não havia oportunidade de trabalho para os formados nas Corporações de Ofício. Santos observa que “a destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII causou forte impacto no desenvolvimento das profissões, cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia” (2000, p. 207).

As Corporações de Ofício, portanto, tentaram, em seus primórdios, fazer um *branqueamento* de sua atuação, sem, contudo, obter pleno sucesso. Como já visto, essa premissa de assegurar certas atividades para os brancos ocorreu também nas Casas de Moeda ou Fundição. Ali as atividades manuais foram desenvolvidas de forma exclusiva pelos brancos, com prestígio social, pois essa profissão “dava, além do salário comparativamente mais alto em relação aos que tinham funções burocráticas, muitas outras regalias, que compensavam, de certa forma, o peso do trabalho” (FONSECA, 1961, p.79).

Além do ensino de ofícios nos engenhos, nas Corporações de Ofício e na Casa de Fundição e Moedas, a partir de 1763, com a ascensão do Brasil a vice-reino de Portugal, é fundado o Arsenal da Marinha no Rio de Janeiro por Antonio Álvaro da Cunha. A mão de obra utilizada para a construção naval era, a princípio, exclusivamente branca vinda de Portugal. Contudo,

> [...] os operários especializados que aqui chegaram, além dos seus trabalhos normais, tiveram, também, de ensinar os seus ofícios aos aprendizes, pois não havia outro meio de obter gente capaz para os serviços afetos aos carpinteiros de machado e calafates (FONSECA, 1961, p. 81).

É pertinente notar que, diante da falta de mão de obra especializada, os marginalizados, aqueles que estavam desocupados, ou presos, foram o público alvo na formação de ofícios. Para o recrutamento de homens “saía uma patrulha do Arsenal e ‘apenava’ todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher” (FONSECA, 1961, p. 82).

É interessante perceber que em 1808, com a vinda de D. João VI ao Brasil, houve a abertura dos portos e a retomada do desenvolvimento industrial, mas, como consequência das ações políticas no século passado, havia uma grande escassez de mão de obra. A solução adotada para essa resolver esse problema foi a da aprendizagem compulsória.

Essa situação, isto é, a necessidade de ensino de ofício compulsório, tem sua motivação na formação cultural brasileira que, desde o início da colonização, vinculou as atividades manuais aos escravos e marginalizados. Isso foi tão notório que, por vezes, “se recorria ao chefe de polícia, pedindo-lhe que enviasse, dos seus presos, aqueles que estivessem em condições de produzir algum trabalho profissional” (FONSECA, 1961, p.82) para o aprendizado e execução do trabalho manual. Cunha reforça essa característica dos Arsenais da Marinha ao afirmar que “o recrutamento era feito, frequentemente, *manu militari*, como era uso, em todo o mundo, para a mobilização dos marinheiros e grumetes”, complementa ainda o autor que “patrulhas armadas prendiam brancos, negros e multados ‘vadios’ e os encaminhavam para os arsenais” (CUNHA, 2005a, p. 38). Tem-se, nessa situação, uma função disciplinadora e assistencialista do ensino de ofícios.

Jailson Alves dos Santos corrobora com essa tese ao afirmar que até mesmo as crianças marginalizadas eram obrigadas a trabalhar nos arsenais.

> A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes pela Santa Casa de misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices (SANTOS, 2000, p. 207).

É interessante fazer uma pequena observação sobre esse caráter compulsório do ensino de ofícios. Para Fonseca, o aprendizado dessas atividades

voltado para os marginalizados, órfãos, mulatos, escravos, dentre outros, tinha um caráter assistencialista. Porém, Castanho contra-argumenta Fonseca, destacando:

> O que o autor deixa de apontar, como historiador, é que o desenvolvimento precário das forças produtivas do capitalismo no Brasil, até ao fim do Império e começo da República, conjugado com relações de produção também pouco desenvolvidas, convivendo com a escravidão durante todo o período colonial e praticamente todo o Império, deixava aos agentes da política de formação para o trabalho poucas opções. Fez-se o que era possível fazer – e nem sempre da melhor maneira (CASTANHO, 2006, p.9).

Isto é, para Castanho, esta era uma solução possível para a época, dada as condições em que o Brasil se encontrava. Essa realidade teve seu início de mudança em 1808, pois a vinda D. João VI ao Brasil foi um fator importante para o início do desenvolvimento industrial, como também propiciou algumas modificações para o ensino de ofícios. A vinda da Coroa para o Brasil acarretou em transformações significativas para o Brasil. Logo no início, destaca-se a abertura dos portos, e importantes transformações econômicas. Cunha descreve esse momento:

> Tão logo a frota chegou à Bahia, em janeiro de 1808, começaram a ser tomadas medidas de política econômica que acabaram por quebrar o sistema colonial de trocas, vigente por três séculos, substituído de imediato pela dependência da Inglaterra. Paralelamente, desenvolvia-se o processo de autonomia política, culminando com a independência do Brasil de Portugal, em 1822. Essas mudanças estavam orientadas pela doutrina econômica liberal, no que dizia respeito à liberdade de produzir e comercializar (CUNHA, 2005a, p. 60).

Além da abertura dos portos, D. João VI permitiu, em 1º de abril de 1808, a instalação de fábricas no Brasil, após as proibições sofridas no século XVIII. Fonseca destaca a importância de alvará afirmando que o mesmo “teve enorme projeção em nosso futuro, tanto relativamente ao surto industrial que permitiu, quanto à evolução do nosso ensino de ofícios” (FONSECA, 1961, p.89).

Num primeiro momento, foram criadas instituições de ensino superior, que tinham por objetivo a “formação de quadros de alta qualificação para a produção e burocracia do Estado” (CUNHA, 2005a, p. 70). Fazia parte dessa aparelhagem escolar a natureza “exclusivamente propedêutica dos níveis inferiores” (Idem, p.70). Foram criadas, nesse período, no Rio de Janeiro: Academia de Marinha e as cadeiras de anatomia e cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de agricultura (1814); o curso de desenho técnico (1818); a Academia de Artes (1820).

Na Bahia, criou-se: cadeira de cirurgia e de economia política (1808), o curso de agricultura (1812) e o curso de química (1817) (CUNHA, 2005a).

No que se refere ao ensino de ofícios, destaca-se, nesse período a criação de duas instituições: Casa Pia de São José, na Bahia, e o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro. O Colégio das Fábricas foi instituído para suprir a mão de obra dos novos estabelecimentos industriais permitidos por D. João VI. Sobre essa questão, Castanho afirma:

> Como decorrência, no âmbito da educação profissional, cria-se em 1809 o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento do poder público no Brasil voltado à educação dos artistas e aprendizes. Ainda assistencialista? Sim, como não poderia deixar de ser pelos motivos já expendidos referentes à questão do trabalho e do aprendizado para o trabalho de maneira compulsória numa estrutura escravista. Tinha como finalidade explícita "socorrer a subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal", conforme decreto do príncipe regente (CASTANHO, 2006, p. 10).

O Colégio das Fábricas é, portanto, o primeiro estabelecimento público brasileiro voltado à educação de ofícios. De início sua constituição era de "artífices e aprendizes vindos de Portugal" (CUNHA, 2005a, p.76). A estrutura dessa instituição "compreendia dez unidades, com duas aulas e oito oficinas, em diferentes endereços, que reuniam dois professores, oito mestres de ofício e 57 aprendizes" (Idem, p. 76). O objetivo era que cada unidade fornecesse seus artífices e aprendizes a novos estabelecimentos manufatureiros que surgissem. Esse objetivo não se concretizou, uma fez que a instalação das fábricas não ocorreu no ritmo esperado, em grande parte por concorrência do comércio inglês. Por isso, em 1812, o Colégio das Fábricas foi desativado.

A Casa Pia de São José, surgiu na Bahia por iniciativa de Joaquim Francisco do Livramento, que já em 1798, promoveu uma "campanha para obter recursos destinados ao recolhimento e à educação de crianças, órfãs ou pobres" (CUNHA, 2005a, p. 74). Embora tenha sido, a princípio, uma iniciativa particular, ela passou por estatização, inclusive com mudança de nome para Casa Piá e Colégio de Órfãos de São Joaquim. Sobre sua característica, Cunha faz a seguinte constatação:

> É possível que o paradigma da Casa Pia da Bahia fosse a Real Casa Pia de Lisboa. Naquela como nesta, o ensino de ofícios manufatureiros aos órfãos começou bem cedo [...] Nesse ponto, a Casa Pia baiana difere da lisboeta. Enquanto esta desenvolvia aprendizagem na e para a produção "civil",

> aquela, mesmo visando essa produção, preparava a força de trabalho em estabelecimento militar (CUNHA, 2005a, p. 75).

Essa instituição se destacou devido ao seu valor no desenvolvimento do ensino de ofícios manufatureiros no Brasil. Fonseca destaca essa importância ao afirmar:

> Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontrávamos em nossa História nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instrução de base manual aos seus abrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário de Órfãos, da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado a abandonados (FONSECA, 1961, p.104).

Nota-se, assim, que a institucionalização da educação por ofícios, isto é, a formalização dos processos de ensino, foi marcada, de acordo com Fonseca, pelo caráter assistencialista. Isso significa que essa modalidade de ensino seria ofertada para os marginalizados, órfãos, desvalidos, desocupados, etc. É importante mencionar que é a partir desse estabelecimento que o discurso oficial do ensino de ofícios "com raras exceções, já se não vai mais falar em 'todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar', mas 'nos desfavorecidos pela fortuna', 'nos deserdados da sorte'" (FONSECA, 1961, p.104). Como já citado, Castanho discorda desse posicionamento de Fonseca, pois ele entende que dada a realidade brasileira, essa foi a maneira *possível* de formação profissional no país, levando em consideração o estigma criado em relação às atividades manuais.

Ainda é criada por Varnhagen, um engenheiro militar, dentro do contexto histórico na ocasião da vinda da Coroa de Portugal ao Brasil, a Companhia de Artíficies, que tinha uma organização militar, sendo definida por Fonseca da seguinte maneira:

> [...] eram soldados, ganhando soldo de um tostão por dia e andavam armados de chifarote e machado. A quantidade de artífices era fixada em sessenta, dos quais uma terça parte seria de ferreiros e serralheiros, incluindo-se nesse número um torneiro de madeira, um funileiro e um tanoeiro.
> A companhia de Artífices tinha uma organização perfeitamente militar, com subordinação, uniforme e ordem de formatura, como se fora uma unidade qualquer da tropa. Os mestres equivaliam a sargentos e os contramestres a cabos de esquadra (FONSECA, 1961, p. 95).

Cunha destaca que a criação da Companhia de Artífices tinha como fundamento a necessidade de disciplinar os trabalhadores brasileiros para evitar a importação da onerosa mão de obra estrangeira. Sustentando essa ideia Cunha afirma que Varnhagen propôs a criação da companhia de “modo a evitar, pela disciplina castrense, ‘a inconstância dos naturais em matéria de serviço, motivo pelo qual nunca aprendem coisa alguma’” (CUNHA, 2005a, p.72).

Soma-se a criação dessas instituições a fundação da Imprensa Nacional, que foi de fundamental importância para a cultura brasileira, uma vez que “já trazia traçado seu destino de órgão de difusão e de incremento da cultura nacional” (FONSECA, 1961, p. 96). Os trabalhadores para as artes gráficas foram importadas de Portugal, contudo surgiu a necessidade de um maior contingente, sendo necessário “preparar pessoal habilitado com que se fizesse frente àquele acréscimo constante de atividades” (Idem, ibidem).

O período colonial foi, portanto, marcado em grande parte por uma educação informal, centrada no ensino de ofícios aos escravos, marcando uma clara distinção entre uma educação intelectual (para a elite) e outra “manual”. Castanho, relatando sobre a educação e trabalho no período colonial, conclui que o período foi marcado por uma pedagogia da escravidão. Castanho conclui:

> A verdade é que houve uma educação do escravo, isto é, uma série de atividades que Mário Maestri [na obra A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira] (2004) designou como pedagogia da escravidão, ou pedagogia servil, ou ainda pedagogia do medo. “Podemos definir como pedagogia da escravidão as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão” (Maestri, 2004, p. 192). A pedagogia da escravidão, segundo o autor, teve seus “pedagogos”, citando os padres Jorge Benci, Antonil, Manuel Ribeiro da Rocha, todos do século XVIII, e o bispo Azeredo Coutinho, de inícios do século XIX. A pedagogia da escravidão faz parte, obrigatoriamente, da história da educação profissional no Brasil (CASTANHO, 2006, p. 11).

Sob o prisma da relação das categorias trabalho e educação, o período colonial pode ser caracterizado com uma clara separação entre a educação intelectual e manual. Sendo que a última foi destinada quase exclusivamente aos escravos que tinha o seu aprendizado na prática, de maneira informal e não sistematizada.

1.2. BRASIL IMPERIAL

1.2.1. A independência do Brasil e continuidade do sistema escravista

A constituição do Estado Nacional deu continuidade às alterações que ocorreram no Brasil desde a vinda da Coroa Portuguesa, em 1808. Embora a independência do Brasil em 1822 aparente uma autonomia política, ela é, ainda, permeada por influência das classes dominantes portuguesas. Décio Saes salienta que “ainda após 1822, era maciça a presença de portugueses, sensíveis à pressão da classe dominantes portuguesas e ao seu projeto de plena restauração da relação colonial, na burocracia civil de Estado e na alta oficialidade do Exército” (SAES, 1985, p. 99). Florestan Fernandes também deixa claro que a independência “não gerou uma nação livre e integrada; e porque o crescimento econômico [...] não fez outra coisa senão manter sua posição dependente em relação ao exterior” (FERNANDES, 1975, p.157).

Isso significa que a independência do Brasil é resultado de um processo que começou antes de 1822, fruto de disputas políticas entre os senhores locais e o absolutismo português que almejavam mais poder e abertura econômica. André Paulo Castanha, em seu artigo *Pedagogia da Moralidade: a Ordem Civilizatória Imperial*, descreve esse período:

> Para muitos historiadores, entre eles Prado Jr, a independência do Brasil não pode ser compreendida somente a partir de setembro de 1822, pois já na colônia começava a se constituir uma elite local que almeja maior poder político. Com a vinda da família real em 1808, o processo ganhou outra dinâmica, pois a partir de então, várias medidas foram tomadas no âmbito econômico, político, social e cultural, as quais estimularam as elites locais e fortaleceram a luta pela independência (Evolução Política Brasileira, 1994, p. 45 seg). A Independência chegou, e tudo transcorreu em harmonia, sem guerra, de cima para baixo, ou seja, sem nenhuma ruptura significativa. No entanto, tal fato foi importantíssimo para nossa história. A partir de então o poder estava próximo, e por isso mais sujeito às criticas, as contradições e ao jogo de interesses (CASTANHA, 2006, p.4).

Com uma compreensão diferente de Castanha, Mazzeo retrata o período da independência do Brasil dentro do contexto da crise mundial da estrutura mercantilista. A vinda da família real redimensionou a relação existente entre a colônia e a metrópole. Nesse contexto os interesses burgueses se materializaram a partir da ideia de um *liberalismo fundamentalmente econômico* que era contrário ao

monopólio e absolutismo português. Nesse contexto, os ricos fazendeiros queriam menos interferência da metrópole e isso evidenciou uma "necessidade de uma nova estruturação do poder político, sempre tendo em conta o cuidado em excluir os outros segmentos componentes da estrutura social brasileira" (MAZZEO, 2015, p. 93). Por fim, a emancipação é crise do próprio sistema colonial[16].

Tendo em vista essas características, o período entre 1808 e 1831 é considerado semicolonialista. Por esse motivo Caio Prado Jr. afirma que o primeiro reinado "não passara de um período de transição em que a reação portuguesa, apoiada no absolutismo precário do soberano, se conservava no poder" (*apud* SAES, 1985, p. 99). Dessa forma, somente em 1831, com o movimento anticolonialista e a abdicação de D. Pedro I, veio "a liquidar, mediante a expulsão da burocracia portuguesa remanescente (monarcas, militares, funcionários), os vestígios coloniais do aparelho de Estado escravista moderno" (SAES, 1985, p.99).

No que se refere à economia, o Brasil Imperial desenvolveu uma inserção dependente. Fernandes, explica que o controle antes exercido pela Metrópole é agora exercido por mecanismos puramente econômicos. O autor explica:

> Não obstante, o controle legal da Metrópole e da Coroa apenas desapareceu para dar lugar a outra modalidade de controle externo: um controle baseado em mecanismos puramente econômicos, que estabelecia os nexos de dependência como parte das relações comerciais, através do negócio de exportação e importação. Assim, desenrolou-se, nessa época e em seguida, um extenso (e sob certos aspectos profundo) processo de internalização e de absorção de instituições econômicas, que não existiam antes no país. Tal internalização ou absorção não significam, porém, que a economia brasileira se transformasse numa economia livre ou independente. Nem, mesmo, que se estivesse construindo, a longo prazo, uma economia nacional, de bases capitalistas, relativamente autônoma. Mas, ao contrário, significavam que, à medida que o capitalismo se consolidasse dentro do País, mais ramificados, sólidos e persistentes se tornariam os laços de dependência puramente econômica, nascidos do novo tipo de incorporação dessa economia no mercado mundial. (FERNANDES, 1975, p. 157).

Percebe-se, portanto, que o Brasil Imperial possuía elementos aparentemente contraditórios. De uma lado proclamou-se a independência de Portugal, mas consolidou uma relação econômica dependente de países desenvolvidos,

[16] Mazzeo explica que fica insustentável manter a estrutura colonialista que havia sido estruturada no Brasil. O autor afirma "o rompimento com a metrópole, então, se dá pela própria incapacidade portuguesa em atender as premissas adaptadoras das classes que detinham o poder no Brasil e, obviamente, pelo quadro econômico engendrado pelo capitalismo industrial. Nesse sentido, coloca-se, agora mais claramente, a questão central que se desdobra desse processo: sabemos que o elemento desencadeador do processo emancipacionista é a própria crise do sistema colonial" (MAZZEO, 2015, p.94).

especialmente a Inglaterra. Da mesma forma, incentivaram-se as relações capitalistas, mas com um trabalho arcaico, isto é, escravocrata. Nessa conjuntura da formação do estado brasileiro, economicamente dependente, surgem diferentes grupos políticos. Tais disputas podem ser percebidas na ocasião da constituinte de 1823, em que ganham força os "conservadores, liberais moderados e os exaltados" (CASTANHA, 2006, p. 4). Esse processo foi, assim, permeado de contradições. Dermeval Saviani descreve essa situação:

> Os dilemas vividos nas relações entre Portugal e sua maior e principal colônia introduziram um razoável grau de complexidade ao processo de transição para o Brasil independente. Essa situação exigia certa flexibilidade de pensamento de base para o exercício político da conciliação nos vários domínios da vida nacional. Queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição. Num primeiro momento, a tarefa urgente era dar estrutura jurídico-administrativa ao novo país. Nessa conjuntura o liberalismo pôde impor-se porque o jogo político ficou restrito às elites (SAVIANI, 2013, p.118).

Percebe-se, portanto, que o liberalismo, influenciado pelos ideais vindos da Europa, principalmente da Inglaterra e França, ganha força e é o discurso da elite brasileira. Decorre daí uma aparente contradição: como é possível um liberalismo escravocrata?[17] Pois o escravismo continuava no Brasil e constituía parte estruturante do modelo agroexportador ainda em vigor no país. Alfredo Bosi desvenda essa contradição, demonstrando que é somente um paradoxo verbal, uma vez que o liberalismo no Brasil não tem o mesmo significado que adquiriu na Europa após a revolução industrial[18]. Bosi, na obra *Dialética da Colonização,* é enfático ao afirmar que:

> O par, formalmente dissonante, escravismo-liberalismo, foi, no caso brasileiro pelo menos, apenas um paradoxo verbal. O seu consórcio só se

[17] Alfredo Bosi desenvolve essa discussão no livro *Dialética da Colonização,* numa seção intitulada "Um falso impasse: ou escravismo ou liberalismo". O autor esclarece que o conceito de liberalismo no Brasil Colonial adquiriu sentido diferente do Europeu e, por isso, um liberalismo no Brasil que não era contrária ao escravismo.

[18] Roberto Schwarz, no livro *Aos vencedores as Batatas*, debate a contradição entre as ideias liberais e a realidade brasileira. Ele entende a aceitação das ideias liberais como uma forma ornamental, ou de aparência, para que o país estivesse de acordo com as ideias modernas da Europa. O autor afirma que "em resumo, as ideias liberais não se podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis. Foram postas numa constelação especial, uma constelação prática, a qual formou sistema e não deixaria de afetá-las. Por isso, pouco ajuda insistir na sua clara falsidade. Mais interessante é acompanhar-lhes o movimento, de que ela, a falsidade, é parte verdadeira. Vimos o Brasil, bastião da escravatura, envergonhado diante delas as ideias mais adiantadas do planeta, ou quase, pois o socialismo já vinha à ordem do dia e rancoroso, pois não serviam para nada. Mas eram adotadas também com orgulho, de forma ornamental, como prova da modernidade e distinção. E naturalmente revolucionárias quando pesaram no Abolicionismo" (SCHWARZ, 1992, p. 11).

> poria como contradição real se se atribuísse ao segundo termo, liberalismo, um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da revolução industrial europeia. Ora, esse liberalismo ativo e desenvolto não existiu, enquanto ideologia dominante, no período que se segue à Independência e vai até os anos centrais do Segundo Reinado (BOSI, 1992, p.195-196).

Como consequência de correntes liberais e por pressão inglesa, em 1831, é promulgada uma lei que proíbe a vinda de escravos da África. Contudo, essa legislação foi deliberadamente ignorada, uma vez que a mão de obra escrava era a "base da produção cafeeira" e que "fora gestada e desenvolvera-se ao longo da primeira metade do século XIX", inclusive "ampliando sensivelmente o contingente de escravos" (SAVIANI, 2013, p.160). Bosi observa que entre 1830 e 1850 o tráfico "trouxe aos engenhos e às fazendas cerca de 700 mil africanos" (BOSI, 1992, p. 196). O autor ainda afirma que o tráfico dos escravos era feito com a anuência e "lucro" das autoridades locais: "os juízes dos distritos em que os escravos eram desembarcados passavam a receber comissões regulares, referidas como sendo fixadas em 10,8% do valor de cada africano desembarcado" (Idem, p.197). Bosi ainda ressalta que essa situação ocorreu sob regimes conservadores e liberais, "apoiado e sustentado pelas autoridades cuja tarefa era fazer cessar o tráfico" (Idem, p.197).

De fato, o interesse da abolição da escravatura era principalmente do Estado inglês, não sendo prioridade para o Estado brasileiro. Esse é um dos fatores do porquê se ignorou a lei que proibia o tráfico de escravos. Décio Saes expõe essa questão:

> A pressão do Estado inglês – e não qualquer interesse de autotransformação dos setores da classe dominante escravista – foi o elemento determinante da liquidação, para o Brasil, do tráfico externo de escravos. Que sirvam como argumentos o fato de que a lei de 7-11-1831 jamais foi cumprida (em 1862, 500 mil homens eram ainda mantidos ilegalmente como escravos), o que revela por si só o caráter contemporizador, com relação à pressão inglesa, de sua decretação; bem como o fato de que a Lei Eusébio de Queirós (1850) sucedeu ao Bill Aberdeen de 1845 e à consequente política inglesa de apresamento de navios negreiros, e teve a função de criar uma aparência de decisão política interna para o que era, de fato, uma imposição do Estado inglês (SAES,1985, p.140).

Saes, portanto, demonstra que era do interesse do Estado brasileiro a manutenção do uso da mão de obra escrava, mesmo que as decisões políticas internas *aparentavam* o contrário. Discutindo sobre essa realidade da primeira

metade do século XIX, Castanha expõe a contrariedade do uso de mão de obra escrava no Brasil em contraposição ao que ocorria na Europa. Castanha observa que:

> Paradoxalmente, ao contrário do que ocorria no Brasil, a produção industrial tinha como motor o trabalhador livre assalariado, e isso entrou em choque com a realidade brasileira, que se dinamizava a partir do trabalho escravo. Dentro do ideal burguês, o trabalho figura associado ao progresso e representa a possibilidade de ascensão individual, constituindo-se em direito natural do indivíduo. A expressão máxima do liberalismo é: o trabalho dignifica o homem. No Brasil, o confronte entre trabalho escravo e trabalho livre passou a ocupar lugar central nas discussões nacionais e provinciais. Era necessário efetuar essa transição preservando o direito dos proprietários de escravos e donos das terras (CASTANHA, 2006, p.6).

Essa transição, contudo, não ocorreu por iniciativa do Estado Imperial, pois esse, como ressalta Saes, era de caráter escravista. Dessa forma, as decisões políticas internas ocorreram na forma de *concessões* que as classes dominantes escravistas fizeram à burguesia industrial inglesa. Saes é enfático ao demonstrar que ao realizar as concessões, a classe dominante escravista lutava para neutralizar o efeito dessas concessões. Para tanto, o autor destaca duas vias: “a) introdução, na própria lei, de dispositivos complementares ou regulamentares que restringiam a concessão contida nos seus dispositivos centrais” e “b) tentativas concretas de impedir o cumprimento da lei” (SAES,1985, p.142).

No decorrer do período Imperial, especificamente após a maioridade de D. Pedro II, em 1840, foi que o Brasil, sob pressão do Estado inglês, passou a buscar uma melhor regulamentação para inibir o tráfico. Cita-se como exemplo as Leis Eusébio de Queiroz e a as Leis das Terras, promulgadas em 1850. Fortaleceu também o discurso da necessidade de trabalhos livres (e brancos) para que o país crescesse. Criaram-se, assim, estímulos para a vinda de imigrantes. De acordo com Castanha, acreditava-se que “só o trabalhador branco e ordeiro poderia propiciar condições para o crescimento do país” (CASTANHA, 2006, p.6).

Destaca-se, contudo, que esse estímulo da imigração não era suficiente para substituição da mão de obra escrava pela imigrante. Sobre essa questão Saes destaca três motivos pelos quais isso não aconteceu: 1) as relações de trabalho estabelecidas com imigrantes eram muito próximas ao do escravo. O autor descreve a condição do imigrante como “escravo incompleto”; 2) o caráter “suplementar” e não substitutivo da mão de obra escrava. Isto é, era inexpressivo o “número de trabalhadores imigrantes entrados até 1887, quando comparado com a quantidade

ainda disponível de escravos" (SAES, 1985, p. 160); 3) política estatal insuficiente para fomentar a imigração com relação às necessidades da economia escravista.

Decorre dessa nova conjuntura da segunda metade do século XIX, um liberalismo diferente daquele praticado no início do século. Alfredo Bosi destaca que a palavra "liberal" adquire quatro diferentes significados em momentos distintos da consolidação do estado brasileiro, os quais podem ser entendidos de forma isolada ou combinados:

> Liberal, para nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar conservador das liberdades, conquistadas em 1808, de produzir, vender e comprar.
> Liberal pôde, então, significar conservador da liberdade, alcançada em 1822, de representar-se politicamente: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
> Liberal pôde, então, significar conservador da liberdade (recebido como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica.
> Liberal pôde, enfim, significar capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850 (BOSI, 1992, p. 199-200).

Dessa forma, sob a ideologia do liberalismo (cujos significados podiam variar), têm-se a formação do estado burguês no Brasil. Esse "novo liberalismo", citado por Bosi, que surgiu a partir de 1850, "tinha como bandeira a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil" (SAVIANI, 2013, p. 162). O movimento liberal intensifica-se a partir de 1868, com a demissão do Gabinete Zacarias de Góis por D. Pedro II. Nesse cenário a "abolição, tida por quase todas inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura" (Idem, p.162). Saes, contudo, discorda desse caráter "gradual, preparador e progressivo" de transformação da sociedade escravista em burguesa. Para ele, buscou-se a manutenção do escravismo até o limite máximo, sendo que a *aparência* de gradual e lenta é, na verdade, a resistência às mudanças do Estado imperial. Saes diz:

> O fato de que nem a repressão, nem as concessões tenham podido evitar a liquidação da escravidão e a transformação burguesa do Estado não pode ser alegado como prova de que o Estado imperial preparou, de modo lento, gradual e progressivo essas transformações. Ao contrário, prova apenas que o desenvolvimento da luta de classes até o limite máximo (uma situação revolucionária) determina o colapso da função política fundamental do Estado (SAES, 1985, p. 146).

Confirmando com essa tese de que o Estado Imperial não preparou o país para a independência e implantação do capitalismo, Fernandes destaca o que parece ser um curioso paradoxo: “a mudança social, que deveria ser pedra de toque e o fator de equilíbrio da civilização vigente, é substituída pelo afã de estabilidade social a todo custo” (FERNANDES, 1975, p.154). O autor ainda continua a discussão demonstrando que as elites, em vez promoverem uma cultura e técnica social nova, são protagonistas de “uma especialização que converte aquelas sociedades em consumidoras retardatárias e frustradas do progresso sociocultural alheio” (Idem). No que se refere ao escravismo e movimento liberal no Estado Imperial, Jacob Gorender, discorrendo sobre os eventos de 1868, confirma a importância desse movimento como força interna de discussão sobre o abolicionismo. Gorender comenta que “a dissolução do ministério liberal aguçou o debate nos círculos que constituíam a ‘opinião pública’ da época. O debate entre os homens livres chega aos ouvidos dos escravos e, estes dão sinais manifestos de inquietação e esperança” (GORENDER, 1990, p. 143).

Sendo inevitável a resistência à pressão de transformação da sociedade de mão de obra escrava em trabalhadores livres, dá-se inicio ao processo “gradual e lento” de abolição da escravatura. Citam-se duas leis, consideradas marcos legislativo dessa transição: Lei Rio Branco (ou do Ventre Livre), de 1871, e a lei de locação de serviços, de 1879. Gorender comenta sobre a lei do ventre livre:

> A Lei Rio Branco foi fraudada desde o início. A matrícula exigida pela lei incluiu filhos de escravas nascidos após sua promulgação e que deviam ser considerados ingênuos. Nas fazendas, regra geral, os proprietários não entregavam os ingênuos na idade de oito anos ao Estado, em troca de títulos de renda no valor de 600$000, com juros de 6% durante trinta anos. Preferiam conservá-los até os 21 anos, como também lhes facultava a lei, e os retinham como força de trabalho compulsória. No final da década dos 70, quando já eram numerosos os ingênuos acumulados nas fazendas, repetiam-se as denúncias de sua inclusão em inventários e até de sua venda como escravos. Pode-se imaginar que, criados nas senzalas, os ingênuos recebiam o tratamento de escravos e viviam como eles (GORENDER, 1990, p.153).

Dessa forma, pode-se concluir que o Estado imperial não foi de transição, mas sim escravista. Saes ressalta que “foi um Estado escravista, defensor em toda linha dos interesses escravistas, até o momento em que uma revolução antiescravista promoveu sua derrubada” (SAES, 1985, p.162).

Todavia, diante da inevitável mudança do modo de produção escravista para o capitalista, a questão da educação ganha força. Saviani descreve esse período:

> A ideia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os ingênuos, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na "natural indolência" de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão "colônias orfanológicas". Tavares Bastos (1931, p.239), escrevendo em 1870, traduziu de forma clara essa concepção ao considerar que a emancipação do escravo exigia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o "abismo da ignorância", fosse afastado o "instinto da ociosidade" (SAVIANI, 2013, p. 163).

A transformação da sociedade escravista em burguesa levantava uma questão ignorada por tempos: a necessidade da formalização do ensino profissional para atender um novo modo de produção, a saber, capitalista. Este fato é importante, pois se torna um desafio para a consolidação da burguesia industrial brasileira. Portanto, para a concretização sociedade capitalista no Brasil, além da necessidade de instituições próprias de ensino profissional, faz-se necessário afrontar o estigma de que o trabalho manual é "coisa de escravo" ou "marginalizado", visando a consolidação de uma mão de obra assalariada.

Antes, contudo, de debater sobre a formação do estado burguês, é importante observar algumas instituições de educação profissional que foram criadas no período do Brasil imperial.

1.2.2. O Ensino de Ofícios no Brasil Imperial

O Ensino de Ofícios do Brasil Imperial não foi diferente do que ocorria no período anterior. Continuou a existir uma valorização da formação humanística e literária em detrimento da formação de ofícios. Como consequência desse ideário, os cursos superiores tinham prestígio social. Sobre esse aspecto, Celina Midori Murasse afirma que, como ocorreu durante a colônia, a coroa "priorizou o estabelecimento de cursos superiores no Brasil, visando proporcionar uma educação que atendesse aos interesses da elite dirigente em detrimento do ensino público nos níveis primário e secundário" (MURASSE, 2006, p. 03).

Muitos dos profissionais formados no ensino superior ocupavam cargos dentro da burocracia do Estado nascente, que “carecia de profissionais sistematicamente formados” (CUNHA, 2007, p.64). Há, dessa forma, a valorização do ensino superior, que é voltada para as classes dirigentes, de forma que possam assumir funções dentro do Estado. Em outras palavras, é uma forma de garantia que tanto a educação quanto a própria estrutura do Império estivesse alinhada com os interesses da elite. Embora o foco de fortalecimento fosse o ensino superior, houve também iniciativas para a instrução primária.

A constituição de 1824 estabelecesse “a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos” e em 1827 fosse criado “uma escola de primeiras letras em cada cidade” (NASCIMENTO *et al*, 2006, p. 22), esses objetivos não foram alcançados, por diversos motivos, dentre eles: pouco orçamento; não era pré-requisito para o ensino secundário; e, por fim, os escravos não podiam frequentá-lo.

Essa organização escolar proposta no início do império, em grande parte não pôde ser executada por falta de recursos do Estado e, também, da descentralização da educação, para cada província. Isso prejudicou a criação de um sistema nacional de educação. Em outras palavras, as condições materiais do início do século XIX não propiciaram inovações para a educação. Ribeiro descreve o momento econômico da seguinte maneira:

> No plano econômico, as dificuldades, abrandadas logo após a “abertura dos portos”, cedo voltam a agravar-se, diante do desequilíbrio da balança comercial pela estimulação das necessidades e consumo muito além das capacidades produtivas do país; diante da concorrência agravada com o fim do bloqueio continental; diante da necessidade de substituição da reduzida administração colonial por um complexo aparelho administrativo, inclusive com muita gente parasitária [...] Foram taxadas as importações, foram feitas emissões, foram conseguidos empréstimos estrangeiros, difíceis de serem pagos com o agravamento dos juros, tornando a economia brasileira dependente de tais capitais.
>
> Já que a atividade manufatureira não tinha condições de desenvolver-se devido à concorrência inglesa, até que um outro produto agrícola viesse a ser encontrado, a crise econômica instalasse e leva a perturbações sociais que marcam a história do Brasil durante a primeira metade do século XIX. Faltavam recursos para que fosse possível dar vigência nacional ao aparelho de Estado [...] os recursos exigidos para uma reorganização da estrutura escolar não estarão disponíveis, além do que, diante de tão grave situação, a educação escolarizada não será vista como prioridade (RIBEIRO, 1998, p.47,48).

Portanto, embora houvesse a tentativa de conceber um sistema nacional de educação, que levasse a instrução em todo o território nacional, as determinações econômicas não permitiram que tal projeto fosse posto em prática.

O ensino de ofícios foi deixado de lado logo na fundação do Império. Por mais que existisse uma força política liberal, advinda da revolução francesa, a Constituinte de 1823 não inovou em questões de educação profissional, por mais que fosse discutido sobre sua importância. Fonseca, sobre essa questão afirma:

> No tocante ao ensino de ofícios, porém, nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar (FONSECA, 1961, p. 125).

Com o mesmo entendimento, Santos relata que “permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo de três séculos do período colonial”, complementando que essa forma de ensino destinava-se aos “humildes, pobres e desvalidos” (SANTOS, 2000, p. 208) dando continuidade ao processo discriminatório das atividades manuais feitas por escravos.

Dessa forma, a educação no período Imperial, até 1826, foi composta por três níveis: primário, secundário e superior. Em relação à sequência do ensino do primário ao superior, Ribeiro afirma:

> Quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação de “mais de 60 cadeiras de primeiras letras”. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que veem nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos.
> Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas “pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina”. Essas cadeiras e as de matemática superior em Pernambuco (1809), a de desenho e história em Vila Rica (1817) e a de retórica e filosofia em Paracatu (MG-1821) integram-se ao conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica. (RIBEIRO, 1998, p.42)

Nota-se, assim, valor e importância dada aos conteúdos humanístico e literário no ensino secundário. Essa característica, herdada dos jesuítas, continua sendo prioritária no governo imperial. Isso pode ser percebido na criação do Colégio Pedro II, em 1837. Essa instituição deveria servir de modelo ao país. Nas palavras

de Ariclê Vechia, o colégio foi um “padrão a ser seguido pelos congêneres em todo o país” (VECHIA[19], 2003, p. 27).

Fonseca (1961) descreve a criação do Colégio Pedro II, que tomou o lugar do Seminário de São Joaquim. O autor aponta que essa localidade foi centro de disputas, ora de ensino de ofícios ou industriais, ora de caráter religioso ou humanista.

Discorrendo sobre esse momento de disputas e de transição, Escragnolle Dória, na ocasião do centenário do Colégio Pedro II, narra, no livro *Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)*, a transformação do Seminário São Joaquim. Chama a atenção o embate que ocorreu no senado em 1839 (dois anos depois de instituído o Colégio) em que, de um lado estavam senadores criticando e alegando que a mudança do Seminário para o Colégio era inconstitucional. Estava no cerne da discussão a questão da finalidade da instituição. Antes ela atendia aos órfãos e pobres e, com a transformação, passou a atender meninos de classes privilegiadas, inclusive de autoridades que frequentavam a corte. O autor aponta o argumento do Senador Ferreira de Mello:

> Voltou à carga o Senador Ferreira de Mello. Padre, não concordava com a transformação do antigo Seminário. Acusava de erro o Governo de tê-la operado para "acomodar afilhados", censurando até o título do Colégio, "aparatoso, para fascinar a população", referindo-se também à demissão do reitor-Bispo de Anemúria. Ouvira Ferreira de Mello dizer que o Bispo se demitira por não concordar com a reversão ao Colégio de aluno dele despedido (DÓRIA, 1997, p. 45).

Esse senador também entendia “ter o governo violado a Constituição” e de ter “desviado aquele do fim almejado por seus instituidores, fins justos e filantrópicos” (DORIA, 1997, p. 44). Como representante do outro posicionamento estava Bernardo de Vasconcelos, primeiro reitor do colégio, em que afirmava a necessidade de se ter uma instituição de excelência, de modelo, e que para a constituição do seu estatuto ele “consultara os estatutos do Colégio da Prússia, Alemanha e Holanda e o sistema de educação adotado por Napoleão I e de todos aproveitar o que lhe parecera mais adaptável às circunstâncias” (DORIA, 1997, p. 46). Apesar desse

[19] Para um aprofundamento das questões curriculares e de consolidação do Colégio Pedro II como referência, sugere-se a leitura da obra de Ariclê Vechia, em conjunto com Maria Auxiliadora Cavazotti sobre os modelos e planos do ensino secundário no Brasil nos séculos XIX e XX.

embate sobre as finalidades do Colégio, o resultado foi de uma educação de tipo tradicional e humanística. Fonseca conclui:

> Aquela casa de educação, hoje uma das mais respeitadas do país, fora palco da luta travada entre o ensino de base manual e o que se apoia nas especulações intelectuais. A supremacia que ali assumia ora um ora outro demonstrava que, por vezes, já se pensava dar à instrução uma feição mais voltada para as realidades da vida, rompendo, assim, com a tradição da cultura lançada pelos padres da Companhia de Jesus. Apesar daquela leve tendência, o tipo tradicional de cultura humanística e literária é que continuava a imperar. Mesmo nos cursos superiores, que representavam uma forma de ensino especializado, nossa cultura não perdeu o anseio do geral e do literário (FONSECA, 1961, p.131).

A criação do Colégio Pedro II significou, portanto, a valorização de uma cultura do ensino humanístico e literário, em contraposição com o ensino de ofícios. Fonseca, por fim, ainda acrescenta que esse "fato representava mais uma vitória daquela espécie de educação sobre a que assenta em bases manuais" (FONSECA, 1961, p. 130).

Ela tinha uma função propedêutica, visando o ensino superior, já que essa escola era frequentada pela elite e objetivava ir de encontro aos seus anseios. Maria Isabel Moura Nascimento *et al* descrevem essa instituição da seguinte forma: "O Colégio Pedro II era considerado uma escola-modelo. Era frequentado pela aristocracia, que tinha como objetivo oferecer o melhor ensino e a melhor cultura às elites dirigentes" (NASCIMENTO *et al*, 2006, p. 26).

Ariclê Vechia, por sua vez, observa, sobre a função do colégio Pedro II e sua influência no Brasil imperial:

> Com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira, o Collegio de Pedro II foi considerado modelo a ser seguindo pelos congêneres de todo o país. Durante o período imperial, os demais liceus, colégios provinciais públicos e os particulares foram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos adotados pelo referido Colégio, uma vez que, a partir de 1854, os exames de ingresso ao ensino superior, chamados de exames preparatórios, deveria ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição. Foi a maneira encontrada, por via indireta, de padronizar o ensino secundário em todo o país (VECHIA, 2003, p.17).

Percebe-se, portanto, o caráter do ensino do Colégio Pedro II voltado para a elite, como uma preparação para o ensino superior. Esse fato colabora para um aprofundamento do dualismo na educação: um voltado à elite e outro para o povo. Nesse período continuou:

> [...] a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. E sobre o país inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel (FONSECA, 1961, p. 132).

Apesar da continuidade da mentalidade colonial e escravista, a educação no império passou por algumas mudanças. Em 1826, foi apresentado o Projeto de Lei sobre Instrução Pública do Império que buscava organizar o ensino público em todo o país. Dividiam-se os estabelecimentos de ensino em quatro níveis: "Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo Ensino Superior" (SANTOS, 2000, p.209).

Destaca-se aqui, no que se refere à educação profissional, a criação de Liceus de Ofícios[20]. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, por exemplo, tinha por objetivo "propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais" (SANTOS, 2000, p.210). Contudo,

> O ensino técnico profissional e o ensino normal foram marginalizados durante o Império pelo poder público, uma vez que a estes não se facultava o ensino superior; pela clientela escolar, uma vez que quem estudava nesse período provinha da elite, e a escola era seu passaporte para o ensino superior. O abandono fica claro quando, em 1864, havia apenas 106 alunos matriculados no ensino técnico brasileiro (NASCIMENTO et al, 2006, p. 23).

Dentre os aspectos da criação dos Liceus de Artes e Ofício é o começo e a consolidação de uma prática comum que se estendem até os dias de hoje, a saber, do financiamento público de instituições privadas. Sobre essa modalidade de financiamento, Santos conclui que "entre o final do Império e o início do regime republicano, essas subvenções cresceram 317%" (SANTOS, 2000, p. 211). Cunha corrobora com essa constatação ao afirmar que "os recursos materiais necessários ao funcionamento do liceu resultavam de doação dos sócios, em dinheiro e mercadorias, e, principalmente, de subsídios do Estado" (CUNHA, 2005a, p. 123),

[20] Os Liceus de Ofícios tinham como sócios e benfeitores membros da burocracia do Estado: nobres, fazendeiros e comerciantes. Cunha aponta que "o entrecruzamento do quadro de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios" (CUNHA, 2005a, p. 122). Isso significa que os Liceus eram constituídos por entidades civis que recebiam subvenção do Estado.

Isto é, a destinação das verbas públicas à iniciativa privada está enraizada na história da educação profissional.

Cunha descreve, conforme apresentado abaixo, os liceus que surgiram no período, as cidades e as sociedades mantenedoras:

CIDADE	DATA	SOCIEDADE MANTENEDORA
Rio de Janeiro	1858	Sociedade Propagadora das Belas Artes
Salvador	1872	Associação Liceu de Artes e Ofícios
Recife	1880	Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais
São Paulo	1882	Sociedade Propagadora da Instrução Popular
Maceió	1884	Associação Protetora de Instrução Popular
Ouro Preto	1886	Sociedade Artística Ouropretanta

(CUNHA, 2005a, p. 122).

O autor ainda destaca que essas instituições passaram por várias dificuldades financeiras, tendo em vista a dependência do aporte do governo para sua manutenção. Além disso, tinham dificuldades até mesmo em se organizar para reproduzir a formação técnica e ideológica. Existiam outras instituições, porém, que eram integralmente mantidas pelo Estado, as chamadas Casas de Educandos Artífices. Foram dez Casas criadas pelo Estado (uma em cada capital de província) e tinham como clientela “órfãos e expostos”, o que fazia com que essas instituições fossem vistas como “obras de caridade” e não como “obra de instrução pública” (CUNHA, 2005a, p. 113).

A primeira Casa foi criada no Pará. Um problema que enfrentavam eram a falta de oficinas e, por isso, necessitavam sempre se deslocar aos locais de trabalho: o Arsenal da Marinha, o Arsenal de Guerra, o cais e o hospital. Cunha aponta que o “aprendizado de ofícios era feito na própria escola ou em estabelecimentos ‘de fora’, governamentais ou particulares” (CUNHA, 2005a, p. 114). Os cursos ofertados eram de alfaiate, sapateiros, músicos e espingardeiros.

Ainda no que se refere a estabelecimentos estatais, destaca-se o Asilo de Meninos e Desvalidos, do Rio de Janeiro, que proporcionara ao mesmo tempo o amparo ao órfão e a formação de força de trabalho. Esses asilos para os menores pobres era previsto em lei, conforme pode ser visto no Decreto 1.331-A de 1854, nos artigos 62 e 63 transcrito abaixo:

> Art. 62. Se em qualquer dos distritos vagarem menores de doze anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentar as escolas, vivam em mendicidade, o governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devam ser criadas para esse fim com um regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas essas casas, os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o inspetor geral contratará, procedendo aprovação do governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos.
> Art.63. Os meninos que estiverem nas circunstâncias dos artigos precedentes, depois de receberem a instrução de 1º. Grau, serão enviados para as companhias dos arsenais ou de imperiais marinheiros, ou para as oficinas públicas e particulares, mediante um contrato, neste último caso com os respectivos proprietários, e sempre debaixo da fiscalização do Juiz de Órfãos. Áqueles, porém, que se destinguirem, mostrando capacidade para estudos posteriores, dar-se-á o destino que parecer mais apropriado à sua inteligência e aptidão (apud FONSECA, 1961, p. 139).

Cunha, comentando sobre o decreto, nota que somente vinte anos mais tarde foram criados tais estabelecimentos. O autor ainda observou que os meninos admitidos tinham “idade entre 6 e 12 anos e não eram aceitos os que tinham defeitos físicos” (CUNHA, 2005a, p.116). Fonseca, contudo, aponta para o caráter assistencialista dessa instituição, pois a “feição do estabelecimento era muito mais de um asilo do que de uma escola profissional” (FONSECA, 1961, p.141). Embora essa instituição, em sua aparência, não tivesse como objetivo a questão correcional, a disciplina era severa. Além disso, existia a preocupação da formação moral dos menores desvalidos, que era feita por padres, mesmo que esses estabelecimentos não fossem fundados pela igreja.

Nesse cenário, Fonseca chama a atenção para algo interessante. O ensino de ofícios sempre foi, dentro da consolidação da sociedade brasileira, destinada a algum público *marginalizado* específico, seja dos escravos, dos presos, mendigos, vagabundos, órfãos, etc.. Contudo, Fonseca aponta que:

> O ensino necessário a indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos mendigos. Passaria, em breve, a atender também a outros desgraçados. Em 1854. D. Pedro II fundava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos [..] em 1856, instituía o Instituto dos Surdos-Mudos. Os cegos passariam a aprender tipografia e encardenação e os surdos-mudos, sapataria, encardenação, pautação e douração (FONSECA, 1961, p. 137).

Cunha descreve essa clientela como aqueles de “miséria material” (CUNHA, 2005a, p.117). Isto significa que as instituições públicas de Educação Profissional no Brasil, durante o período imperial, atuaram focadas num determinado público, a saber, os marginalizados, sejam de origem material, física ou social, tendo como

tônica a articulação a questão da caridade com ensino. É importante, contudo, destacar que a criação do Instituto dos Meninos Cegos (que mais tarde viria a ser chamado de Instituto Benjamim Constant), teve influência do médico pessoal do Imperador Pedro II, José Francisco Xavier Sigaud e de um jovem cego José Álvares de Azevedo. O médico tinha uma filha cega, Adele Marie Louise, e providenciou a tradução, por Azevedo, da obra do francês J. Gaudat “O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história e seu método de ensino”, para posterior alfabetização da filha (BENTES e HAYASHI, 2016).

Já a Instituição dos Surdos Mudos foi criada com a vinda do francês Edouard Hüet, entre os anos de 1850 e 1855, que foi o primeiro gestor e professor de surdos no Brasil. Essa instituição teve, por isso, grande influência do Instituto Nacional de Surdos de Paris, local onde Hüet estudou. Ambas as instituições foram criadas, portanto, a partir de iniciativas pessoais, isto é, não estavam inseridas dentro de uma iniciativa de política pública, cuja característica principal estava pautada na caridade.

Cunha, porém, cita uma instituição que não teve esse aspecto assistencialista (ou de forma diminuta) que é a Academia de Belas-Artes. Dentre as peculiaridades dessa instituição, que obteve também o prestígio social, é a intenção de formação *artistas* e não somente *artífices*. Dessa forma, a sua clientela era diferenciada e para o ingresso era necessário a comprovação de “uma posse de um capital cultural/escolar de longa e difícil obtenção” (CUNHA, 2005a, p.120). Além disso, “a academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o liceu era a ‘escola do povo’” (Idem). Aqui se percebe que o desprezo pelo trabalho manual está na natureza do trabalho manual, por isso as atividades artísticas eram executadas por pessoas com melhor prestígio social.

Num primeiro momento, o ensino da Academia de Belas-Artes aparenta ser semelhante ao dos Liceus, pois ambos ensinam desenho, gravura, escultura. Porém, na prática se efetivava o enfoque no ensino artístico e não de artífices. Isso demonstrou um desprendimento a estruturas governamentais e corporativas, o que lhe garantia um ensino diferenciado. Cunha observa que a instituição “fora se especializando mesmo na formação dos artistas, da ‘aristocracia do talento’, deixando a cargo de outras instituições a formação das ‘inteligências modestas’, isto é, dos artífices” (CUNHA, 2005a, 120).

Tendo já citados os Liceus de artes e ofícios, a casa de educando artífices, o Asilo de meninos órfãos e desvalidos, os institutos para cegos e surdos-mudos e a Academia de Belas Artes, é necessário, por fim destacar os estabelecimentos militares.

Essas instituições ganharam força após a independência, pois houve um "crescimento dos efetivos militares" o que levou "à ampliação dos arsenais de guerra e à sua multiplicação" (CUNHA, 2005a, p. 110). Em 1836 existiam arsenais no Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Destaca-se que "nas oficinas de todos eles havia menores aprendendo ofícios artesanais e manufatureiros" (Idem). Quanto à característica do ensino nesses estabelecimentos, Fonseca afirma:

> O ensino que os aprendizes menores receberiam constaria de ofícios, primeiras letras e desenho. É interessante ressaltar o fato de estar o desenho incluído no currículo, o que, até então, não era habitual. O professor a quem ficavam entregues os alunos chamava-se pedagogo e deveria ensinar pelo método lancasteriano, que as autoridades da época aplaudiam e faziam seguir, vendo nele uma espécie de salvação para as dificuldades que a instrução encontra em face da extensão do país, e da pouca quantidade de mestre existentes (FONSECA, 1961, p.385).

Nota-se, ainda, que conforme o autor, esse aprendizado de ofício não tinha como objetivo direto a formação de técnicos para melhorar os serviços, mas que fosse "em benefício da humanidade". Por fim, o ensino industrial, nos Arsenais de Guerra, assim como no restante do Império, atuava "sob o peso daquela perseguidora mentalidade que o destinava aos necessitados de misericórdia, aos órfãos, aos pobres, aos desamparados" (FONSECA, 1961, p.384). Confirmando essa percepção, Cunha afirma que os objetivos "técnico-econômicos da formação de artífices para os arsenais de guerra tinham se mesclado a objetivos ideológicos que viam na aprendizagem de ofícios uma obra de caridade, destinada a amparar os desvalidos" (CUNHA, 2005a, p. 111). O autor aponta, também, para o ineditismo das instituições militares:

> Os estabelecimentos militares foram, assim, os primeiros a explicitarem a utilização no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais, da mesma forma como se utilizavam dessa fonte, se constituída de maiores de idade, para o preenchimento dos quadros das tropas e das tripulações (CUNHA, 2005, p. 112).

Percebe-se, portanto, que durante o período do Império brasileiro, houve diversas iniciativas de promover o ensino de ofícios, seja por parte do Estado como por entidades particulares. De forma geral, o público alvo desses estabelecimentos eram os desvalidos socialmente, crianças, órfãos, escravos, mendigos, pois à elite cultural e política havia os cursos básicos propedêuticos que objetivavam o ingresso nos cursos superiores. Contudo, além dessa característica da divisão de classes, Cunha (2005b) observa que essas instituições também almejavam legitimar determinadas ideologias. De acordo com o autor, podem-se citar quatro generalizações apregoadas para os trabalhadores livres: 1) motivação pelo trabalho; 2) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política; 3) propiciar a instalação de fábricas por meio da formação de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; 4) favorecer os próprios trabalhadores, pois receberiam salários maiores (CUNHA 2005b, p. 4).

Destaca-se, ainda, que apesar dessas iniciativas públicas e particulares, houve dificuldade em implantação dessa modalidade de ensino. Um dos motivos pode ser atribuído a herança deixada pela colonização, em que o ensino de ofícios era oferecido de forma não sistemática e atrelada à prática. Instalou-se, assim, uma tradição de formação informal, difícil de ser assimilada e transformada por essas instituições.

Outra característica a ser destacada desse período, é a continuidade e fortalecimento da dualidade do ensino, isto é, de uma educação para a elite e outra para as classes baixas. Fonseca descreve o final desse Império, no que se refere à educação da seguinte forma:

> Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação em classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes [...] Só a instrução geral e literária era considerada nobre. Aquela, porém, que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil. Esses conceitos, essa filosofia de educação, concorreram, por certo, para o pouco incremento que o ensino de ofícios apresentara durante o Império (FONSECA, 1961, p. 148).

O autor, portanto, demonstra o quão enraizado culturalmente estava a distinção entre trabalho manual e intelectual, o desprezo de um e a valorização do outro. Contudo, os debates sobre educação sempre foram presentes na Câmara, mas sem capacidade de saírem do discurso à prática. Dessa forma, embora

existissem discursos grandiloquentes sobre a educação, sua necessidade e importância para a nação brasileira, sua execução deixou a desejar. Dermeval Saviani, falando sobre o legado do século XIX para o Brasil, destaca como ponto positivo a institucionalização da escola, contudo, como aspecto negativo, “a tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação, gerando um discurso contraditório com a prática corrente, com consequências funestas que perduram até os dias de hoje” (SAVIANI, 2006, p.29).

Por fim, constata-se que o Império foi um período que possibilitou algumas transformações de um modo de produção escravista para um modo de produção capitalista dependente do capital estrangeiro que utilizaria trabalhadores livres. Sabe-se, como foi exposto, que essa transição ocorreu de forma conflituosa, sendo que o Estado Imperial fez o possível para evitar essas mudanças. O discurso liberal se fortalece e algumas ideias sobre educação ganham destaque: Cunha (2005a, p. 181 – 183), tendo como referência essas mudanças sociais e políticas, aponta que algumas ideias referentes à educação foram ganhando aderência. O autor cita cinco dimensões do ensino aos trabalhadores que sofreram alguma mudança: 1) Do gradualismo à abolição imediata, isto é, contestou-se cada vez mais a ideia de que a abolição deveria ser um processo lento e gradual, dever-se-ia primeiro libertar os escravos, assumir esse risco, educar os libertos e dispor de trabalhadores livres; 2) Da coação à socialização. As liberdades individuais devem ser respeitadas, não sendo coerente com o trabalho compulsório; 3) Da filantropia e racionalidade capitalista, ou seja, mudar a mentalidade de que o ensino de ofícios deveria ser uma questão assistencialista e social, para uma lógica capitalista, isto é, de formação da força de trabalho. Nota-se que aqui o público alvo do ensino passa a englobar os filhos dos trabalhadores; 4) Do temor à aliança. Cunha aponta para um medo que existia no início do Império de uma rebelião dos escravos, mas que no seu fim, percebeu-se a necessidade de domesticação dos mesmos por meio da educação e, se necessário, da força policial; 5) Da prevenção à correção. Isso significa que um dos objetivos da educação era de prevenir que os trabalhadores fossem influenciados por ideias provindas principalmente da Europa e isso provocasse uma revolução. Com o passar do tempo e contato dos trabalhadores nativos com os estrangeiros, percebeu-se que as novas ideias trazidas deveriam ser corrigidas no âmbito da educação.

Encerra-se o período Imperial com a proclamação da República com a consequente instalação do Estado Burguês no Brasil. O período Republicano é marcado por novas ideias, uma grande influência do positivismo, que promoverão mudanças no ensino profissional.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REVOLUÇÃO BURGUESA

Dando continuidade à apresentação dos principais aspectos da história do Ensino Profissional no Brasil, este capítulo objetiva refletir sobre a abolição da escravatura e a consolidação do estado burguês brasileiro e suas implicações na formação social brasileira e a sua relação com as políticas públicas voltadas à educação profissional. Reitera-se a importância dessa exposição, como já dito em capitulo anterior, para a compreensão da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, uma educação humanística e profissional, dentro da discussão da separação da relação de identidade entre educação e trabalho. Destaca-se que a formação social brasileira aprofundou a constituição, no país, da divisão entre o trabalho manual e intelectual, sendo a escola dual uma de suas manifestações. Almeja-se nesse capítulo, relatar as políticas educacionais advindas da Revolução Burguesa brasileira e perceber as tentativas, parciais (ou aparentes), de superação da histórica dualidade do ensino propedêutico e profissional.

Este capítulo está dividido em cinco partes: primeiramente será discutido sobre a abolição da escravatura e suas consequências para a revolução burguesa no contexto socioeconômico da instauração da Primeira República; no segundo é feita uma discussão sobre as escolas profissionais criadas nas primeiras décadas do século passado e sua característica predominante dessa modalidade de educação para os desvalidos socialmente, numa perspectiva assistencialista e correcional. Na terceira seção será abordado o contexto histórico e social da Revolução de 1930 e do Estado Novo, em que uma nova configuração de poder promove uma política industrializante e populista, beneficiando o aprofundamento do capitalismo no Brasil. Após essa discussão, na próxima seção, são apresentados as políticas educacionais do Governo Vargas, especificamente da criação das Escolas Técnicas Federais e o Sistema “S”. Por fim, quinta parte, aborda a questão do golpe de 1964, a instauração da ditadura militar e o processo de profissionalização do Ensino Médio.

2.1. A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA E A REVOLUÇÃO BURGUESA

No capítulo anterior buscou-se discutir sobre a formação social escravista moderna (ou colonial) no Brasil, que se iniciou na colônia e se manteve no Império mesmo com a pressão inglesa e de liberais para sua abolição. Essa estrutura social

privilegiou o modelo agroexportador brasileiro como também inibiu o desenvolvimento industrial. Destaca-se economicamente, no século XIX, a produção de café, principalmente no oeste da província de São Paulo, tendo ainda como principal força de trabalho a mão de obra escrava. As poucas fábricas e manufaturas abertas no período “empregaram inicialmente tanto o trabalho escravo quanto o assalariado” (SAES, 1985, p.327). Conclui-se, com isso, que “se a maior força de trabalho não era escrava, ela não era, concretamente, livre” (CUNHA, 2007, p.136).

O fato de não existir força de trabalho livre não atendia os interesses de frações da atenção da classe burguesa, então em formação. A abolição da escravatura e a proclamação da república foram necessárias para que houvesse a “revolução burguesa”. De acordo com Décio Saes (1985), só é possível o desenvolvimento capitalista por meio de uma revolução política burguesa. Ainda de acordo com o autor, os elementos fundamentais do conceito de Estado burguês são os seguintes:

> [...] um direito (normas, organizações materiais que façam cumprir tais normas) que igualize agentes da produção antagônicos (proprietários dos meios de produção e produtores diretos não-proprietários), atribuindo a todos a condição de sujeitos de direitos; e um aparelho de Estado (burocracia) organizado segundo os princípios formalizados da não-proibição de acesso, às tarefas de Estado, de membros da classe explorada (produtores diretos) e da hierarquização das tarefas do Estado segundo a competência (burocratismo) (SAES, 1985, p. 185).

O autor também relata que tanto a *Abolição*, como a *Proclamação da República* e a *Constituinte* fazem parte da burocratização do estado e constituem etapas da formação do Estado burguês. Desses fatos decorre a seguinte pergunta: de quem é o interesse da Abolição da escravatura? Quais classes sociais estavam envolvidas na formação do Estado burguês? Não há consenso na resposta dessas perguntas. Existe uma linha de interpretação que atribui à elite cafeeira, do oeste paulista principalmente, como agentes da eliminação do regime escravista. Defensores dessa linha, de acordo com Gorender (1990), encontram-se Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Emília Viotti da Costa, Octavio Ianni e Paula Beiguelman. De outro lado, entendendo que a abolição ocorreu por um grupo heterogênio não pertencente à elite, mas de um movimento urbano e popular aliado aos escravos, pode-se citar Robert Conrad, Ronaldo Marcos dos Santos, Jacob Gorender e Décio Saes.

Defendendo a tese de que a elite cafeeira do oeste paulista e os imigrantes foram essenciais para a revolução burguesa e consequente abolição da escravatura, Florestan Fernandes (1976) afirma que os senhores agrários eram defensores do modo de produção escravista, contudo, devido às inconsistências econômicas do período, se viram forçados a mudar sua política em relação às mudanças da estrutura social. Fernandes, assim, afirma:

> O que importa, na presente discussão, é que o senhor agrário brasileiro acabou sendo vítima da situação heteronômica da economia que ele geria e explorava, perdendo qualquer possibilidade de preservar o status senhorial, a dominação patrimonialista e as funções políticas da aristocracia agrária. Assim, ao longo de três quartos do século, sua posição em face dos elementos estruturais de sua situação de interesse inverteu-se completamente. No começo do processo, ele renegava o "elemento burguês" do seu status para afirmar-se como aristocracia agrária, monopolizar o poder e organizar um Estado nacional independente. No fim do mesmo processo (ou seja, no último quartel do século XIX e, em particular, na década de 80), ele se viu compelido a repudiar o próprio status senhorial, para salvar-se através do "elemento burguês" de sua situação. Projetado em um novo contexto histórico-social, esse elemento condicionaria a ruptura da sociedade civil com a ordem senhorial e a plena metamorfose do senhor agrário em cidadão da República. De acordo com a conhecida lógica "é melhor que se vão os anéis mas fiquem os dedos", tais adaptações tinham em mira manter, sob as condições inevitáveis de desagregação final da ordem escravocrata e senhorial, o monopólio do poder, o controle do Governo e a liderança da vida econômica nas mãos dos grandes proprietários (FERNANDES, 1976. P.105).

O autor, portanto, entende que os fazendeiros, como "homens de negócio" perceberam a necessidade de mudança e, por isso, fizeram uma concessão para o movimento abolicionista, encaminhando o projeto de fim da escravidão. Ainda, de acordo com Fernandes, essa concessão teve como objetivo "solapar as bases do movimento abolicionista e extrair dele seu sentido revolucionário" (FERNANDES, 1976, p.116). Isto é, a ideia era esvaziar o movimento abolicionista de significado, neutralizando seus efeitos para que não ocorresse nenhuma "catástrofe" para os fazendeiros. Manoel Maurício de Alburquerque também entende que os fazendeiros de café tiveram responsabilidade pela queda do regime Monárquico, pelo fato de que eles exerceram grande influencia no poder até 1930. O autor afirma que "a burguesia rural fora uma das responsáveis pela derrocada da estrutura da Monarquia" (ALBUQUERQUE, 1981, p.442). O autor defende a tese da convergência de três setores distintos na luta contra a Monarquia e da estrutura escravocrata:

> O movimento vitorioso no Rio de Janeiro resultara da convergência de três setores sociais distintos: uma parcela do Exército, a burguesia rural cafeicultora do Oeste Paulista e os representantes da burguesia urbana e pequena burguesia, todos eles identificados com os valores ideológicos liberais que representavam a hegemonia dos interesses capitalistas (ALBUQUERQUE, 1981, p.427).

Com outro entendimento dos processos históricos, Décio Saes (1985) discorda do posicionamento de Fernandes afirmando que "a observação histórica anula essa possibilidade de interpretação" (SAES, 1985, p. 250). De acordo com o autor o movimento abolicionista em marcha não tinha por objetivo uma revolução agrária pautada na repartição do latifúndio e difusão da pequena propriedade no campo. O movimento abolicionista liderado pela classe média tinha por objetivo difundir ideais burguesas e, por isso, ele "propunha aos escravos em revolta que lutassem para se transformar em 'cidadãos' (sujeito de direitos); e isto implicava que os ex-escravos conquistassem a condição de trabalhadores 'livres' (i. é. assalariados)" (idem, 1985, p. 280). Dessa forma, Saes acredita ser um anacronismo histórico atribuir às classes dominantes o objetivo de "encaminhar no plano parlamentar a Abolição, frustrar uma eventual revolução agrária em marcha" (idem, p.250). Jacob Gorender, de forma semelhante a Saes, entende que essa interpretação, defendida por Fernandes e outros, é equivocada. Ele destaca que:

> A ideia de que os fazendeiros do Oeste Novo tiveram interesse em implantar um sistema de trabalho assalariado, capaz de formar o mercado interno adequado ao desenvolvimento capitalista, constitui anacronismo historiográfico, pois se baseia em fatos a posteriori, independentes da vontade dos próprios fazendeiros (GORENDER, 1980, p.569).

Saes defende a tese de que os fazendeiros de café, pertencentes a classe dominantes no império, não atuaram para mudar a forma de estado, uma vez que eles próprio usavam da mão de obra escrava e defendiam essa estrutura. Para o autor, a Abolição foi uma derrota para essa classe, mas que no processo de transformação (ou formação) do estado burguês eles se adequaram a nova realidade e exerceram influência para atender seus interesses. Cabe destacar que, por isso, o Brasil mantém, na República, o modelo capitalista dependente que já existia no Império. Saes, sobre a atuação da classe dominante paulista, conclui:

> Coisa distinta é reconhecer que, uma vez extinta legalmente a escravidão e deflagrado o processo de reorganização burguesa do aparelho do Estado, as classes dominantes paulistas se reorganizam rapidamente e procuraram intervir na cena política, com vistas a impor ao Estado burguês em formação

> uma forma (democracia presidencial e federação) e uma política (defesa prioritária da comercialização dos produtos agrícolas e, em particular, do café) conveniente aos seus interesses. Participando ativamente do episódio da Assembléia Constituinte e atuando como grupo de pressão junto ao governo provisório, essas classes lograram derrotar politicamente, nessa etapa, as forças sociais (grupo militar, parte da classe média) que lutaram para conferir ao Estado burguês nascente uma forma ditatorial (a "ditadura republicana") e unitária. Tais classes passaram, assim, estando ainda o processo em curso, de vítimas da grande transformação política de 1888-1889 à situação inversa, de forças sociais vitoriosas, ainda que o processo tenha exigido a transformação da situação de classe de uma delas (conversão de fazendeiros escravistas em proprietários rurais do tipo servil ou feudal). Essa transformação, ao longo de diferentes etapas, de uma derrota em vitória não é inédita na história das revoluções políticas burguesas (SAES, 1985, p.266-267).

Temos, assim, duas interpretações distintas sobre a atuação dos fazendeiros do café do Oeste Paulista: (1) que eles contribuíram para o fim do Império e inicio da República, mudando seu status, ao longo do século XIX, de aristocracia rural para cidadão republicano defensor dos ideais burgueses; (2) a classe dominante do oeste paulista sempre defendeu o modo de produção escravista e, por consequência, do regime Imperial, mas, uma vez iniciada a Revolução burguesa, eles atuaram de forma a garantir seus interesses. Contudo, as divergências não ocorreram somente na questão da aristocracia rural, mas também sobre a importância da imigração no final do século XIX.

Para Fernandes, a imigração foi fundamental para se implantar uma nova maneira de pensar na sociedade brasileira. Como muitos imigrantes, de forma geral, vieram de países em que tiveram contato com o capitalismo, eles trouxeram tal ideologia com eles, isto é, da acumulação de riqueza. Isso significa que o imigrante não pensava conforme o tradicionalismo brasileiro e, por isso, atuou de forma diferenciada na sociedade brasileira exercendo influência sobre a mesma. Para Fernandes, o Fazendeiro de café, se transformando em "homem de negócios", conjuntamente com os imigrantes contribuíram para a revolução burguesa. Fernandes afirma, sobre os imigrantes:

> Não obstante, o imigrante seria o nosso tipo humano que encarnaria de modo mais completo a concretização interna da mentalidade capitalista e iria desempenhar os principais papéis econômicos que estruturaram e dinamizaram a evolução do capitalismo no Brasil. Pondo-se de lado o que o estrangeiro representou para a montagem inicial de uma economia capitalista dependente, ele preencheu, graças aos referidos papéis econômicos, três funções sociais construtivas na organização de nossas economias monetárias e de mercado. Primeiro, coube-lhe uma função primordial para a constituição de uma economia capitalista: a de constituir o agente original do trabalho livre [...] Segundo, malgrado sua condição inicial

> de equivalente humano do escravo, o imigrante logo se erigiu no único elemento, que possuía expressão monetária e poder aquisitivo real [...] Terceiro, o imigrante tanto concorreu para intensificar o desenvolvimento interno do capitalismo comercial e financeiro, quanto ocupou a posição central na canalização socialmente construtiva de suas influências dinâmicas, que faziam pressão sobre a diferenciação e a intensificação da produção destinada ao consumo interno (FERNANDES, 1976, p.140).

O autor atribui ao imigrante a responsabilidade pela disseminação de uma mentalidade capitalista, incentivando a necessidade de existirem trabalhadores livres, fortalecendo o comércio interno (uma vez que o trabalho assalariado contribui para o consumo no mercado local) e, como consequência, fortalecimento da produção e da indústria. Dessa forma, Fernandes entende que o imigrante contribuiu para a revolução burguesa e abolição da escravatura.

Com outra interpretação histórica, Gorender discorda sobre a importância dos imigrantes. Em sua visão, os imigrantes foram a solução encontrada devido a Abolição (não causa dela), até mesmo porque os escravos recém libertos não constituíam mão de obra eficiente sem o poder de coação. Gorender, conclui sobre o imigrantismo:

> O abolicionismo não foi uma função do imigrantismo. O oposto é que é verdade: o imigrantismo foi uma função, uma decorrência do abolicionismo. Com o que tampouco pretendo negar que a solução encontrada para a efetivação da imigração europeia em massa haja influído na mudança de posição dos fazendeiros do Oeste Novo e, por conseguinte, na aceleração do processo de extinção da escravatura. Se é verdade, como escreveu Marx, que a humanidade não se propõe problemas que não possa solucionar, pois, no fundo, o problema impõe sua urgência quando já existem condições materiais para resolvê-lo, podemos dizer, no caso em questão, que o imigrantismo constituiu uma solução – entre outras possíveis – para o problema criado pelo abolicionismo. No curso da história, pertenceu ao abolicionismo – como expressão e potenciação política de contradições econômicas amadurecidas – o papel de fator dinâmico primordial (GORENDER,1980, p. 572).

Gorender não nega que os imigrantes influenciaram o pensamento e foram importantes na constituição de uma mentalidade burguesa no Brasil. O seu entendimento é de que isso ocorreu após a abolição, já que a vinda em massa de europeus para as lavouras de café foi uma solução encontrada como substituição ou compensação da mão de obra escrava.

A discordância quanto à importância dos fazendeiros do oeste paulista e dos imigrantes na abolição da escravatura e proclamação da república se estende sobre o entendimento da influência que os militares e os pequenos burgueses, da classe média ascendente, tiveram para esses eventos. De acordo com Décio Saes, o

movimento abolicionista da classe média não objetivava a incitação de revolta dos escravos e sua libertação para a criação de grupos sociais isolados, tais como os quilombos. Sobre isso o autor constata:

> Seu objetivo estratégico não foi expressão de uma ideologia comunista primitiva ou de uma ideologia escravista, e sim da ideologia jurídica burguesa: a classe média abolicionista queria "libertar" todos os trabalhadores escravos para que os membros de todas as classes sociais – "indivíduos" – acedessem igualmente à condição de sujeitos de direitos (isto é, cidadãos) [...] Mas transformar juridicamente o "escravo" (objeto de direito) em "cidadão" (sujeito de direito) implicava transformar economicamente trabalhador escravo em trabalhador "livre", destituído dos meios de produção e ofertante de força de trabalho àquele que detivesse a propriedade de tais meios; isto é, em trabalhador assalariado. O objetivo estratégico da classe média abolicionista implicava, portanto, transformar o trabalhador escravo em trabalhador assalariado nas fazendas, nos portos, nas fábricas ou nos estabelecimentos comerciais; e não, empurrá-lo para fora dessas unidades econômicas (SAES,1985, p.277-278).

Isso significa que o movimento abolicionista da classe média e pequena burguesia não objetivava uma revolta, mas a implantação de um novo modelo econômico, baseado nos princípios capitalista, dentre os quais o trabalhador livre é essencial. Nota-se que uma parcela da pequena burguesia fazia parte do aparelho do estado e que, portanto, puderam exercer um tipo de influencia peculiar, sobre os detentores do poder. Sobre a importância desse setor Albuquerque ressalta que:

> Representantes da pequena burguesia, inclusive pertencentes ao aparelho de Estado, como os oficiais do Exército, engrossaram as fileiras antiescravistas. Nessas condições, os detentores do poder só podiam influir, com maior peso, na forma de legitimar o abolicionismo evitando que ele se transformasse em uma bandeira capaz de subvertes as instituições (ALBUQUERQUE, 1981, p.292).

Percebe-se que o movimento abolicionista era heterogêneo. O autor ainda entende que as reivindicações da burguesia capitalista "eram agora incorporada pelos escravistas como solução, reinterpretada, naturalmente, em outra perspectiva" (ALBUQUERQUE, 1981, p. 292). Isso significa que, por um lado, Albuquerque se aproxima do entendimento de Décio Saes e Jacob Gorender sobre a importância dos militares, burgueses e pequenos burgueses para a abolição da escravatura, mas ele também tem proximidade das interpretações de Florestan Fernandes sobre os Fazendeiros do Oeste Paulista, que mudaram seu posicionamento em função da pressão do movimento abolicionista.

Essa heterogeneidade que constituiu o movimento abolicionista tinha certas peculiaridades sobre os interesses dos diversos grupos que são importantes para a discussão desse trabalho. Embora existissem aspirações em comum, pautados nos ideais burgueses, a relação de cada classe com a escravidão era diferente e, por isso, a constituição da República representava avanços diferenciados, especificamente para trabalhadores livres manuais e não manuais.

Décio Saes esclarece a diferença entre a classe média e pequena burguesia. A classe média desse período é representada por aqueles que não são exploradores nem explorados e exercem trabalhos intelectuais como, por exemplo, advogados, médicos, engenheiros, etc. A pequena burguesia é constituída por artesãos, camponeses médios, pequenos comerciantes, etc. Eles são proprietários dos seus meios de produção e exercem trabalho dominantemente manual (SAES, 1985).

O autor continua considera que a classe média imperial mantinha seu status por meio de um sistema de favores. Isso ocorria porque grande parte da classe média pertencia ao funcionalismo público, cujo acesso ao cargo estava relacionado a questões pessoais, não de mérito ou dons. Maria Sylvia de Carvalho Franco constata que, sobre o funcionamento do aparelho do Estado, no período Imperial, “o agente governamental imerso nas situações concretas em que desempenava suas atribuições funcionais, com sua conduta se orientando antes pelos fortes interesses e influência que envolvia sua vida imediata, que por longínquos e abstratos controles legais” (FRANCO, 1969, p.117).

A questão da abolição dividia a classe média: de um lado estavam aqueles que gostariam de manter o escravismo, pois assim mantinham sua posição dentro do sistema de favores estabelecido; por outro lado havia aqueles que acreditavam que a abolição da escravatura e a revolução burguesa valorizariam o trabalho não manual, já que o acesso à classe média se daria por mérito e dons, não por favores. Esse último grupo acreditava que a desvalorização do trabalho manual por meio da escravidão tinha como desdobramento a desvalorização do trabalho não manual. Essa interpretação ocorria porque numa sociedade escravocrata não há a possibilidade de mudança de classes sociais, mas numa sociedade livre, a possibilidade de mudança de classe gera a expectativa de que os “pobres” poderão ser “classe média”. Dessa forma, a classe média é valorizada e fortalecida. Décio Saes, sobre essa posição da classe média constata:

> Parte da classe média intuiu – e muitos compreenderam claramente – que a obtenção de um maior quinhão na distribuição do produto social (o interesse econômico de uma remuneração melhor) tinha com pré-condição a valorização social do trabalhador não-manual; ou seja, que tanto as classes dominantes quanto as classes populares supusessem – o que é uma ilusão – que os indivíduos que exerciam tarefas não-manuais eram superiores, no plano da capacidade ("dons" e "méritos"), aos que exerciam tarefas manuais. Só a aceitação subjetiva, pelos membros de todas as classes sociais, de uma hierarquia do trabalho, permitiria que a classe média tivesse vantagens econômicas duradouras e crescentes. Por isso, essa parte da classe média se dedicou prioritariamente, não à luta econômica por melhores salários ou honorários, e sim, à luta política pela valorização social do trabalhador não-manual (SAES, 1985, p.296).

Dessa forma, tem-se que a aspiração da classe média pela abolição da escravatura não estava centrada na questão revolucionária como, por exemplo, da reforma agrária. Ela, antes, buscava seus próprios interesses por meio do discurso da igualdade social. Contudo essa igualdade defendida não era na questão econômica, mas sim jurídica. Isso significa que eles defendiam "a igualdade e o reconhecimento do direito que tem cada um a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a atingir a altura que os seus méritos lhe destinam" (SAES, 1985, p.301). Dessa forma eles valorizariam sua posição social por meio da igualdade jurídica que lhes atribuíam superioridade por seus "dons" e "méritos". Saes complementa afirmando que creditar à classe média um papel de direção na luta pela reforma agrária (no movimento abolicionista) é um erro semelhante ao atribuir ao fazendeiro escravista a luta pela abolição.

Dentro do movimento da classe média, de trabalhadores não manuais, livres e remunerados destacam-se os militares. Como o movimento Republicano não conseguiu construir um partido político capaz de derrubar a monarquia, o apoio do Exército foi essencial. Saes resume esse momento da seguinte forma:

> De um lado, o apartidarismo momentâneo da classe média civil abriu espaço para que o grupo militar agisse efetivamente como partido político da classe média republicana; por outro lado, a crise do Estado obrigou o grupo militar a agir, se quisesse substituir como burocracia do estado, como partido político republicano (SAES, 1985, p.315).

Percebe-se, com isso, que o processo histórico privilegiou a ação do grupo militar. De um lado estava o império enfraquecido e de outro uma parcela da classe média insatisfeita, mas sem representação política e poder para efetuar mudança. É interessante notar que na proclamação da República no Brasil, como acentua Florestan Fernandes, foram fundidos elementos do "velho" e do "novo". Isto é, como

manter as condições favoráveis existentes para a elite oligárquica dentro das condições modernas de acumulação de capital. A composição civil-militar do período tinha o objetivo claro de “consolidar a dominação burguesa” (FERNANDES,1976, p.218). Destaca-se nessa conjuntura que a crise não foi resolvida mediante a evolução interna do capitalismo competitivo, mas por meio da prática da revolução de cima para baixo (Idem, p.220).

Nesse contexto, a atuação dos militares foi essencial para a proclamação da República, por meio de um golpe. Dessa forma, a instauração da primeira república teve grande influência dos militares e, como desdobramento, do pensamento positivista que influenciou políticas educacionais na Primeira República. Os militares trouxeram a força necessária para a instauração da república, contudo é interessante entender os objetivos que a pequena burguesia tinham nesse processo.

A pequena burguesia, semelhante à classe média, lutava pela igualdade. Contudo, para o igualitarismo defendido por eles era o socioeconômico. Dessa forma:

> Ao atacar a grande propriedade e buscar a sua repartição, artesãos, pequenos comerciantes e camponeses médios não visavam transformar todos os homens em sujeitos de direitos (“igualdade entre cidadãos”) mas sim converter todos os homens em trabalhadores-proprietários (igualdade entre pequenos proprietários independentes) (SAES, 1985, p.320).

Da mesma maneira que ocorreu com a classe média, a pequena burguesia era dividida. Havia parte desse grupo que não incorporou a luta pela abolição da escravatura. De acordo com Saes isso ocorreu porque grande parte deles era proprietário de escravos. Até mesmo os artesãos, sapateiros, etc, utilizavam de escravos para realizar seus serviços nas oficinas. Contudo, com o declínio dos grandes fazendeiros, a proibição do tráfico de escravos, esse grupo acabou enfraquecendo e, de acordo com o autor, se deslocou a outro grupo social: o campesinato pobre. Gorender afirma que os “artesãos e gente do pequeno comércio” (1990, p.166) participaram do movimento abolicionista, embora “sem precisão quantitativa acerca do grau de participação” (Idem).

A força proletária (trabalhadores manuais) do Império era muito pequena e eles “apoiaram, ou participaram ativamente do movimento abolicionista e republicano”, contudo, sua condição era “sob a direção política de classes média para a realização da revolução política burguesa” (SAES, 1985, p. 330). Dessa

forma, os interesses próprios da classe não foram pauta de lutas, mas estavam submetidos aos interesses da classe média.

A predominância dos interesses da classe média (trabalhadores não manuais) sobre os proletários terá seus reflexos nas políticas públicas voltadas à educação na República. Será mantida, como já ocorria no Império, essa distinção entre a valorização do trabalho intelectual e manual. Dessa forma a educação básica propedêutica, que promove acesso ao ensino superior será priorizada em detrimento a educação profissional. As profissões liberais (intelectuais) que são obtidas por meio do ensino superior se mantêm como privilégio das classes médias, uma vez que o pobre não consegue (dada as condições concretas) de ter acesso a educação básica, muito menos superior. Nas palavras de Otaiza de Olivera Romanelli, a constituição da República em 1891, sob forte influencia dessa classe média:

> Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 1985, p. 41).

A classe média, portanto, conseguiu valorizar, por meio da educação, seu *status* social na Primeira República. Contudo os interesses de sua classe, e sua ideologia, não eram homogêneos. Gorender ressalta que o movimento abolicionista (que colaborou na instauração da República) não era homogênio e que, por isso, ele pode ser caracterizado como um movimento de “heterogeneidade ideológica e partidária” (GORENDER, 1990, p.166). Sobre a questão ideológica, existiam duas correntes de pensamento que se destacam na constituição da Republica e que lutaram por esse modelo de Estado: os liberais e os positivistas. Cunha descreve esses movimentos da seguinte maneira:

> O paradigma político norte-americano era a referência constante para os liberais, que viam na livre competição pelo poder político, entre os diversos grupos sociais e regionais, a fonte de legitimidade do Estado. Também republicanos e federalistas, mas violentamente antiliberais, eram os positivistas, principalmente os militares, cuja influência no Estado vinha crescendo desde a Guerra do Paraguai. Os positivistas combatiam as teses liberais que definiam o poder como delegação, a função de governo como representação, defendendo a “ditadura republicana” (CUNHA, 2007, p.138).

Percebe-se, portanto, que tanto liberais quanto positivistas estavam contra o regime monárquico, a favor de pautas comuns, como a abolição da escravatura e a constituição de uma república. Mas, não concordavam quanto à forma de estado que a República deveria assumir. Sendo assim, a proclamação da República foi um golpe de estado que reuniu “liberais, como Rui Barbosa; positivistas, como o Coronel Benjamim Constant; e monarquistas ressentidos, como o marechal Deodoro da Fonseca” (CUNHA, 2005b, p. 5). Contudo, para a queda do regime monárquico, o grupo militar foi de fundamental importância e, por isso, a influência positivista foi maior no princípio da República. Albuquerque destaca que “os republicanos em geral e os positivistas em particular não podiam ignorar a importância do Exército na derrubada do sistema político monárquico” (ALBUQUERQUE, 1981, p. 438). Sobre a tomada do poder pelo Exército e seu projeto político o autor afirma:

> Havia, portanto, que ajustar esta fração do aparelho repressivo do Estado atribuindo aos seus representantes mais familiarizados com as ciências e as técnicas o papel que lhes caberia representar no futuro Estado Capitalista Republicano. Nesta conjugação de objetividade na consecução do projeto republicano e de adaptação pragmática das diretrizes positivistas, a ditadura republicana converteu-se, na prática, em ditadura militar [...] O aparelho escolar, como mecanismo de formação político-cultural, passou então ser orientado teórica e praticamente pelo esquema doutrinário de Comte. Isto foi mais sensível nas áreas primária e média, já que os positivistas se pronunciavam contrariamente à fundação de uma universidade (ALBUQUERQUE, 1981, p.438).

O positivismo teve, por isso, forte influência nas políticas educacionais do primeiro governo republicano. Exemplo disso pode ser visto na reforma educacional no Brasil em 1891, de Benjamim Constant. Uma das principais mudanças foram os princípios norteadores da “liberdade e laicidade de ensino, como também a gratuidade da escola primária” (RIBEIRO, 1998, p.73). Foram introduzidas no currículo as disciplinas científicas e matemáticas, baseadas na filosofia de Comte. Contudo, Azevedo aponta uma contradição na reforma educacional de Constant e os ensinamentos de Comte. O autor salienta que:

> Nada, de fato, mais contrário às doutrinas pedagógicas de Comte, do que incluir qualquer das ciências da classificação positivista no plano de estudos destinados aos meninos de menos de 14 anos, que devia ser antes de caráter estético e baseado na poesia, na música, no desenho e no estudo das línguas. Ora, no plano de ensino organizado em 1891 já figuram, nas escoas de 1º. Grau (para alunos de 7 a 13 anos), as ciências físicas e naturais, e nas do 2º. Grau (para 13 a 15 anos), a aritmética, a álgebra, a geometria e a trigonometria, além das ciências físicas e naturais. Introduzindo no ensino normal e secundário toda a série hierárquica das

> ciências abstratas, segundo a classificação de Comte, e sobrecarregando com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de língua e literaturas antigas e modernas (AZEVEDO, 1996, p.608).

Essa reforma tentou conciliar os estudos literários e científicos. Isto é, buscou encontrar um equilíbrio da tradição escolástica com as ideias positivistas. Contudo, essa proposta educacional porposta por Benjamim Constant, como aponta Saviani, “foi amplamente criticada, inclusive pelos adeptos da corrente positivista da qual Benjamim Constant era um dos principais líderes” (SAVIANI, 2013, p.165). De acordo com Ribeiro, houve simplesmente um acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. Como consequência, já em 1893 ocorreram mudanças no currículo. Por isso, essa primeira fase da República foi marcada por diversas reformas. Nas palavras de Ribeiro, “ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais no Brasil” (1998, p.75).

De acordo com Romanelli, Benjamin Constant não obteve êxito em suas reformas porque “não teve o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada” e, conclui que esse é um pecado de “quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil” (1985, p.42).

Justamente pela estagnação das reformas educacionais, que tiveram mudanças pontuais, que Azevedo conclui que, de forma geral, manteve-se a tradição imperial.

> Mas, à parte do laicismo, a infiltração das ideias positivistas e o movimento renovador de São Paulo, limitado ao ensino primário e o normal e sob a influência das técnicas pedagógicas americanas, todos os outros fatores relativos à educação e à cultura acusavam, no último decênio do século XIX, a sobrevivência das tradições do regime imperial. Nenhuma modificação medular na política educacional do Império; nenhuma criação de escolas técnicas e profissionais correspondentes a certos objetivos especificados do interesse nacional, nem qualquer tentativa séria para a instituição de cursos de cultura livre e desinteressada (AZEVEDO, 1996, p.613).

A proclamação da República, como também a influência das ideias positivistas e norte-americanas, não obteve êxito para uma mudança estrutural no

modelo educacional Brasileiro. Saviani observa que o “o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central” (SAVIANI, 2013, p. 170), delegando aos estados as responsabilidades pela educação primária. Como consequência, pouco mudou estruturalmente e a ideia de um sistema de ensino único e organizado não avançou.

Como consequência da ineficiência das reformas, manteve-se uma dualidade no sistema educacional. Romanelli explica que a dualidade do sistema educacional brasileiro “de um lado representava a própria sociedade escravocrata”, de outro “representava a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder” (ROMANELLI, 1985, p.42). Herda-se, portanto, uma ideologia e política pautada numa dualidade do ensino: uma educação para a elite (educação superior visando a formação de profissionais liberais/intelectuais, isto é os dirigentes) e outra para o povo (educação profissional e primária, visando a formação de técnicos, operários).

2.2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Destaca-se na Primeira República a consolidação do Ensino Profissional como educação voltada aos marginalizados ancorada por uma ideologia positivista e higienista de sociedade, isto é, retirar os desocupados, órfãos e marginalizados das ruas e ocupá-los por meio do ensino de ofícios em casas de correção. Há, também, nesse período, a criação de Escolas de Aprendizes Artífices por Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, que diz em seu artigo 1º:

> Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito (BRASIL, 1909).

Esse foi, de acordo com Luiz Antônio Cunha, o “acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República” (CUNHA, 2005b, p. 63). Essas escolas não trouxeram inovações no sentido ideológico ou pedagógico, mas ela inovou no sentido de sua estrutura ser considerada “o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”, pois estavam “dotados de propósitos comuns” que “se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma estrutura administrativa e pedagógica” (CUNHA, 2005b, p.66). Fonseca, discorrendo sobre a

criação das Escolas de Aprendizes Artífices, emite a opinião sobre Nilo Peçanha e o decreto 7566 de 1909:

> Pena é que a penetração de seu espírito e a clarividência de seus atos viesse ainda imbuído do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos “desfavorecidos pela fortuna” (FONSECA, 1961, p.163).

Percebe-se, assim, a manutenção da ideologia do império a respeito da educação profissional, como educação voltada para os pobres e desvalidos. Esse modelo de ensino profissional apresentou dificuldades de implantação tais como: evasão; espaços inadequados; falta de professores; falta de base teórica aos mestres de ofícios. Contudo, “apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do País” (SANTOS, 2000, p.214).

Como já visto na introdução desse capítulo, o cenário político e econômico marcante da primeira república é a da abolição da escravatura, que teve como consequência um ambiente mais favorável para o desenvolvimento industrial e a consolidação de uma sociedade burguesa no Brasil. Celso Suckow da Fonseca destaca que na proclamação da República existiam 636 estabelecimentos industriais, mas “daquela data até 1909, fundaram-se 3362 outros” (FONSECA, 1961, p.162). É relevante destacar que o Brasil, pelo fato de fazer uma revolução de cima para baixo, não rompeu os laços com as relações do império, por isso da heterogeneidade de pensamentos e múltiplas polarizações. Fernandes destaca que essa multiplicidade ocorre por que não existia uma burguesia única, mas que “várias burguesias (ou ilhas burguesas), que se formaram em torno das plantações e cidades, mais se justapõe, do que se fundem, e o comércio vem a ser seu ponto de encontro” (FERNANDES, 1976, p. 204). Isso principalmente no eixo de Rio de Janeiro e São Paulo. Nas outras regiões o predomínio do pensamento provindo do império ainda é muito forte.

Warren Dean observa que embora a “abolição foi tardiamente aceita pelos proprietários de terras do Sul”, já que “seria impraticável a continuada opressão dos escravos”, a abolição levou a uma “transição surpreendentemente fácil e enormemente proveitosa” (DEAN, 1989, p.252). A criação de uma mão de obra

assalariada colaborou enormemente para a implantação da indústria, sendo em sua grande maioria de origem imigrante. Isso ocorre pelo fato de que muitos imigrantes possuíam qualificação técnica necessária ao trabalho industrial (DEAN, 1989, p.255).

É relevante notar que a indústria desse período, contudo, manteve-se como agroexportadora do capitalismo dependente. A produção estava voltada principalmente para a cultura cafeeira. José Rodrigues descreve esse modelo econômico:

> O modelo econômico primário-exportador, apoiado fortemente na cultura cafeeira, impunha ao país a ausência de uma dinâmica própria, colocando a economia brasileira completamente dependente da demanda externa por produtos primários (RODRIGUES, 1998, p.55).

Rodrigues observa que somente a partir de meados da década de 1930 que passaram a existir mudanças significativas na industrialização do país. O autor ainda acrescenta outra característica importante desse modelo: uma dualidade na estrutura econômica. Rodrigues pontua que há uma:

> [...] divisão social do trabalho dentre setores externo e interno: de um lado, um setor dinâmico gerador de riqueza, com altos índices de rentabilidade e especialização, destinado, prioritariamente, à exportação – a produção agrária; de outro lado, um setor voltado para o consumo interno, pouco rentável, de baixíssima produtividade, direcionado às necessidades de alimentação, vestuário e habitação da parcela da população incorporado ao mercado consumidor (RODRIGUES, 1998, p.56)

Esse formato agrário-exportador começou a ter problemas por ocasião da primeira guerra mundial e, posteriormente, pela crise da bolsa de valores no início da década 1930. Nesse contexto dos primórdios da industrialização e atendendo os interesses dos setores dominantes, a organização escolar continuou mantendo o caráter dualista herdado do Brasil Imperial, traduzido na “contraposição entre as escolas de ‘elite’ – secundária e superior- e as escolas ‘do povo’ – primária e técnico-profissional” (NAGLE, 1990, p.266). Esse sistema dual de ensino é também analisado por Otaíza Romanelli, ao afirmar que a Constituição da República de 1891 promoveu “a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império”, e que essa educação consistia em uma distância “entre a educação da classe dominante e a educação do povo” (ROMANELLI, 1985, p.41). Caracterizado

por um desprezo, o aprendizado das artes e ofícios, que se insere nesse cunho dual supracitado, é explicado por Myrian da seguinte forma:

> O desprezo completo que a elite do país nutria pelo trabalho, sobretudo manual – o que estava bem de acordo com a estrutura social e econômica vigente – explica, em parte, o abandono do ensino primário e o total desinteresse pelo ensino profissional. A repulsa pelas atividades manuais levava essa elite a considerar vis as profissões ligadas às artes a aos ofícios (MYRIAM, 1995, p. 369).

Trabalhar com as mãos era, portanto, visto como inferior, sendo historicamente executado por escravos, que eram desprezados. Nesse mesmo sentido, Celso Suckow da Fonseca afirma que:

> [...] continuava a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo (FONSECA, 1961, p. 142).

Esse pensamento, herdado da época do Brasil Colonial e Imperial, encontrou meios de subsistir nos valores capitalistas, por meio da herança de ideais. Discorrendo sobre esses novos valores, Lilian M. Schwarz afirma que se estabeleceu uma “hierarquia capitalista do trabalho: é mais limpa ou mais suja, mais leve ou mais pesada, mais rotineira ou mais criativa, mais subalterna ou mais de direção” (SCHWARZ, 2000, p. 605). Obviamente que a hierarquização capitalista contribuiu para essa estrutura escolar dualista, pois ela promove uma educação para o trabalho intelectual para uma determinada classe e, outra educação (de ofícios) destinada para o trabalho manual.

Para a consolidação, no período da Primeira República, de uma ideologia do trabalho baseada na “exaltação do trabalho honesto e repúdio à preguiça, na condenação redobrada do desperdício e da ostentação, à vida sóbria e respeito pelo corpo” (SCHWARZ, 2000, p. 610), o Ensino de Ofícios assume por “objetivo inequívoco o da regeneração pelo trabalho” (NAGLE, 1990, p.273). Contribuiu para a difusão dessa ideologia nas classes subalternas tanto os valores defendidos pela Igreja, como pelo pensamento liberal que, de acordo com Dermeval Saviani, manifesta-se “em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político)” (SAVIANI, 2013, p.168). O reflexo desse pensamento de formação para o trabalho, sem

necessidade de escolarização, é acentuado ainda mais pelo pensamento positivista, pois a “mentalidade cientificista de orientação positivista, declara-se adepta da completa ‘desoficialização’ do ensino” (Idem, ibidem).

No entanto, o positivismo influencia na organização escolar da primeira república no que se refere ao acréscimo de disciplinas científicas. Ribeiro afirma:

> Quanto à organização escolar, percebe-se a influência positivista. Era a forma de tentar implantar e difundir tais ideias através da educação escolarizada, já que, politicamente tal corrente de pensamento sofre um declínio de influência a partir de 1890 [...] Na realidade, o que ocorreu foi um acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico (RIBEIRO, 1998, p.73,74).

Confirmando a necessidade de um sistema de ensino próprio para os trabalhadores e outro para a elite, Gaudêncio Frigotto cita as ideias naturalistas e organicistas de Destutt de Tracy que, em 1802, concebia a relação de educação e trabalho da seguinte forma:

> Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...] Os filhos de classe erudita ao contrário, podem dedicar-se a estudar muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro [...] Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si” (TRACY apud FRIGOTTO, 2002, p.15)

Nota-se que as ideias de Tracy influenciam o pensamento brasileiro um século depois de enunciadas, pois somente nesse momento que as condições sociais permitiram a propagação desses ideais. Como visto, a sociedade era dividida por categorias e estava sedimentada em uma determinada ordem social, e a educação deveria buscar preservar essa divisão. Se algum grupo e/ou indivíduo não se encaixava dentro desse modelo de sociedade (que se organizaria de maneira capitalista), ele é visto de forma patológica. Isto é, aqueles que não se enquadram na ordem social estabelecida deixam a sociedade doente, eles representam uma patologia a qual necessita ser curada.

Colaborando para esse pensamento, o higienismo ganha força nesse período. Ele perpassa pelos vários setores da sociedade, inclusive na arte e na educação, e tem por objetivo “a aceitação de se mudar um conjunto de práticas no que diz

respeito a bebidas, alimentos, exercícios, relações sexuais, enfim, todo um modo de vida" (RIZZINI e GONDRA, 2014, p.564). Sobre essa questão, Gramsci assinala que para o modo de produção capitalista, especificamente no americanismo e fordismo, é importante impor regras para manter a eficiência do trabalhador, uma vez que as o abuso do álcool e as "depravações" sexuais podem acarretar em menor produtividade do trabalhador. Essa regulação, numa sociedade capitalista, passa a ser uma função do Estado. Gramsci, afirma:

> Ocorre de o trabalhador gastar *racionalmente* os tostões extras, para manter, renovar e possivelmente, aumentar a sua eficiência muscular e nervosa, e não para destruí-la ou danificá-la. E eis que a luta contra o álcool, o agente mais perigoso de destruição das forças de trabalho, se torna função do Estado [...] O abuso e a irregularidade das funções sexuais é, depois do alcoolismo, o inimigo mais perigoso das energias nervosas e é comum que o trabalho *obsedante* provoque depravação alcoólica e sexual (GRAMSCI, 2008, p.69).

Isso demonstra a necessidade de ajustar a sociedade para que ela seja eficiente no trabalho e não gaste o seu dinheiro e tempo livre em questões prejudiciais à saúde. Observa-se, contudo, que Gramsci não fala sobre uma questão higienista em si, mas aponta que essa é uma característica do capitalismo que, com o objetivo de acumulação de capital, o trabalhador saudável terá um rendimento melhor. Também nessa perspectiva de ajustamento – como uma doença da sociedade - que os jovens e crianças abandonadas são vistas: como uma patologia a ser curada, por meio de políticas públicas corretivas e programas educacionais. Por isso, o ensino de ofício tinha por objetivo, de acordo com Jorge Nagle, atender às "classes populares", às "classes pobres", aos "meninos desvalidos", "órfãos", "abandonados", "desfavorecidos da fortuna" (NAGLE,1990, p.266). O ensino de um ofício permitiria a seus estudantes se adequarem à sociedade industrial e capitalista em implantação, caracterizado pela preservação do *status quo*. Ainda sobre essa questão Renata Bernardo ressalta:

> Os discursos médico-higienistas apontavam para o surgimento de um processo de incidência e proliferação de aspectos delinqüentes nos sujeitos das camadas populares da cidade. As regiões centrais das cidades configuravam verdadeiros focos de criminalidade e aprendizagem da delinqüência, principalmente entre a juventude. Neste sentido, as práticas de disciplina e controle da sociedade visavam normatizar e adequar a juventude ao novo regime por meio de uma intervenção direta em seus comportamentos mediante processos legislativos e educacionais (BERNARDO, 2008, p.222).

O discurso médico higienista influenciou a educação do período da Primeira República, implementando novas práticas “voltadas para a educação física, moral e intelectual, isto é, a chamada educação integral” (RIZZINI e GONDRA, 2014, p.564). A Educação Integral, na perspectiva higienista, é implantada no Ensino de Ofícios de modo que o mesmo era visto como correcional para as crianças e jovens excluídas, já que ela servia para discipliná-los e normatizá-los[21].

Nesse sentido, deve ser entendido que o Ensino de Ofícios, do início da república, era marcado por dois aspectos interessantes, de acordo com Luiz Antônio Cunha, como “escolas de preservação e correção” que podiam ser entendidas como “reformatórios” (CUNHA, 2005b, p.47). Isto é, o foco do ensino de ofício estava relacionado muito mais com um problema social do que com a necessidade de formação de trabalhadores para uma indústria.

2.3. A “REVOLUÇÃO DE 30” E O ESTADO NOVO

A chamada revolução de trinta, promovida por uma fração da burguesia, faz parte de um processo histórico que, agravado pela crise no setor agrário, principalmente da exportação de café, as oligarquias hegemônicas perdem seu espaço, assumindo em seu lugar um governo que prioriza a industrialização, de forma a substituir a dependência econômica da agroexportação do café. Décio Saes constata que:

> A revolução de trinta se inicia com o movimento político-militar conduzido por uma coalizão política heterogênea contra o bloco oligárquico hegemônico; e seu contexto histórico é o da crise do capitalismo agrário-mercantil brasileiro, cujas contradições haviam sido agravadas e evidenciadas pela crise do mercado mundial. É certo que a crise do capitalismo agro-mercantil brasileiro se encontra na origem da revolução de trinta; todavia, não se deve deduzir daí que a crise tenha sido vivida de uma só maneira pelos diferentes grupos sociais e forças políticas (SAES, 1984, p. 80).

Entende-se, portanto, que o cerne desse momento histórico está na transformação da estrutura econômica de forma a favorecer a burguesia industrial. Essa mudança decorre de um movimento de crise que teve seu início em 1929, com a crise econômica mundial, o que levou à diminuição das exportações, aumento do

[21] Para melhor compreensão do discurso médico-higienista, sugere-se a leitura do artigo *A sementeira do porvir: higiene e infância do século XIX,* de José G. Gondra (2006).

desemprego, desvalorização de salários e, por consequência, movimento grevistas, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo. A revolução de 30, portanto, ocorreu em uma determinada conjuntura interna, mas influenciada por fatores externos. Albuquerque, tendo em vista esse cenário, destaca que:

> O movimento de 30, no plano econômico, pode ser analisado como uma convergência de elementos internos e poderosamente influenciados pela conjuntura mundial. Ainda que a proposta industrializante não fosse colocada abertamente como uma bandeira de luta, a verdade é que estava em curso o processo de substituição de importações [...] Tornava-se claro que a dependência econômica brasileira de uma perspectiva primário-exportadora, baseada no exclusivismo do café, tornava-a extremamente frágil às oscilações do mercado externo [...] O movimento de 1930 apresenta a quebra da hegemonia absoluta do setor exportador e uma melhoria dos setores industriais, sem que estes se tornassem o segmento dominante (ALBUQUERQUE, 1981, p. 566 – 567).

Nota-se, assim, que a década de 1930 é marcada pela substituição de um poder hegemônico absoluto, exercida pelas oligarquias, para uma nova configuração de poder. Jacob Gorender questiona se o termo “revolução” é o mais adequado para descrever o fato supramencionado, entende que a revolução consiste “na substituição de um modo de produção antiquado por outro novo e pela derrubada da velha classe dominante do poder e a conquista de uma nova classe dominante” (GORENDER, 1998, p. 62). Partindo dessa concepção, o autor entende que não houve revolução, pois não houve alteração da estrutura econômica e o controle do poder político nacional não mudou de classe.

Seu entendimento é, portanto, de que os latifundiários do café permaneciam exercendo influência no poder, mas com uma nova composição. Gorender diz que “tal controle passou da fração cafeicultora dos latifundiários para uma composição diferente da mesma classe de latifundiários, na qual predominavam os segmentos ligados ao mercado interno” (GORENDER, 1998, p. 63). O autor, contudo, considera que é inegável que “nos anos 30, a indústria brasileira deu um salto à frente e se reforçou a influência política da burguesia industrial”, concluindo que “se não houve uma revolução, é inegável que ocorreu uma virada na evolução histórica do país” (Idem, p. 64).

Apesar da divergência sobre o termo “revolução”, há uma concordância entre os teóricos de que a década de 30 representou uma mudança no Brasil, especialmente na questão de consolidação do capitalismo e intensificação da industrialização. Florestan Fernandes observa que:

> Tanto a chamada “revolução de 30” quanto a “revolução constitucionalista”, de 1932, respondem à necessidade de implantar novas formas de organização do poder na sociedade brasileira, capazes de expandir e de acelerar as transformações requeridas pela revolução burguesa (FERNADES, 1975, p.169).

O autor, contudo, aponta para o fato de que, embora tenha ocorrido essa nova organização, a sociedade brasileira continuou presa ao “antigo regime”. Isso significa que, no Brasil, ao mesmo tempo em que há um desenvolvimento econômico em centros urbanos, como no Rio de Janeiro e em São Paulo, outros lugares do Brasil mantêm-se estruturas econômicas e sociais próximas às que existiam no império. Fernandes descreve esse aspecto da seguinte forma:

> Como se as diferentes idades históricas do Brasil coexistissem no tempo, a revolução burguesa apenas modificou diretamente, com alguma profundidade, os centros humanos que puderam extrair da comercialização do café as bases da expansão industrial e de uma economia de escala [...] o grosso da sociedade brasileira continuou variavelmente mergulhado nas idades históricas anteriores, e o povo não se configurou plenamente como realidade histórica (FERNANDES, 1975, p. 169).

O movimento da “revolução de 30”, embora conduza a um processo de industrialização e adequação aos ideais capitalistas, não tem força suficiente para desagregar a herança do “antigo regime”. Percebe-se essa questão no fato de que “o ‘antigo regime’ teve bastante força para garantir-se continuidade e, em particular, para manter privilégios sociais, econômicos e políticos” (FERNANDES, 1975, p.170), interferindo no curso da história brasileira.

Sobre esse aspecto, Gorender aponta para o fato de que, logo após assumir o poder em 1930, Getúlio Vargas “não possuía qualquer projeto de incentivo especial à industrialização”, mas que suas medidas iniciais “destinaram-se à proteção de vários setores da agropecuária, inclusive cafeicultura” (GORENDER, 1998, p.63). Nota-se, assim, que embora se tenha uma composição diferente do poder após 1930, ela está ainda ligado aos latifundiários, oligarquias rurais, mas com maior proximidade da burguesia industrial. Destaca-se, porém, que essa nova configuração do poder permitiu que a burguesia industrial formulasse “nos anos 30 um projeto abrangente e diversificado de suas reivindicações” (Idem, p.65).

Entende-se que a “revolução de 30” está relacionada à revolução burguesa no Brasil. Contudo, Décio Saes, delimita essa interpretação, afirmando que ela pode

ser assim chamada por causa da substituição do federalismo oligárquico por um poder centralizador que promove a industrialização. Saes afirma que:

> Todavia, a despeito da participação oligárquica, a revolução de trinta se define, igualmente, em certa medida, com uma "revolução burguesa". É claro que não quereremos, com essa afirmação, relacionar o movimento revolucionário com um projeto de industrialização do qual a burguesia industrial ter-se-ia feito o agente político; a observação histórica dificilmente nos levaria a admitir a presença de uma burguesia industrial à procura da hegemonia política e disposta a conduzir, enquanto classe dirigente, o processo de industrialização. Mas, ao destruir o monopólio oligárquico do poder político, o movimento político-militar de 1930 criou as condições institucionais indispensáveis à aceleração do processo de industrialização periférica e ao desabrochar de uma nova classe dominante. A revolução de trinta substitui o federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa, e concede ao Estado os instrumentos institucionais indispensáveis à execução de uma política intervencionista e industrializante. Portanto, mais que agente político da revolução de trinta, a burguesia industrial foi sua criação; e é apenas nesse sentido que se pode caracterizá-la como uma "revolução burguesa" (SAES, 1984, p. 83).

Assim, o movimento de 1930 pode ser entendido como uma "revolução burguesa", tendo em vista a atuação da burguesia industrial na configuração de um estado político-militar que proporcionou uma política intervencionista e industrializante. Destaca-se na atuação desse movimento o tenentismo, de um lado, e as oligarquias e a burguesia industrial nascente, de outro. O movimento tenentista, de acordo com Saes, tem como características gerais mais comuns: "foram desencadeados e coordenados pelos oficiais médios do Exército brasileiro, os tenentes e capitães; sua organização foi mais militar que política e o putschismo foi sua forma de dominante de ação" (SAES, 1984, p.70). A atitude desse grupo era tipicamente militar de revolta contra as oligarquias.

Sobre essa questão, da organização militar e sua influência, Fernandes chama a atenção de que a crise do estado burguês (da primeira república) não foi resolvida mediante uma evolução interna do capitalismo competitivo, mas por meio do uso da força que, de certa forma, permitiu uma revitalização e uma unificação do poder burguês. Fernandes explica:

> No entanto, foram favorecidas pelo estilo da transformação política, apesar das aparências, não se constituiu um grupo reinante homogêneo, mas uma composição civil-militar, com preponderância militar e um nítido objetivo primordial – o de consolidar a dominação burguesa (em nome da defesa do sistema de iniciativa privada e do monopólio do poder pelos "setores esclarecidos" das classes dominantes). O garante das Forças Armadas e a liderança dos oficiais-militares se definiram, portanto, mais em termos de autoridade que de poder e, especialmente, de monopolização do poder

> político, o que realmente permitiu a revitalização e a subsequente unificação do poder burguês. Essa fato põe-nos diante de uma realidade nova. A crise do poder burguês não se resolveu mediante a evolução interna do capitalismo competitivo (FERNANDES, 1976, p. 219).

O apoio dos oficiais-militares colaborou, assim, para a nova configuração do poder, que tinha em Getúlio Vargas seu representante. Porém, é relevante ressaltar que embora a ação do tenentismo tenha sido essencial nesse momento, não tiveram êxito no objetivo de desmantelar as oligarquias. Saes observa que “a revolução de trinta deixou quase intacta a capacidade oligárquica de controle sócio-econômico das massas rurais” (SAES, 1984, p.85). Dessa forma, o novo governo não poderia buscar sua base de apoio nas massas rurais, uma vez que eles estavam sob a dominação das oligarquias. Por isso, a nova composição no poder só poderia buscar seu apoio nas massas urbanas, pautando suas ações na urbanização e crescimento industrial.

Nesse processo de consolidação do poder, o Estado pós-oligárquico instaurou uma política de intervenção e de industrialização “nitidamente avançada em relação ao grau de desenvolvimento das relações de classe no seio do capitalismo nascente” (SAES, 1984, p.86). Essa iniciativa, porém, foi contraposta com uma política de prevenção às lutas de classe. Têm-se assim, de acordo com Saes, “a dupla face da política do Estado pós-oligárquico diante das classes operárias: uma política simultânea de integração e de manipulação” (Idem, p.86).

Albuquerque, contudo, observa que embora as transformações ocorridas na revolução de 30 privilegiavam a burguesia industrial e financeira, elas não impediam a participação da burguesia industrial.

> Essas transformações se faziam, ostensivamente, favoráveis à burguesia industrial e financeira, porém não havia impedimentos à participação da burguesia rural, conjunturalmente enfraquecida pela crise de 1929. Ao contrário, a iniciativa estatal não somente continuou a considerar os produtores de café como uma força ponderável, como também lhes proporcionou meios para se adaptarem à nova realidade. Propiciando a diversificação dos interesses agrários, pelo estímulo ao desenvolvimento de outras culturas não cafeeiras, o Segundo Governo Provisório, ao mesmo, favorecia o fortalecimento dos proprietários agrícolas, reajustando-os no novo contexto dominado agora pelos interesses fabris e financeiros (ALBUQUERQUE, 1981, p.574-575).

Há, assim, uma dominância dos valores urbanos, sem, contudo, deixar de lado os interesses dos representantes agrários. O Governo Vargas, na década de

1930, conseguiu, de certa forma, agregar os interesses dos industriários, sem deixar de lado a burguesia rural. A aproximação da burguesia industrial do seu governo é que promoveu o apoio do golpe de 10 de novembro de 1937 e a instauração do Estado Novo. Gorender diz que:

> Refletindo a consciência mais avançada dos seus interesses de classe, a burguesia industrial formulou nos anos 30 um projeto abrangente e diversificado de suas reivindicações. Sua tônica continuou antiliberal, como sempre fora, mas deixou de se restringir à questão do protecionismo no comércio exterior. Os porta-vozes da burguesia industrial – Simonsen, Horácio Láfer, Euvaldo Lodi, Guilherme Guinle e outros, timbram em estabelecer identificação entre industrialização e interesse nacional, repelem as acusações de artificialismo da indústria brasileira, enfatizam sua legitimidade e se bater por uma política explícita de intervenção do Estado em favor da iniciativa privada capitalista. Apesar da hostilidade ou da desconfiança mútua nos primeiros anos do pós-30, a tendência, que acabou prevalecendo, foi a da aproximação entre os industriais e o Governo Vargas. Daí que o conjunto da burguesia, com particular realce para a burguesia industrial, houvesse apoiado sem vacilações o golpe de 10 de novembro de 1937, que instaurou o Estado Novo e deu a Getúlio Vargas, durante oito anos, poderes ditatoriais (GORENDER, 1998, p.66).

Esse período do Estado Novo, em que Getúlio Vargas exerceu poder como ditador, tendo por característica, sob o pretexto do nacionalismo e do perigo comunista, a implantação de uma ideologia predominantemente burguesa. Gorender aponta que o fato realmente novo do Governo Vargas foi por em prática “uma linha *coerente e sistemática* de conquista ideológica da classe operária e de disciplinamento de suas organizações sindicais sob o controle direto do Estado” (GORENDER, 1998, p. 67). Para a consecução desse objetivo, o Estado Novo pode ser caracterizado como um Estado populista. Décio Saes define o populismo em duas dimensões:

> De um lado, o Estado populista se mostra um Estado criador; mediante uma política cada vez mais intervencionista e industrializante, o Estado populista passa à frente das relações de classe e cria uma burguesia industrial capaz, a seguir, de exercer pressão contínua sobre seus aparelhos e agências. Tal afirmação, mais que uma hipótese, constitui uma realidade empiricamente comprovada: vários grupos industriais, dentre os mais poderosos da década de 50, foram literalmente criados pelo Estado durante o primeiro período Vargas.
>
> De outro lado, o Estado populista caracteriza-se como um Estado mediador. A conquista e a manutenção de uma base social urbana de apoio, bem como a execução de uma política industrializante, levam o Estado a regulamentar “precocemente” as relações de classe em gestação, com vistas a trazer um mínimo de estabilidade ao “compromisso” e a consolidar os planos econômico e político a burguesia industrial nascente. O Estado populista intervém, portanto, nas relações de classe, integra politicamente a

> classe operária e, ao mesmo tempo, priva-a de uma expressão política autônoma (SAES, 1984, p. 93-94).

O Governo Vargas, assim, foi intervencionista e industrializante, de tal forma que buscou consolidar os ideais políticos e econômicos da burguesia e “conquistar” a classe operária por meio de regulamentações e agências. O controle dos trabalhadores se deu por diferentes vias, a saber, da elaboração de uma legislação trabalhista, melhoria das condições de vida dos trabalhadores e repressão do Estado. Albuquerque diz que esses fatores “asseguraram a dominância dos interesses representados pelas diretrizes do Estado Novo sobre a massa operária” (ALBUQUERQUE, 1981, p.592).

Com um espírito nacionalista, o Governo Vargas buscou a união entre as unidades federativas mediante um objetivo em comum de reconstrução da nação. Percebe-se essa intencionalidade na educação, uma vez que ele promoveu a unificação dos sistemas educativos e, como afirma Azevedo, ele o instituiu:

> [...] não pela identidade de estruturas do ensino, mas pela unidade fundamental de diretrizes, ou, por outras palavras, o ensino público organizado segundo uma política geral e um plano de conjunto, é um dos meios, certamente o mais poderoso e eficaz, de que pretendeu utilizar-se o novo regime, para realizar uma obra de assimilação e reconstrução nacional (AZEVEDO, 1996, p. 678).

Entende-se, assim, que a educação foi um importante instrumento do Estado Novo para controle da ideologia das classes operárias e, como veremos a seguir, a educação profissional assume uma nova função, isto é, não ser destinada somente aos desvalidos, mas de educação da classe trabalhadora para a indústria, com a aparente de valorização dos trabalhos manuais em relação ao intelectual.

2.4. ESCOLA TÉCNICA FEDERAL E O SISTEMA “S”: HIERARQUIZAÇÃO DO TRABALHO

A “revolução de 30” é considerada, por alguns teóricos, como o “grande despertar” da sociedade brasileira. Isso porque a industrialização do Brasil começa se intensificar, substituindo a dependência agroexportadora do café, como principal fonte de crescimento econômico. Nesse momento, de acordo com Maria Luísa

Santos Ribeiro, duas causas básicas de atrasos (em relação aos países desenvolvidos) passam a ser atacados:

> Em primeiro lugar, ter-se-ia a destacar o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento [...] Em segundo lugar, o paulatino reconhecimento de que a dependência brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida (RIBEIRO, 1998, p. 102).

No livro *História da Educação no Brasil,* a autora Otaíza de Oliveira Romanelli descreve os aspectos políticos e econômicos que foram determinantes para algumas questões educacionais após a revolução de 30. De acordo com a autora, esse período pode ser descrito como uma fase de industrialização do Brasil, por meio de um estado autoritário e que, para a educação, houve algumas inovações.

Cabe destacar, como um aspecto geral da educação básica do período, o objetivo da formação "inspirar-se no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana" (ROMANELLI, 1985, p. 161). O objetivo do estado autoritário era se autoafirmar, por meio da educação, o seu ideário nacionalista, centrado na figura de Getúlio Vargas. Ribeiro, sobre esse período, comenta que a tendência “nacionalista verificada no campo econômico-político atinge paulatinamente o educacional” (RIBEIRO, 1998, p.147). Sustentando seu argumento, ela cita a própria “reforma”[22] Capanema, em que diz nos Artigos 22 e 32:

> Art. 22. O estabelecimento de ensino secundário tomará o cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de sua missão em meio aos povos[...]
> Art. 32. Deverão ser desenvolvidas nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942).

Focando na questão da Educação Profissional, a reforma de Capanema ajustou alguns aspectos existentes na formação de intelectuais e trabalhadores, adaptando à nova configuração do mundo do trabalho. Acacia Kuenzer chama a atenção para o fato de que nesse momento há um esboço de “uma primeira

[22] O Decreto Lei No. 4244 de 9 de Abril de 1942 é conhecido como a Reforma Capanema. Este nome foi dado devido à reforma educacional ocorrida no período do Estado Novo governado por Getúlio Vargas, sob o comando do Ministro de Educação Gustavo Capanema. O ministro propôs um sistema educacional destinado às diversas classes (dirigentes, trabalhadores urbanos, rurais, etc).

tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes" (KUENZER, 2007, p. 28), isso porque os alunos da educação profissional poderiam prestar exames para ter a possibilidade de participar dos processos de seleção para o ensino superior, mas somente no mesmo "ramo" escolhido em sua formação profissional. O Decreto Lei 6142, de 28 de dezembro de 1943 possibilita ao concluinte do curso técnico o acesso ao ensino superior desde que a matrícula "seja em curso diretamente relacionado com o curso comercial técnico concluído" (BRASIL, 1943). Há, assim, uma forma de verticalização do ensino de forma confinada, isto é, o estudante está limitado somente a aperfeiçoamento dentro do ramo técnico que optou, sem possibilidade de "expandir horizontes".

Embora existisse esse confinamento, Kuenzer destaca que o acesso ao ensino superior é assente no domínio de conhecimentos de conteúdo geral, das ciências, letras e humanidades, isto é, aqueles considerados válidos para a classe dirigente. Isso ocorre pelo fato de que "não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas, ciências e filosofia e arte" (KUENZER, 2007, p. 28).

Por fim, sobre a educação profissional, Acacia Kuenzer destaca:

> Essa marcada separação em duas vertentes distintas no âmbito do sistema de ensino passou a ser complementada com o sistema privado de formação profissional, criado em 1942 (SENAI) e em 1946 (SENAC). Assim, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada. (KUENZER, 2007, p.28)

Um aspecto importante, no que concerne a educação profissional, é a criação do Sistema "S"[23], a saber, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1942 e 1946 respectivamente. Um dos principais motivos da criação dos mesmos foi a

[23] Atualmente fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). No entanto esse sistema começou com a criação, na década de 1940, do SENAI e o SENAC, sendo o primeiro vinculado ao Conselho Nacional da Indústria – CNI e o segundo ao Conselho Nacional do Comércio – CNC.

necessidade de formar mão de obra especializada para a indústria. Isso porque não conseguiam mais importar a mão de obra, uma vez que a guerra restringiu esse tipo de exportação. O mesmo ocorreu com a importação de produtos e tecnologia, o que levou a necessidade da criação de centros de formação profissional e o desenvolvimento industrial e tecnológico no período.

Nesse momento, portanto, de acordo com Romanelli,

> [...] a indústria exigia formação mínima do operariado, o que teria de ser feito do modo mais rápido e mais prático. Recorreu, pois, o Governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu orgão máximo de representação - a Confederação Nacional das Indústrias (ROMANELLI, 1985, p.166).

Ocorre aqui um fato interessante, estabelece-se um “sistema dual” no ensino dual. Isto é, há uma dualidade estabelecida entre o ensino regular e o profissional, sendo que nesse momento ocorre uma subdivisão dessa educação. Há a criação de um sistema "oficial" que atendia certa camada da população e outro "paralelo" que estava ligado à indústria e alguns privilegiados. Constata-se uma hierarquização do sistema de ensino que está arraigado na hierarquização do trabalho nas indústrias.

O sistema oficial do ensino-técnico profissional começou a ser promulgado em 1942 e estava focado em três áreas da economia: ensino industrial; ensino comercial e ensino agrícola. Os ciclos de ensino eram divididos em dois: um fundamental de 4 anos e outro técnico de 3 a 4 anos. Existia também a possibilidade de cursos de formação rápida, destinado à qualificação de aprendizes industriais.

Houve, no período, uma preocupação do governo em engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, claramente exposto na lei:

> Art. 67 - O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições:
> I - O ensino de Ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados.
> II - Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. [...]
> IV - As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. [...]
> XII - As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem. (ROMANELLI, 1985, p. 155)

Essa formatação de engajamento industrial se deve ao fato de que o Governo alegava que não tinha recursos e equipamentos para a promoção de formação

profissional adequada, além de que se estivesse diretamente vinculado a indústria as escolas estariam atuando diretamente as demandas do mercado de trabalho.

É importante, contudo, destacar que a implantação dessas escolas nas indústrias, de acordo com Cunha, ocorreu por iniciativa do governo, não das indústrias, que inclusive demonstraram resistência. O autor, discorrendo sobre a criação dessas escolas, chama a atenção para o fato da classe industrial não conseguir perceber que essa ação era de seu próprio interesse:

> [...] o suporte sociológico da consciência de uma classe social mostrou-se aí claramente situado fora dessa classe. Vimos como os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeado por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiam perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário, as obrigasse a assumir a instituição em pauta (CUNHA, 2005c, p.35).

Esse aspecto da iniciativa do governo, e não empresarial, pode ser notada na descrição que Fonseca faz da criação do SENAI. Ele explica que foi Getúlio Vargas quem determinou ao Presidente do Conselho Nacional da Indústria - CNI e o Presidente da Federação das Indústrias de São Paulo - FIES que “juntos, estudassem a criação de organismo destinado ao ensino profissional de aprendizes dos estabelecimentos fabris” (FONSECA, 1961, p. 491). Como solução da questão posta pelo governo aos industriais, foi proposto que essa forma de ensino profissional fosse entregue à indústria “ficando ela responsável não só pela execução do plano como também pelo seu financiamento” (Idem, ibidem).

Uma vez acatada a formação profissional pelos industriais, os mesmos entenderam que suas escolas assumiriam demandas emergenciais do setor industrial. Contudo, Mario Lopes Amorim, aponta para o fato de que este setor “não abriu mão de que o governo federal mantivesse instituições de ensino para a formação de técnicos com uma formação mais completa e abrangente” (AMORIM, 2013, p. 129). Percebe-se aí um distanciamento entre a formação proporcionada pelas escolas vinculadas ao Conselho Nacional da Indústria com as Escolas Técnicas Federais. Enquanto uma focava numa formação aligeirada a outra estaria centrada na formação de uma “elite” técnica. Amorim, sobre isso, explana:

> Assim, no âmbito da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a concepção adotada para as agora denominadas escolas técnicas é a de serem formadoras de uma elite de técnicos necessários para a indústria, com

> formação direcionada para sua disciplinarização, com vistas a paz social pretendida pelo Estado Novo, sem prescindir de princípios da racionalização científica (AMORIM, 2013, p. 129).

Uma questão importante da Lei Orgânica do Ensino Industrial é o fato de que o ensino técnico passa a ser ofertado após o primário, que antes era de exclusividade do ensino propedêutico. Tem-se, assim, a impressão de que o ensino profissional não estaria mais relacionado ao trabalho manual, mas sim intelectual, uma vez que ele se daria de forma mais abrangente. Cunha descreve muito bem essa situação:

> O ensino posterior ao primário estava dividido em duas partes. A primeira parte correspondia ao ramo secundário, formador das elites dirigentes ("as individualidades condutoras"), propedêutico ao ensino superior que o seguia e completava sua formação. A segunda parte compreendia os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola). Esta divisão não correspondia à clássica distinção entre trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2º. Ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º. Ciclo dos ramos profissionais estavam destinados os jovens oriundos das "classes menos favorecidas" de que falava a Constituição de 1937. O ensino normal estava coloca também no lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só trabalhadores para o próprio aparelho de ensino como, também, as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes.
> Embora o 2º. Ciclo dos ramos profissionais estivesse, como o ramo secundário, do lado trabalho intelectual, ele oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal. Assim, é possível que as massas nas quais as "individualidades condutoras" devessem infundir "concepções e atitudes espirituais" de que seriam portadores fossem constituídas pelos alunos de todos os ramos profissionais de 1º. e 2º. Ciclos, com aquela ressalva (CUNHA, 2005c, p. 42).

Observa-se que, por um lado, houve aparentemente um avanço na educação profissional devido à expansão de sua oferta, tanto das Escolas Técnicas Federais quanto as promovidas pelo Sistema "S", à retirada do foco dessa modalidade de ensino para as "classes menos favorecidas". Fonseca descreve essas alterações promovidas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, de elevar os cursos técnicos em paralelo ao 2º. ciclo do ensino secundário, como "uma providência que viria valorizar, ainda mais, os egressos das escolas técnicas" (FONSECA, 1961, p. 284). Os conselhos Federais de Engenharia e Arquitetura passaram a regulamentar e aceitar diplomados em grau médio o que ligou, de acordo com o autor supramencionado, "os engenheiros" aos "diplomados em escola técnica", "lhes permitindo certos trabalhos que antes só era da fazer por aqueles de grau superior

[...] a medida veio valorizar os cursos técnicos das escolas de ensino industrial" (FONSECA, 1961, p.285).

Mas, como apontado por Cunha, embora no mesmo "patamar" do ensino das elites, isto é secundário, o ensino profissional era de segunda classe. Além disso, a prioridade era a capacitação técnica do aluno, por meio do foco nas disciplinas especializadas, sendo as disciplinas de cultura geral focada em sua atuação profissional. Amorim constata que "a cultura geral seria apenas uma acumulação de conhecimentos", sendo que somada aos conhecimentos técnicos "capacitariam o aluno a se tornar um profissional qualificado, pois assim se obteria uma força de trabalho mais eficiente e produtiva, capaz de colaborar para o desenvolvimento do país" (AMORIM, 2013, p.131). Da mesma forma Cunha, numa comparação entre a "escola acadêmica convencional" e dos centros de formação profissional do Senai, conclui numa distinção de sua pedagogia.

> [...] a "escola acadêmica convencional" bombardeia os alunos indiferenciadamente, com programas amplos, gerais, sem considerar as condições sociais, econômicas e culturais, nem o tipo de vivência familiar do aluno. Nos centros de formação profissional do Senai, ao contrário, existe a adequação de conteúdos substantivos, concretos e tangíveis ao aluno, apresentados mediante uma sequência sincronizada com a real percepção que ele tem do seu aprendizado... é possível constatar que existem certezas quanto ao fato de que a "escola acadêmica convencional" e os centros de formação profissional do Senai adotam distintas pedagogias, uma para cada classe social – esta última adequada a fazer com o que o aprendiz seja um operário eficiente e não aspire a nada mais do que isso" (CUNHA, 2005c, p.73).

Observa-se, portanto, que a industrialização do Brasil que ocorreu após a abolição da escravatura, mais enfaticamente no Estado Novo e com o advento da segunda guerra mundial (em que diminuiu a mão de obra imigrante), gradualmente expôs a necessidade de uma formação nacional de operários qualificados. Resultado disso é a Lei Orgânica de Ensino Industrial que representou avanços para a educação profissional. Porém, é necessário entender que ao mesmo tempo em que há um progresso em seu estabelecimento, ele se mantém como uma forma de adestramento do trabalhador, pois ele não possibilita uma formação integral, mas apenas de um "operário eficiente". Carlos Jamil Cury descreve esse tipo de formação sob a seguinte perspectiva:

> [...] vê-se que, pela função técnica ela ensina álgebra, ciências, sem o que a força de trabalho não seria capaz de desempenhar satisfatoriamente o seu papel na indústria moderna. A escola tem de acolher conhecimentos

> técnicos e gerais que atingem a realidade atual, abrindo espaço às análises científicas que demolem concepções arcaicas sobre a realidade. Há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna (CURY, 1985, p. 61).

A educação do trabalhador, portanto, ocorre sobre uma perspectiva contraditória, pois ao mesmo tempo em que se amplia seu conhecimento técnico, científico e de cultura geral, o mesmo é reduzido de forma utilitarista para a execução do trabalho.

Os valores transmitidos nessa modalidade de educação, que busca "neutralizar a ideologia da classe subalterna", estão pautados na disciplina e na ordem, para que os estudantes já incorporem características necessárias para o trabalho nas fábricas. Rodrigues descreve essa nova educação proposta pelo ensino industrial:

> A nova educação de tipo industrial deveria ser capaz de "inculcar nos imaturos" uma nova "tábua de valores", tábua essa que se define pelas seguintes características: iniciativa, disciplina, diligência, ordem e esprit de corps. Nessa tábua, sem dúvida, se destacam a disciplina e a ordem, características fundamentais para que o trabalhador siga, por um lado, corretamente as tarefas prescritas pela gerência científica (taylorista), e, por outro lado, adapte-se mecanicamente ao clic-clac das máquinas fordizadas (RODRIGUES, 1998, p.137).

O autor aponta, ainda, que essa nova educação tinha por objetivo retirar o estigma do trabalho manual, associado ao trabalhador escravo ou marginalizado. Por isso a elevação do ensino industrial paralelamente ao secundário promoveu uma valorização do ensino técnico, pois ela aparentou estar mais relacionado ao ensino intelectual do que manual. Essa nova configuração possibilitou também a criação de diferentes níveis hierárquicos para os operários, isto é, aqueles de formação rápida de ofícios, estudos primários, os técnicos, de ensino secundário.

Acrescenta-se a esse quadro a distinção entre o ensino técnico federal e o ofertado pela Confederação Federal da Indústria. Esse último foca na formação do operário médio, enquanto o primeiro objetivava a formação de uma elite dessa classe. Amorim conclui em seu artigo:

> As transformações por que passava a estrutura econômica brasileira ao longo da década de 1930 foram muito significativas para as mudanças verificadas para o ensino profissional. Os processos produtivos no país durante o período mencionado, aliadas às dificuldades e restrições para a vinda de novos imigrantes, levaram o Estado e os industriais a se preocuparem com a formação de trabalhadores capacitados para a tarefa

> de industrialização. Se o empresariado assumiu a formação mais rápida e aligeirada, pelo Senai, o Estado promoveu, pela via do ensino técnico, a formação mais completa dos profissionais encarregados de servirem de intermediários entre os operários e engenheiros, logo destacados como essenciais para o rápido progresso e industrialização do Brasil.
> Assim, pode-se considerar que era o curso planejado para a criação de uma elite do trabalho por excelência, levando-se em conta também as funções que desempenharia no meio fabril. Também deve ser ressaltada a chamada formação geral, considerada fundamental a capacitação dos profissionais em preparação para dar sustentação ao desenvolvimento industrial do país. Para a delimitação dos conhecimentos e habilidades específicas dos técnicos, várias proposições para o ensino profissional dialogaram entre si, caracterizando uma ampla gama de influências para a definição do técnico de nível médio (AMORIM, 2013, p.136).

Infere-se, assim, que o ensino profissional promovido pelo Estado Novo estava se adequando às novas diretrizes presentes pela industrialização e consolidação do capitalismo no Brasil. Isso significa uma nova configuração da hierarquização do trabalho e, por consequência, a necessidade de um modelo educacional que se adequasse a essa nova realidade concreta. Assim as diferentes escolas formam trabalhadores para determinadas funções de acordo com a classe social que se encontra. A Lei Orgânica de Ensino Industrial, as Escolas Técnicas Federais e as sob a tutela do Conselho Federal da Indústria exerceram uma determinada função, sob a orientação da ideologia dominante. Cury explana a essa função social dessa escola:

> O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem por em risco a organização social do trabalho.
> Assim, ao se colocar a função técnica, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos básicos, a sistematização do saber em vista de sua transmissão ensejam, na ligação cultura e produção, a adaptação à divisão hierárquica do trabalho (CURY, 1985, p.60).

Isto é, sob a suposta noção de democratização do ensino, busca-se educar e permitir o acesso à educação de toda a classe trabalhadora. Contudo, o autor destaca a contradição de tal ação, pois essa educação busca formar “homens de iniciativa, responsáveis, competentes na sua especialidade, mas, ao mesmo tempo, dóceis ao sistema capitalista” (CURY, 1985, p. 61).

O Estado, em parceria com o Conselho Nacional da Indústria, institucionaliza uma educação que procura interiorizar determinados valores, de interesse de uma

determinada classe burguesa, na consolidação do capitalismo no Brasil. Frigotto destaca que as políticas educacionais de Estado estão orientadas para uma determinada visão do trabalho e educação. O autor aponta:

> Assim, percebe-se que o modo dominante de apreender e de orientar na prática a relação trabalho e educação, mesmo em quadros progressistas, passa pelas seguintes dimensões: a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores de caráter e da cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo; c) e, finalmente, uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção). Essas perspectivas, enquanto não se subverter radicalmente a relação social que as orienta, situam-se no limite imposto por ela (FRIGOTTO, 2002, p.16).

O autor complementa afirmando que a dificuldade para transcender essas dimensões está no fato da não-superação da visão do trabalho como objeto, ou seja, da dicotomia historicamente construída da separação das categorias trabalho e educação.

Destaca-se ainda, que dentre os problemas enfrentados na proposta de educação técnica profissional do Estado Novo estava a "falta de flexibilidade entre os ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário" (ROMANELLI, 1985, p. 156). O aluno que ingressasse em algum dos cursos profissionais não conseguiria mudar de curso, ou ir ao curso secundário, uma vez que não era previsto nenhum tipo de aproveitamento.

Isso significava que o aluno que quisesse mudar de curso teria que recomeçar tudo novamente, o que, acarreta em gasto de recursos sem nenhum tipo de "retorno", uma vez que o período cursado não seria aproveitado de nenhuma maneira. Outro ponto negativo é a obrigatoriedade, daqueles que cursam o ensino profissional, de ingressarem necessariamente na mesma área cursada. De forma sucinta, embora haviam feito algumas alterações, percebe-se que manteve-se a mentalidade aristocrática, aplicando ao ensino profissional os mesmos princípios adotados anteriormente.

Os objetivos dessas escolas profissionais comandadas pela indústria, pela reforma Capanema, estão permeadas pelos ideais capitalistas e, por isso, buscam a conformação do trabalhador a realidade industrial e superação dos valores escravistas herdados da colônia e império. Rodrigues, discorrendo sobre a atuação

do Conselho Nacional da Indústria e criação do sistema “S”, nota que “a educação precisava contribuir para a superação da aversão ao trabalho material, às habilidades manuais e à técnica, até então associados ao labor escravo” (RODRIGUES, 1998, p. 136). Por fim, ainda, o autor conclui que o pensamento pedagógico desse período percebia que a educação “prepare os indivíduos a reconhecerem na indústria, e na forma de trabalho a ela inerente, o único instrumento racional de viabilização da sociedade brasileira” (Idem).

Percebe-se, assim, que os Governos após a Revolução de 30, embora tivessem reestruturado o ensino industrial e profissional, mantiveram a dualidade do sistema de ensino no que diz respeito a uma educação regular, propedêutica, e a outra profissional, para o trabalho. Inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961 manteve essa dualidade, contudo, como explica Kuenzer ela propiciou algum avanço:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) não chega a alterar essa situação, embora tenha propiciado avanço significativo quanto à articulação dos dois sistemas de ensino, na medida em que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível de médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e dos profissionalizantes. Esta Lei no. 4.024/61 reúne na mesma estrutura dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola (KUENZER, 1997, p.14).

Nota-se que essa equivalência não superou a histórica dicotomia da educação intelectual e manual, pois ela manteve, nas palavras da mesma autora, a “lógica do sistema”. Kuenzer destaca que “por volta de 30% da clientela, oriunda das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal” (KUENZER, 1997, p.14), mas que a maior busca era pelo ensino propedêutico, com vistas ao ensino superior, um privilégio que dificilmente as classes populares teriam acesso. Contudo, a partir de 1964 passam a ocorrer mudanças significativas na estrutura econômica, política e social, com suas consequências para a Educação. Tema que será estudado na próxima seção.

2.5. O GOLPE DE 64 E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

O contexto anterior ao golpe de 1964 pode ser caracterizado como de estagnação econômica, inflação alta, crise política e ascensão dos movimentos operários e populares. Em outras palavras, pode ser considerada a crise do populismo instaurado pela “revolução de 30”. É interessante notar que o golpe de 1964 foi apoiado pela classe média, que agiu aparentemente de forma contraditória. Décio Saes, inclusive, levanta essa questão ao dizer:

> A análise das relações entre o sistema político autocrático e as camadas médias urbanas começa necessariamente pela caracterização da crise final do populismo, cuja última mais importante etapa foi marcada pelo golpe de Estado de 1964. Uma tal análise coloca a sociologia brasileira diante de um paradoxo aparente: se o populismo foi a expressão política mais pura da “classe média”, como explicar sua participação de um movimento político-militar de 1964, voltado para a destruição do populismo? (SAES, 1984, p. 125).

Para responder essa questão, Saes explica que, esse movimento da classe média permitiu à sociologia brasileira “rever sob um duplo aspecto sua perspectiva de análise do fenômeno da ‘classe média’” (SAES, 1984, p. 125). O primeiro aspecto está relacionado ao fato de que, levando em consideração as manifestações antipopulistas de 1964, existe uma ‘massa’ média capaz de manifestar-se politicamente nos momentos de crise. O segundo aspecto ressalta o papel “positivo” e “progressista” das classes médias no processo de desenvolvimento (Idem, p.125-126).

Discorrendo sobre os eventos imediatamente anteriores ao golpe de 1964, Albuquerque aponta para o fato de que a política populista adotada até então foi incapaz de sustentar o desenvolvimento capitalista e o bem estar social e, por isso, provocou uma reação das Forças Armadas com o apoio da classe média. Albuquerque diz:

> [...] o desenvolvimento do sistema capitalista e o não agravamento crescente da questão social, colocavam-se como opções prioritárias que o esquema populista era incapaz de equacionar em limites seguros a partir da legitimidade tradicional.
> Nestas condições, o Movimento de 64 contou com o despreparo político da maior parte da população e com o apoio decisivo da aliança da burguesia que recalcou a oposição nacionalismo-estatismo e privatização-capital estrangeiro. Este recalcamento conferiu às Forças Armadas o papel imediato de classe reinante, para que fossem garantidos à burguesia, em

> geral, os privilégios de classe dominante, mantendo-se como detentora da maior parte do poder econômico e financeiro (ALBUQUERQUE, 1981, p.642).

Constata-se que a classe dirigente, no caso as Forças Armadas, garantiam à burguesia o domínio econômico e financeiro. Por isso que esse Estado acabou se tornando, nas palavras de Gorender, “mais burguês” que os governos anteriores.

O golpe de 1964 deu início a um movimento oposto ao da Revolução de 1930. A classe média urbana se consolida nas décadas anteriores a 1964, parte disso em função da industrialização e das políticas de bem-estar social. Sobre esse aspecto, Saes observa que “se a revolução de 1930 democratizou o Estado e abriu o sistema político ao mundo do trabalho, a Contra Revolução de 1964 constituiu o movimento inverso” (SAES, 1984, p.126). O autor entende que, embora a classe média apoiasse o golpe, a mesma foi excluída do jogo político. Isto é, se em 1930 houve um aprofundamento das relações do Estado com a classe média urbana, isso não ocorreu após 1964.

A característica supracitada pode ser explicada pelo modelo político adotado pela ditadura, que pode ser definida pelo conceito de “modernização colonizadora”. Gorender explica a política do Governo Castello Branco e seus sucessores:

> Esta política, que tem sido definida pelo conceito de modernização conservadora extraído da obra de Barrington Moore, Jr. (The Social Origins of Dictatorship and Democracy), se consubstanciou nas seguintes medidas principais: arrocho salarial, com vistas à elevação da taxa de lucro em declínio por motivo da fase depressiva do ciclo econômico entre 1963-1967, tornando-se medida permanente como forma de controle da taxa de exploração da força de trabalho; extinção da estabilidade no emprego após dez anos de serviço e criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o que facilitou a manobra da rotatividade da mão-de-obra e forneceu recursos básicos às operações do Banco Nacional de Habitação, no qual se apoiou o grande surto da construção civil; elaboração de uma legislação estimulante para o ingresso de capitais estrangeiros [...], estruturação do mercado de capitais, o que deu lugar à diversificação e agilização do sistema financeiro, à revitalização da Bolsa de Valores, ao lançamento de títulos governamentais como fonte não inflacionária de recursos e à canalização da poupança privada para o financiamento da compra de bens de consumo durável, sobretudo automóveis, reformulação do sistema tributário e dos órgãos fazendários, elevando a carga fiscal [...] instituição de incentivos fiscais, subvenções e créditos subsidiados à produção para exportação... (GORENDER, 1998, p.102-103).

A política da ditadura militar estava de acordo com os interesses burgueses. O “arrocho salarial”, por exemplo, como aponta Cunha, fez baixar a renda salarial dos chefes das famílias, de forma que “houve a necessidade de a família passar a

empregar, no mercado, as mulheres e adolescentes que antes não trabalhavam foram do ambiente doméstico" (CUNHA, 1980, p. 267). Dessa forma, aumentou a procura por emprego e, como consequência, criaram-se as condições para a burguesia manter os salários a níveis mais baixos. Cunha conclui:

> Grupos e categorias sociais que não trabalhavam ou, então, ansiavam por deixar de fazê-lo tão logo fosse possível, passam a valorizar o trabalho positivamente, e não como antes, como uma pena que devia terminar. A mudança das normas e valores sociais que regulam a situação de trabalho atinge tanto a classe trabalhadora como as camadas médias. Entretanto, elas não ocorrem autonomamente, mas decorrem da alteração das condições de vida como foi o caso do arrocho salarial para a classe trabalhadora e a "pauperização das camadas médias", pelo menos de uma parte dela (CUNHA, 1980, p. 267).

Percebe-se, assim, que a política implantada pelo governo durante a ditadura, estava de acordo com os interesses da burguesia industrial. Fernandes observa que a burguesia, sob o pretexto de defesa da estabilidade e da ordem, utilizou do momento de crise e de conflito entre classes para "legitimar a transformação da dominação burguesa em uma ditadura de classes preventiva e para privilegiar seu poder real, nascido dessa mesma dominação de classe, como se ela fosse reencarnação da ordem 'legitimamente estabelecida'" (FERNANDES, 1976, p. 317).

Com um entendimento semelhante, Saes argumenta que esse momento histórico tem como base a luta de classes, no qual a burguesia quer exercer o domínio. Ele afirma:

> A crise de 1964 é, portanto, mais que uma simples crise institucional; ela é, antes de mais nada, a própria expressão da luta de classes. Nesta perspectiva, uma outra interpretação da crise de 1964 – a fundada na suposição de uma aliança entre o imperialismo e a grande propriedade fundiária contra a "burguesia nacional", representada politicamente pelo movimento nacionalista – mostra-se incorreta. Na realidade, a média burguesia industrial – ou "burguesia nacional" – participou, ao lado dos proprietários rurais, dos grupos agrário-exportadores e da grande burguesia monopolista, associada ou nacional, da mobilização política e militar com vistas à preparação do golpe de Estado contra o governo populista (SAES, 1984, p. 132).

Essa confluência dos setores burgueses com as Forças Armadas conferiu o poder suficiente para destruir os líderes adversários. Contudo, como observa Albuquerque, esse governo não encontrou para essas ações "o suporte necessário no texto da Constituição de 1946" (ALBUQUERQUE, 1981, p. 645). Foi necessária,

então, a redação dos *Atos Institucionais*. Sobre isso, o autor supramencionado conclui:

> Portanto, a partir deste Ato, coexistiram duas legalidades, a institucional e a constitucional, com favorecimento incontestável da primeira. O Poder Legislativo foi duramente limitado nas suas prerrogativas ao se determinar, no mesmo documento que: "fica assim, bem claro, que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, sua legitimidade" (ALBUQUERQUE, 1981, p.645).

Dessa forma o Golpe de 1964 é caracterizado como uma ditadura, permitindo que a classe dominante burguesa, por meio da militares, impusesse a sua agenda. Esse governo conseguiu, durante algum período, um crescimento expressivo de cerca de 10% do PIB anualmente. Esse momento foi nominado, pelos mesmos, como *milagre brasileiro*.

Contudo, devido à crise mundial do petróleo, o *milagre brasileiro* passou a ser questionado. Geraldo Francisco Filho observa que no início dos anos 70, devido à crise supramencionada, "acalmou toda aquela euforia: 'um país que vai pra frente', 'avante Brasil', 'o futuro chegou', 'ame-o ou deixe-o', 'integrar para não entregar'" (FRANCISCO FILHO, 2013, p. 99).

Para o cenário educacional, a ditadura militar promoveu transformações significativas, sob a proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica. Kuenzer observa que o discurso desse governo, fundamentado na Teoria do Capital Humano, apontava que:

> [...] a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função de metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política. Segundo esta lógica, a maioria dos cursos eram "excessivamente acadêmicos" e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país (KUENZER, 1997, p. 15).

Contudo, essa perspectiva da Teoria do Capital Humano não estava presente somente nas reformas educacionais de nível médio. Até mesmo o ensino promovido pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) "concorre para a unificação dos mercados de trabalho" (CUNHA, 1980, p. 267). Cunha ressalta que provavelmente os fundadores do MOBRAL não tenham objetivado essa função

econômica, mas que ela pode ter aparecido posteriormente. Sobre essa questão, Cunha constata:

> Pois bem, na medida em que o MOBRAL passa a empreender programa de alfabetização de massa, uma das consequências que certamente resultará deles será a incorporação desses contingentes ao exército de reserva disponível para a indústria e os serviços. Assim é de se esperar que a elevação súbita e inesperada dos trabalhadores dessa categoria não mais se verifique e, ao contrário, tenda ao declínio. Isso tudo, na medida da realização das metas do MOBRAL de eliminação do alfabetismo no Brasil, menos de uma taxa residual (CUNHA, 1980, p.269-270).

Isso significa que a alfabetização passará a impor um requisito a mais para o trabalhador, criando uma desvantagem para quem não tem. Nota-se que antes do MOBRAL essa escolaridade constituía motivo para aumento de salário, agora, universalizando a escolarização das massas, haverá uma desvalorização salarial, já que esse passa a ser o requisito mínimo. Dessa situação decorre a necessidade de uma nova etapa de qualificação, para assim “agregar valor” ao trabalhador. Dentro dessa perspectiva a qualificação de ensino médio passa a ser vista como necessária.

A ampliação da escolarização e a formação técnica no ensino médio, de acordo com José Wellington Germano, é uma visão “utilitarista, sob forte inspiração da teoria do capital humano. Trata-se de subordinar a educação à produção” (GERMANO, 2011, p.176). A Lei 5.692/71 propôs a universalização da formação profissional de nível médio. Kuenzer, explica essa lei da seguinte forma:

> A Lei nº. 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único – por onde todos passam independente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional [...] o compromisso da escola com a formação profissional, independente da classe social do aluno.
> Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para asseguras as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta (KUENZER, 1997, p.16).

A Lei 5692/71, de acordo com a autora, foi uma tentativa de homogeneizar e superar a dicotomia do trabalho intelectual e manual. Contudo, as condições concretas não possibilitaram que tais objetivos fossem alcançados. Infere-se, por isso, que a superação da dicotomia supramencionada vai além dos limites das escolas e de uma legislação. Além disso, o Governo pós golpe de 1964 estava comprometido com o capitalismo e, portanto, reproduziria a sua lógica. O modo de produção capitalista, no caso do Brasil, o desenvolvimento do capitalismo dependente, pressupõe a hierarquização do trabalho e a valorização de trabalhos intelectuais sobre os manuais. Por isso, para ocorrer uma mudança efetiva, são necessárias transformações nas estruturas sociais, não somente no modelo de educação. No entanto, isso não significa que a educação escolar não exerce uma função importante para transformações sociais. Cury, ao discorrer sobre o papel da educação, dentro da hegemonia do capital, entende que as instituições escolares estão comprometidas com os interesses das classes dominantes. Porém, é também este um espaço de contradição e, por isso, pode contribuir para o entendimento das lutas de classes. Nesse aspecto a "contradição como princípio dinâmico de análise da educação aponta não só *o que* pode ser mudado, mas também *para onde* o que está mudando pode ser direcionado" (CURY,1985, p.122).

Por fim, Cury aponta para a necessidade de uma teoria adequada fundamentada sobre a prática educativa e, dessa forma, propor condições para a superação:

> A educação, como atividade partícipe das relações sociais contraditórias, é então uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Se sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os interesses e valores das classes subalternas, isto não é uma fatalidade e nem é a sua sina. Se coopera com a reprodução das estruturas vigentes, ela se mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe à organização capital de produção, mediante a aceleração da consciência de classe. E para tanto é preciso erigir sobre a prática educativa uma teoria mais elaborada que revele, no caráter hegemônico, mediador e contraditório dessa prática, os elementos decisivos de sua superação (CURY, 1985, p.130).

É necessária, por isso, uma reflexão sobre a prática educativa para entender o seu caráter hegemônico e contraditório e então buscar soluções concretas de superação. Dessa forma, instituir por meio da Lei a obrigatoriedade de profissionalização do Ensino Médio, numa tentativa de superação da dicotomia entre a educação intelectual e manual, sem uma teoria fundamentada na prática que lhe

dê suporte, não será eficiente. É importante, antes da transformação, a compreensão da realidade. Por isso, a teoria educativa deve surgir a partir de sua prática. Contribui para essa reflexão a segunda tese de Marx sobre Feuerbach, em que diz:

> A questão de saber se cabe ao pensar uma verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar – que está isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, 2007, p. 27-28).

Destaca-se nessa reflexão, a necessidade da constituição de uma teoria educacional que tenha como fundamento a realidade objetiva que é produto de um desenvolvimento histórico social. Criar conceitos pedagógicos sem esse fundamento é ter como pressuposto um idealismo, de que as ideias podem mudar a realidade. A "ingenuidade" atribuída por Kuenzer à Lei 5692/71, sobre a superação do trabalho intelectual e manual, pode estar relacionado pelo entendimento idealista e racionalista da ditadura militar. Isto é, nas palavras de Cunha, em uma de suas conclusões sobre a profissionalização do Ensino Médio, a Lei 5692/71 é "uma resposta educacional a um problema social não educacional" (CUNHA, 1973, p.147).

Essa dissociação da proposta educacional com a realidade brasileira faz parte do fracasso que a profissionalização do Ensino Médio obteve. Germano observa que um dos elementos de insucesso da Lei 5692/71 está na "*discrepância prática* e a crônica *desatualização* (déficit de prognose empírica e lógica e de 'recursos de poder') do sistema educacional com o sistema ocupacional" (GERMANO, 2011, p. 186). Contudo, Cunha observa outra função na proposta de Profissionalização do Ensino Médio, a saber, da função contenedora. O autor expõe em sua argumentação que o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em 1968, constatava que havia uma procura muito grande para os cursos superiores e que o aumento das vagas acarretaria num número elevado de profissionais que não seriam absorvidos pelo mercado de trabalho. Por isso, o referido grupo recomendou para solução do problema "a profissionalização do ensino médio" (CUNHA, 1981, p. 245- 246). Isto é, eles entenderam que a procura pelo Ensino Superior se dava pelo fato do Ensino Médio não formar profissionais e seus concluintes necessitavam de uma habilitação profissional. Nas palavras de Cunha:

> Os relatores imaginavam que a crescente demanda de ensino superior fosse devida ao conteúdo “geral” (isto é, não profissional) do ensino médio, o que obrigava seus concluintes a procurarem naquele uma habilitação profissional. De modo que, se o ensino médio passasse a ter um conteúdo profissional, muitos estudantes não seriam obrigados a demandarem as escolas superiores (pois já teriam uma habilitação) enquanto que outros, já trabalhando, teriam seu ímpeto diminuído pelo fato de poderem, com mais tranquilidade, financiar novas tentativas. Deste modo, a política educacional passa a atribuir ao novo ensino médio profissional uma função contenedora (CUNHA, 1981, p. 246).

Discorrendo sobre essa necessidade de contingenciamento do acesso ao Ensino Superior, Romanelli explica que, com a formação profissional no nível médio, o aluno formado, antes de entrar na Universidade, “o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão de ensino superior” (ROMANELLI, 1985, p. 234). A autora demonstra que há uma perspectiva “meritocrática” nessa proposta, na tentativa de selecionar “os melhores” e ocupar os “menos capazes”.

> A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1985, p. 235).

Essa aparente seleção dos “mais capazes” acaba se tornado um fator de discriminação social, pois o acesso à educação superior ainda é privilegiada pelas camadas com maior poder aquisitivo. Isso decorre de um mecanismo de ajustamento permitido às escolas privadas. Cunha explica que foi admitida a instalação dos cursos profissionais *de acordo* com os cursos superiores pelas escolas privadas. Esses “ajustamentos” atenderiam às parcelas de mais alta renda das camadas médias, enquanto isso as escolas públicas, cujos alunos são de família de renda mais baixa, ofereceriam cursos efetivamente profissionais. Por fim, o autor concluiu que “a generalização e a consolidação desses processos de ‘ajustamento’ serão certamente mecanismos de discriminação social” (CUNHA, 1981, p. 246), pois as escolas com esse “benefício” terão a parte “geral” do currículo mais extensa e, por isso, prepararão melhor para o vestibular. Enfim, isso seria “a reedição do esquema dual de ensino de forma dissimulada” (Idem, ibidem). De forma semelhante, Germano chama a atenção de que um resultado da implantação

da Lei 5692/71 foi o “fortalecimento da rede privada, na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica -, os chamados cursinhos” (GERMANO, 2011, p. 190).

É interessante perceber qual era o suporte ideológico proposto por essa política educacional. Germano entende que o mesmo se sustenta em três aspectos:

> O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador. A este último coube legitimar num país de maioria católica, as iniciativas do Estado Militar de associar diretamente a educação e produção capitalista, bem como fornecer sustentação a toda ideologia estatal, uma vez que o nome de Deus e os princípios cristãos eram sempre invocados pelos poderosos (GERMANO, 2011, p. 183).

Nota-se, assim, que se entrelaçaram na sustentação dessa política educacional, princípios norteadores do capitalismo, para a racionalização do trabalho, com elementos religiosos da cultura brasileira, usando do nome de Deus para sustentar seus argumentos numa suposta defesa dos interesses nacionais. A questão nacionalista do período pode ser visto em slogans da ditadura como, por exemplo, “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”.

Quanto à questão pedagógica presente na década de 1970, os princípios da racionalidade, eficiência, produtividade e neutralidade científica fundamentaram a chamada pedagogia tecnicista. Essa pedagogia, de acordo com Saviani, reorganiza o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Portanto, essa proposta pedagógica replica a lógica do ambiente industrial, de que os professores e alunos devem se adaptar a um modelo produtivo eficiente e objetivo. Saviani explica que:

> Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado de forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo [...] a educação tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capa de minimizar as interferências subjetivas que pudesse pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo (SAVIANI, 2013, p. 381-382).

Esses aspectos mencionados, da racionalidade e da objetividade, são uma incorporação de valores tipicamente positivistas, próprios da classe dominante, que nortearam a profissionalização do Ensino Médio. Decorrem dessa reorganização do processo educativo alguns aspectos: propostas pedagógicas de enfoque sistêmico; parcelamento do trabalho pedagógico, criando diferentes funções técnicas do sistema de ensino; e a padronização do sistema de ensino (SAVIANI, 2013, p. 382).

Embora a pedagogia tecnicista tenha sido amplamente difundida, a prática escolar revelou um conflito da mesma com outras pedagogias já presentes nas escolas. Saviani constata que “na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo para os educadores” (SAVIANI, 2013, p.383). Por fim o autor conclui que essas condições contribuíram para a criação de um caos no campo educativo criando uma descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação que inviabilizava o trabalho pedagógico.

Nota-se, assim, que tanto no quesito de proposta pedagógica, quanto nos propósitos de profissionalização, a Lei 5692/71 não alcançou seus objetivos. Santos observa que “os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem profissionalização nem o ensino propedêutico” (SANTOS, 2000, p. 219). A dualidade historicamente construída, de uma educação para o trabalho manual e outro intelectual se manteve. Embora houvesse uma tentativa de equalização do mesmo, conclui-se pela análise já exposta nessa seção, que a dualidade se manteve de forma dissimulada, uma vez que as camadas médias altas da sociedade continuaram a ser privilegiadas com um estudo que permitia o acesso ao ensino superior, enquanto as camadas mais pobres tinha acesso ao ensino profissional de nível médio que não conseguia nem “profissionalizar” ou dar condições de acesso ao ensino superior. Nesse contexto os conflitos das diversas pedagogias (tradicional, tecnicista e nova) criaram um ambiente fragmentado e heterogêneo e forma a não permitir uma continuidade do processo educativo. Contudo, é importante ressaltar que embora a profissionalização compulsória da Lei 5692/71 foi custosa nas redes estaduais e privadas, foi bem aproveitada na Rede Federal e no Sistema S, que ampliaram laboratórios e matrículas, inclusive na qualidade dos curso técnicos, segundo Moura, Kuenzer e Germano “neste tempo, as Escolas Técnicas Federais

aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos" (BRASIL, 2015, p. 5). Moura explicita:

> Por outro lado, nas ETFs e EAFs, escolas técnicas e agrotécnicas federais respectivamente (instituições que deram origem aos atuais CEFETs), a realidade foi construída de maneira distinta. Tais escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, no caso das ETFs, por meio dos cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas etc. e no ramo Agropecuário, no caso das EAFs.
> Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado, o que teve e continua tendo uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela dos demais sistemas públicos de educação.
> Nesse processo, as EFS consolidam-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. Assim, os profissionais egressos dessas instituições compõem quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais (MOURA, 2007, p.13)

Nota-se que é importante mencionar que esse foi um período de "cefetização"[24] das escolas técnicas federais. Em 1978, por meio da Lei 6545/78, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e do Paraná se transformam em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sendo que em 1999 mais cinco estados passaram por essa transformação. De acordo com o Decreto 87.310/82, os CEFETs tinham por objetivo:

> I - integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
> II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
> III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;
> IV - atuação exclusiva na área tecnológica;
> V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau;
> VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
> VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos.

Há, portanto, uma intencionalidade de proporcionar o ensino profissionalizante do 2º. Grau e restringir o acesso ao ensino superior universitário por meio da oferta de cursos de curta duração, denominados tecnólogos, como uma continuidade do ensino técnico. Em outras palavras, estruturava-se uma escola para o trabalhador de diferentes níveis (do médio, superior e até a pós-graduação) focado

[24] Esse termo é utilizado por Cunha (2005c, p.206) referindo-se ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

numa formação predominantemente técnica. Enquanto o ensino superior universitário atenderia um público diferenciado (elite dirigente), configurando a manutenção da dualidade do ensino, na constituição instituições educacionais paralelas com objetivos específicos para cada classe social que atende. Sobre a cefetização, Cunha destaca:

> A “cefetização” das escolas técnicas da rede federal constituiu, então, uma versão anacrônica e anônima das universidades do trabalho que foram criadas na Europa e na Hispano-América, mas não vingaram no Brasil. Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam status de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (CUNHA, 2005c, p.211).

Os CEFETs, assim, sendo historicamente reconhecidos pela sua formação técnica (advinda da experiência das escolas técnicas), passam a estar vinculados diretamente com os interesses do mercado de trabalho, dentro de uma lógica de formação rápida e técnicas dos trabalhadores nos diferentes níveis. As escolas técnicas e agrotécnicas que desejassem se tornar CEFET, deveriam contar com um “conselho técnico profissional, constituído por dirigentes do centro e por empresários e trabalhadores do setor produtivo” (CUNHA, 2005c, p. 211) demonstrando a vinculação direta da formação do trabalhador com as demandas do setor produtivo.

Nos próximos capítulos serão abordados os temas da redemocratização do Brasil e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e o processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de forma específica, os Institutos Federais.

3. O NEOLIBERALISMO E O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No primeiro capítulo dessa tese foi discorrido sobre os principais aspectos da história do Ensino Profissional no Brasil do período colonial à abolição da escravatura. Essa reflexão foi feita tendo em vista a gênese da formação social brasileira e os ideais em relação à educação, especificamente da dicotomia entre uma educação humanística e profissional, que tem com base concreta a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. O segundo capítulo teve por objetivo refletir sobre a abolição da escravatura no processo de constituição do estado burguês brasileiro, percebendo como tais mudanças influenciaram na formação social brasileira e, de forma específica, na implantação de políticas públicas voltadas à educação profissional. Nessa discussão conclui-se que a formação social brasileira, e a Revolução Burguesa (tanto na constituição da república quanto na revolução de 30) aprofundou, no país, a divisão entre o trabalho manual e intelectual, sendo a escola dual uma de suas manifestações. Notou-se, na exposição desse capítulo, que as políticas educacionais promovidas pela Revolução Burguesa, desde a Primeira República até o golpe de 1964, foram tentativas, parciais (ou aparentes), de superação da histórica dualidade do ensino propedêutico e profissional, sob da perspectiva do capitalismo dependente.

Neste capítulo, tem-se por objetivo discorrer sobre o processo de redemocratização do Brasil e suas consequências para a educação profissional que, em um primeiro momento, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob pressão de órgãos externos tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, promoveu um “desmonte” da educação profissional. Tais políticas estão pautadas no neoliberalismo que têm grande influência no estado brasileiro e promovem ajustamentos para a reestruturação produtiva no país.

3.1. A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL, O NEOLIBERALISMO E O POPULISMO[25]

O período da Ditadura Militar, como já apontado no capítulo anterior, teve uma política condizente com os interesses burgueses, que apoiaram o golpe de 1964, e promoveram o capitalismo que, apesar da crise do petróleo, conseguiu um expressivo crescimento econômico. Germano observa que:

> Entre 1970 e 1987, o país apresentou um dos maiores crescimentos econômico do mundo (apesar da crise dos anos 80), incluindo-se entre os dez maiores PIBs do globo (cf Serra [Existe uma saída], 1990). No entanto, a sua distribuição de renda, era, igualmente, uma das piores do mundo (GERMANO, 2011, p. 277).

Entende-se, portanto, que a política promovida pela ditadura proporcionou de fato um crescimento econômico no Brasil, contudo ele não foi igualitário. Isto é, privilegiou as elites burguesas causando uma desigualdade na distribuição de renda. Essa situação, conjuntamente com problemas de ordem econômica, alavancou, no Brasil, a necessidade de reorganização do Estado para atender as novas demandas do capital. É interessante destacar que a iniciativa para uma transição política foi de iniciativa dos próprios militares e que "esse processo teve natureza, andamento e objetivos *determinados* também pelos militares ou, mais exatamente, por uma de suas muitas correntes políticas" (CODATO, 2005, p. 165). Ainda, foi uma maneira dos militares resolverem seus próprios problemas e "não uma súbita conversão democrática de parte do oficialato" (Idem, ibidem).

Para a compreensão desse processo, Décio Saes faz uma reflexão sobre a questão da transição do regime militar à democracia, em que sintetiza as seguintes hipóteses:

> a) Não se desenrolou aqui, nos últimos dez anos, um processo de democratização do Estado burguês e do regime político burguês; b) o resultado final do processo – reforma conservadora da ditadura militar – não é expressão de um projeto único de classe; c) tal resultado conquista, hoje,

[25] Décio Saes faz uma distinção entre o populismo de 1930 a 1960 do "novo" populismo da década 1990. Ele entende que nesse primeiro momento "a política 'populista' de Estado correspondeu, na América Latina, a uma fase histórica de transição para o capitalismo; fase esta marcada por uma crise crônica de hegemonia no seio do bloco no poder e pela consequente necessidade do Estado de mobilizar as massas trabalhadoras a fim de diminuir a instabilidade política decorrente da crise" (SAES, 2001, p. 77-78). Essa crise chega ao fim dos anos 1960, sendo que na década de 1990 surge uma forma de "retórica populista neoliberal", termo ao qual esse capítulo se refere.

> o apoio de uma fração burguesa que, de início, se opunha a tais reformas (SAES, 2001, p. 47)[26].

Para chegar a essas conclusões Saes trabalhou alguns aspectos. Um deles é diferenciar formas de governo de regime político. O autor entende como forma de governos "a relação de forças entre o conjunto dos ramos propriamente burocráticos desse aparelho, de um lado, e um órgão de representação propriamente política de outro" (SAES, 2001, p.35). Dessa maneira, o estado que tem a forma ditatorial monopoliza toda a capacidade decisória do estado, deixando de lado o órgão de representação política.

O regime político, para o autor, é "a configuração da *cena política*, e não do *aparelho do Estado*" (Idem, Ibidem). Dessa forma o regime político cuja modalidade seja da ditadura militar suprime ou impossibilita a prática do exercício das liberdades políticas, como inviabiliza a participação "civil", por meio do parlamento, no processo decisório estatal. Ele continua sua argumentação explicitando que a forma de Estado e o regime político são *contíguas* e *correlatas*. Isto é, se a forma do Estado é democrática, o regime político o será também (e o inverso é verdadeiro também).

Esclarecendo essas questões, Saes analisa o cenário brasileiro, percebendo que existiram alguns elementos típicos da democracia como possibilidades de organização partidária, manifestações de pensamento, tolerância da censura, eleições diretas para o Executivo. Contudo, em sua percepção, "a somatória dos elementos acima descritos não é suficiente para a concretização da democracia burguesa numa formação social capitalista qualquer" (SAES, 2001, p.39). Isto por que o fato de existirem as eleições e partidos não garante que seja exercido sua função democrática. Em outras palavras, numa democracia é importante que o poder decisório seja compartilhado com o Parlamento. Isto é "numa democracia burguesa, a burguesia 'governa' simultaneamente por meio da burocracia estatal e do sistema partidário/parlamento" (Idem, ibidem). Concordando com a análise de Saes, Codato explica que:

> [...] uma série de liberdades políticas ou instituições tipicamente democráticas pode estar presentes num regime ditatorial. A questão central é a função precisa que, por exemplo, o pluripartidarismo ou as eleições majoritárias desempenham. No governo Sarney, essas instituições cumpriram a função de "ocultar o caráter em última instância militarizado do

[26] Essa seção do livro "A questão da 'transição' do regime militar à democracia no Brasil" foi escrito em 1988.

> processo decisório estatal" (SAES, [O processo político brasileiro, da "Abertura" à "Nova República" : uma "transição para a democracia" (burguesa)], 1988)[...] o governo Sarney manteve as prerrogativas políticas dos militares e os enclaves autoritários dentro do aparelho de Estado, contribuindo para o estabelecimento de uma democracia tutelada (CODATO, 2005, p.182)

No suposto processo de abertura política do Brasil, embora tenha uma aparência de democratização, as Forças Armadas continuam a exercer poder de forma decisória. Daí a hipótese de Saes de que nos últimos dez anos (década de 1980) não houve de fato uma redemocratização, pois:

> [...] as Forças Armadas não só mantêm uma relação de dominação externa com os demais ramos do aparelho do Estado (fixação dos limites mais gerais dentro dos quais deve se desenvolver a política de Estado, não prestação de contas dos seus atos às autoridades civis). Eles também se fazem presentes dentro dos ramos civis do aparelho de Estado, e isso de modo praticamente oficial, o que significa que as Forças Armadas não só praticam o controle à distância, como também fazem uma triagem "de primeira instância" das medidas propostas pelos ministérios [...] Sintetizando: pode-se dizer que o subaparelho militar continua, no Brasil atual, agilizando uma rede estatal paralela, que não só cruza horizontalmente os diversos ramos do aparelho do Estado como também controla à distância o processo decisório estatal. Aqui, procuramos exprimir teoricamente aquilo que até mesmo a imprensa liberal mais "inconsequente" já constatou: que o atual ocupante da Presidência é uma espécie de refém civil do alto comando as Forças Armadas (SAES, 2001, p. 41).

Isso significa que as Forças Armadas nesse processo de "redemocratização" não deixaram de exercer o poder. Um resultado desse processo transitório é o fato de a Constituinte ser promovida por um governo com forte influência dos militares. Diferentemente do que ocorreu em outros países, como em Portugal, com a "Revolução dos Cravos", em que houve a desmilitarização e a criação um governo provisório para a elaboração de uma nova constituição, no Brasil a Constituinte foi convocada pelo aparelho de Estado militarizado, o que "implica não só a diminuição da importância, como também a atenuação dos efeitos politizadores decorrentes da deflagração de um processo constituinte" (Idem, p.43). Saes, porém, entende que as reformas ocorridas nesse período foram importantes, pois permitiram um desenvolvimento da movimentação reivindicatória das classes trabalhadoras, proporcionou uma experiência político-partidária das massas e um trabalho de organizacional e de propaganda pela esquerda marxista.

O autor, por fim, entende que as reformas, o processo de democratização, é um "processo social complexo, marcado pela defasagem entre 'intenções' e

resultados, bem como pelas flexões táticas" (Idem, p.46). Saes entende que os projetos políticos são múltiplos e heterogênios. Dessa forma, o latifúndio e a grande burguesia apoiam a ditadura militar. A classe média liberal quer a redemocratização do Estado e do regime político. As classes trabalhadoras urbanas e rurais discordam da política social e salarial da ditadura e, de forma indireta, com a forma de Estado e regime político ditatorial (Idem, ibidem).

Esse processo de transição de regime militar, em que há uma suposta abertura democrática, mas ainda controlado pelas Forças Armadas, com apoio de determinadas classes sociais, adeptas do capitalismo, conduziu, de acordo com Codato:

> Essa combinação institucional – ou, para alguns, essa deformação institucional – conduziu no final das contas o processo de transição para o seguinte ponto: uma democracia eleitoral, um Executivo imperial e um regime consensual que atua ora como colaborador, ora como sabotador das iniciativas do Presidente, ator central do sistema político (CODATO, 2005, p. 167).

Esse executivo imperial pode ser traduzido por *autoritarismo civil* que "distinto do Estado militarizado, corresponde à construção de um *presidencialismo invulgarmente forte*, cujo limite superior é a 'ditadura presidencialista'" (SAES, 2001, p. 91). Esse é um movimento que aconteceu na América Latina. Em grande parte isso ocorreu devido à agenda neoliberal desses governos, que ganharam resistência de setores conservadores (que os apoiaram para derrotar a esquerda) e não estavam de acordo em todos os aspectos do programa adotado. Saes explica:

> É incumbência desse autoritarismo civil emergente não propriamente sufocar um poderoso movimento de oposição popular (cuja ascensão, no futuro, poderia eventualmente levar a um novo surto de militarização do Estado), e sim neutralizar reticências conservadoras – de caráter sempre localizado e não genérico, como já vimos – diante do programa neoliberal. Mais claramente: o fato de que os governos neoliberais da América Latina enfrentam por ora reticências conservadoras, e não movimento de massas, explica em parte que tais governos se inclinem para práticas autoritárias de cunho ainda moderado (novo autoritarismo civil), e não radical (ditadura militar) (SAES, 2001, p. 91).

Uma prática autoritária foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que não levou em consideração o debate dos diversos setores da sociedade. Essa questão será abordada na próxima seção. Retornado a questão do autoritarismo, Codato explica que o governo de Fernando Henrique Cardoso deu

continuidade a algumas heranças institucionais da época da ditadura, o que lhe conferia a oportunidade de ações autoritárias. Nesse sentido ressalta três fenômenos: 1) o esquema do "superministério" para a área econômica, representado pela tríade Banco Central, Conselho de Política Monetária e Ministério da Fazenda; 2) Na área militar foram mantidos "feudos burocráticos" intocáveis como o Gabinete de Segurança Nacional, ABIN e a Justiça Militar; 3) na área empresarial, foi o "contato direto de representantes influentes do mundo dos grandes negócios com decisores estratégicos" (CODATO, 2005, p. 183).

Ressalta-se que os governos da década de 1990 tiveram por característica o populismo[27] e o neoliberalismo. Saes destaca que o populismo praticado nesse contexto é diferente daquele promovido a partir da Revolução de 1930. Naquele tempo o populismo era relacionado a um Estado forte que protege os seus trabalhadores, mas o "novo" populismo é diferente. Saes explica:

> Os anos 90 reservarão, todavia, uma surpresa aos analistas políticos da América Latina, habituados a relacionar o "populismo", como política estatal de integração/controle das classes trabalhadoras, com um intervencionismo socioeconômico a serviço de um projeto de desenvolvimento capitalista nacional [...] o novo populismo postula que o "governo" desmantele o "Estado", identificando como principal responsável pela desigualdade econômica vigente, em razão de sua ineficácia, de sua improdutividade e de seu parasitismo. Essa retórica neoliberal – presente no discurso de Menem, Salinas, Collor e Fernando Henrique Cardoso – defende a restauração do mercado e a limitação máxima do intervencionismo estatal, não mais em nome da liberdade individual (como no liberalismo antipopulista) e sim em nome justamente do bem-estar material das massas trabalhadoras. Ou seja: o populismo neoliberal defende implicitamente a substituição da organização política independente das massas trabalhadoras pelo governo, mas não num processo de luta redistributiva, e sim num processo de luta contra o Estado pela reestruturação do mercado (SAES, 2001, p. 78).

Esse novo populismo está diretamente relacionado com o neoliberalismo, que teve boa aceitação em muitos setores da sociedade devido à má distribuição de renda (benefícios) propiciada pela política de Estado forte propagado durante o regime militar. Isto é, "a intervenção estatal se fez dominante e quase exclusivamente em benefício da burguesia privada e de uma nascente burguesia de Estado" (SAES, 2001, p.79). Nesse contexto, o discurso neoliberal aparenta

[27] Esse novo populismo neoliberal é fruto, de acordo com Décio Saes, de uma luta da burguesia imperialista desde os anos 80 que, por meio de instituições como o FMI e o Banco Mundial, visa a "dirigir o sistema monopolista hegemônico implantado nos países da América Latina, confinar a burguesa monopolista nacional e liquidar a empresa pública" (SAES, 2001, p. 79).

proporcionar a possibilidade de bem-estar social melhor do que o dos períodos anteriores.

De acordo com Silva, a política neoliberal “propunha estabilizar os preços, recuperar as taxas de lucros, reduzir a intervenção do Estado na economia, abertura comercial irrestrita, reformas institucionais e do próprio Estado” (SILVA, 2002, p. 26). Nessa perspectiva, afirmava-se que essas medidas políticas iriam propiciar um crescimento econômico, distribuição de renda e aumento de emprego. Isto é, atuavam com um discurso populista.

A política neoliberal está pautada, portanto, na ação do Estado que contribua para o “desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar, de instauração do pleno emprego e de mediação de conflitos socioeconômicos” (SAES, 2001, p.82). Para a implementação de tais ações, de acordo com Saes, são necessárias três políticas: de privatização; de desregulamentação; e de abertura da economia ao capital internacional.

É interessante notar como essa mudança de entendimento do Estado, que antes poderia ser considerado como um ataque à política de bem-estar social se transformou num discurso de que isso é salutar para a economia. David Harvey explica essa questão (discorrendo sobre a atuação do neoconservadorismo nos Estados Unidos):

> A gradual retirada de apoio ao Estado do bem-estar social e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado, que começaram como necessidade econômica na crise de 1973-1975, foram simplesmente transformados pelos neoconservadores numa virtude governamental. Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas (HARVEY, 2008, p. 158).

No caso do Brasil, embora existisse um grande apoio dos conservadores para a eleição para o presidente Fernando Henrique Cardoso, houve resistência na implantação dessas políticas neoliberais. Decorre dessa realidade que os “Estados capitalistas atuais praticam o ‘neoliberalismo possível’ nas condições socioeconômicas e políticas vigentes” (SAES, 2001, p.83). Isso significa que mesmo que as políticas de Estado adotem estratégias neoliberais, as condições históricas são desfavoráveis e provocam a emergência de resistências sociais localizadas.

O apoio de diversos setores às políticas neoliberais está limitado aos seus próprios interesses. Saes expõe alguns exemplos. A burguesia industrial fez

campanha para alguns aspectos da desregulamentação do Estado como a liquidação dos direitos sociais e trabalhistas, além de se posicionar favorável às privatizações. Contudo, essa mesma burguesia se mostra reticente “com relação à promoção de uma abertura total e incondicional da economia brasileira ao capital internacional” (SAES, 2001, p.88). Essa característica, de apoiar certas políticas neoliberais e não outras ocorrem também com outros setores, como dos bancos nacionais, que são contra a entrada de capital estrangeiro novo no setor financeiro, ou dos grandes proprietários latifundiários, que são contra a retirada dos subsídios agrícolas.

Até mesmo setores da classe trabalhadora apoiaram a política neoliberal, pois eles:

> [...] veem na política neoliberal o caminha para a liquidação do Estado parasitário, cartorial e empreguista, que absorve através do sistema tributário os precários recursos financeiros do povo e os coloca à disposição de uma casta de privilegiados destituídos de qualquer utilidade social: os burocratas e os políticos profissionais. Portanto, tais setores sociais, desconsiderando que o neoliberaliso se acomoda regularmente – no mínimo, para se viabilizar eleitoralmente – à “fisiologia”, supõem que a liquidação do parasitismo estatal passa pela redução do raio de intervenção do Estado na vida econômica e social (SAES, 2001, p. 89).

Contudo esse apoio ao programa neoliberal está condicionado a manter a intervenção e proteção do Estado quando a questão é condição de vida e trabalho. Isto é “esses setores sociais se opõem à liquidação dos direitos sociais e trabalhistas, e nessa medida resistem a propostas governamentais como a reforma da Previdência Social e a reforma administrativa” (Idem, ibidem).

Nesse cenário que o autoritarismo civil é praticado. O presidente, dotado de um grande poder decisório, impõe políticas estratégicas neoliberais, uma vez que as resistências são localizadas e não provém de um movimento das massas. Tendo contextualizado o período de transição do governo militar para a nova república, é importante contextualizar o debate sobre a educação que ocorreu no período, de forma especial na Constituição de 88 e na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.2. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Para entender o debate sobre a educação no processo de redemocratização brasileira é importante entender que a política de Estado da ditadura estava focada num processo de racionalização, segundo uma lógica capitalista de fortalecimento da indústria. Como reflexo dessa ideologia, foi proposta, no âmbito educacional, a profissionalização do Ensino Médio. Contudo, essa política não pode auxiliar a classe trabalhadora na melhoria dos seus salários, embora esse fosse o discurso. Na prática, essa escolarização não aumentou os rendimentos, mas excluiu os que não possuíam alguma escolaridade. Germano conclui que:

> A exclusão da escola resulta antes de tudo da exclusão social e econômica de significativas parcelas da população brasileira condenadas a viver em condições miseráveis, em virtude da brutal concentração de renda no país [...] o Estado proclamava a equidade, mas na verdade promovia a desigualdade social (GERMANO, 2011, p. 267).

Houve, assim, uma pressão para a instrução da classe trabalhadora visando uma ascensão social, mas que, na verdade, mantinha o operário em sua situação de marginalidade com uma educação que lhe formatava às necessidades da indústria. Esse aparato escolar atende aos interesses burgueses, uma vez que sua estratégia parece “ser entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar desde que ela mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador” (ARROYO, 2002, p. 90). Isso significa que a formação da classe trabalhadora esta assentada no adestramento e treinamento. Contudo, a partir do final da década de 1980 o governo entra numa fase de reconfiguração da forma de estado.

Frigotto aponta para o fato do Brasil, seguindo uma tendência mundial e influenciada por órgãos internacionais, começa a fazer parte de uma reorganização da economia mundial. O autor afirma:

> [...] parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

> A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana (FRIGOTTO, 1995, p.144).

Nessa nova configuração do Estado Brasileiro, para se adequar à reorganização econômica mundial, a forma de governo promovido pela ditadura não era mais adequado. Tem-se, assim, um processo de redemocratização brasileira, com a abertura política, a constituinte e, na perspectiva educacional, a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A década de 1980 é marcada por ser um campo de disputa e que de forma gradual proporcionou uma nova forma de governo por meio de um processo de redemocratização. Maria de Fátima Rodrigues Pereira observa que:

> Na verdade, a década de 1980, no Brasil é de tempos complexos marcada pela defasagem entre intenções e resultados, bem como pelas inflexões táticas. Nada está mais distante dessa realidade que a sua caracterização como um processo de cumprimento gradual de um projeto: ou um projeto de burguesia (empenhada em evitar o aumento da pressão popular). No ponto de partida do processo, os objetivos políticos são múltiplos e heterogêneos: o da grande burguesia (empenhada em mudar o estilo de dominação política), ou o projeto das Forças Armadas, a grande burguesia monopolista (nacional ou estrangeira) e o latifúndio apoiam a ditadura militar bem como a sua política, a classe média liberal luta pela redemocratização efetiva do Estado e o regime político, a média burguesia nacional espera que a própria ditadura reoriente a sua política econômica numa direção nacionalista e anti-monopolista, as classes trabalhadores urbanas e rurais se chocam abertamente com a política social e salarial (PEREIRA, 2006, p.15).

Nessa nova configuração de poder, a os militares dão continuidade a um projeto iniciado em 1979, chamado de “abertura democrática” que, em 1985, resulta no surgimento da Nova República com a chegada de José Sarney para presidente, sendo que ele era o ex-presidente do partido que dava sustentação ao regime militar. Nota-se que esse período de “’transição democrática’ fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2013, p. 414). Isso significa que essa redemocratização não foi por meio de uma “revolução”, mas foi de maneira conciliatória de forma a manter os interesses do capital.

É importante ressaltar, contudo, que essa reestruturação no âmbito político-institucional esteve pautada na crise estrutural do modelo de desenvolvimento

econômico capitalista promovido pelo regime militar. Maria Abadia da Silva reitera que:

> Durante a década de 1980, explicitou-se o consenso em torno da natureza estrutural da crise econômica e do próprio Estado. Não era mais uma crise. Era a crise estrutural do modelo de desenvolvimento econômico capitalista e também do próprio Estado capitalista, enquanto resultado do entrecruzamento de várias políticas do Estado nacional-desenvolvimentista, acelerada pela estatização da economia, pelas medidas protecionistas para o mercado, os cartéis e os monopólios, pela crise fiscal e pelas políticas públicas voltadas para atendimento das demandas sociais e educacionais. De outra, era a crise do modo de produção, circulação e apropriação capitalista provocada pelas políticas desenvolvidas nos países industrializados que, diante da desaceleração de suas economias, transladaram parte dos danos para os países devedores, além do estrangulamento das economias dependentes pela política norte-americana de elevação da taxa de juros. Acrescente-se, ainda, o sentido da liberalização financeira e cambial próprio da dinâmica capitalista de reordenar os rumos e as forças dos mercados financeiros em direção à globalização e diversificação dos centros e dos instrumentos bancários, sobrepondo-os aos Estados nacionais, e a introdução dos inventos da tecnologia que propiciou o automatismo dos mercados e das comunicações, tornando-as instantâneas, isentos de qualquer regra disciplinar. Esse conjunto de elementos produziu a crise estrutural no modelo de desenvolvimento econômico, organicamente engendrado no modo de produção capitalista que se reproduz constantemente, fazendo-se necessário estabelecer providências rígidas, contraditórias e restritivas para sua auto-reprodução (SILVA, 2002, p. 127).

A autora destaca que o regime militar brasileiro traduziu esse modelo de desenvolvimento econômico num antigo padrão nacional-desenvolvimentista que em função da crise materializou diversos problemas: desemprego estrutural; crescimento da economia informal; desestruturação industrial; ampliação da pobreza; exclusão social, inflação alta; multiplicação de greves; deficiência na arrecadação de impostos; queda do crescimento do PIB; crescimento das reivindicações dos movimentos sem-terra e pela incapacidade de atendimento dos serviços públicos (SILVA, 2002, p. 128-129).

Nesse contexto de crise econômica e político-institucional, os embates com o regime militar ficaram cada vez mais fortes, ficando difícil de sustentar o golpe de 1964. Frigotto destaca sobre o início da década de 1980:

> Na verdade, o que esse início de década mostrava era uma mudança significativa e paradoxal da sociedade civil. Para Coutinho [A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil] (2002), o Brasil entrou no regime ditatorial como uma sociedade, nos termos gramscianos, de tipo oriental – um Estado forte, autocrático e vertical -, e saímos da ditadura como uma sociedade tipo ocidental – com mais equilíbrio entre o Estado e a sociedade civil. Uma sociedade civil, todavia, que não é neutra, mas

> expressa um alargamento da complexidade das classes e frações de classe (FRIGOTTO, 2006, p. 35).

O evento que representa o auge dessa mudança de sociedade da década de 1980 foi a construção de uma nova constituição. A Assembleia Constituinte foi instalada em 1987 e foi marcada pelos embates entre progressistas e conservadores, mas que no final recebeu o apelido de “Constituição Cidadã pelo que estabelecia de garantia de direitos individuais, políticos e universalização dos direitos social como saúde e educação” (PEREIRA, 2006, p.15). Nota-se que Assembleia Constituinte foi um espaço de disputa em que os conservadores buscaram impedir a constituição de direitos sociais. Sobre isso Silva observa que:

> Os embates entre os partidos políticos (MARTINS, [Estado capitalista e burocracia no Brasil: 1964-1984], 1987; LIMA JUNIOR, [As eleições gerais de 1994: resultados e implicações políticos-institucionais], 1995) representantes das elites e os da oposição expressaram as disputas pelos espaços políticos cujo auge ocorreu na Assembleia Constituinte (1987/1988), em que os setores conservadores, estando no poder, procuraram obstruir a implementação de direitos sociais. Mas, a sociedade civil, envolvendo-se no processo, incentivaria as lutas e as pressões populares das entidades sindicais e associações, contribuindo, assim, para assegurar, na letra da lei, os direitos sociais, trabalhistas e de seguridade social fixados no arts. 6º. E 7º. da Constituição de 1988 (SILVA, 2002, p.129).

É interessante assinalar que os direitos sociais e trabalhistas, expressos nos artigos 6º. e 7º. da Constituição, foram consolidados dentro de um contexto mundial neoliberal em que as elites financeiras internacionais “se sentiam tolhidas e ameaçadas pelo dirigismo econômico, imposto por governos nos quais o movimento operário conseguia imprimir alguma influência” (PEREIRA, 2006, p.20). Isto é, essa doutrina neoliberal exercia pressão para uma posição mais conservadora em relação aos direitos sociais e trabalhistas. Contudo, a Constituição de 1988, mesmo nesse contexto, teve um avanço nos direitos da cidadania. Pereira constata que:

> Entretanto, quando no mundo ocidental já se dava um recuo dos direitos da cidadania, a constituição brasileira, elaborada já no contexto de avanços das propostas neoliberais inscreveu no seu artigo 6º. que são diretos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. E no artigo 7º. enumera não menos do que 34 direitos dos trabalhadores urbanos e rurais. A Constituição brasileira foi promulgada quando o neoliberalismo já estava em pleno curso na América do Norte e na Latina (primeiro país a fazer ajustes neoliberais foi o Chile, e nos EE UU deu-se com a eleição de Reagan em

> 1980, no Reino Unido foi com Margareth Thatcher eleita em 1979) (PEREIRA, 2006, p.21).

A Constituição de 1988, portanto, representou um campo de disputas, em que não teve como resultado uma força hegemônica, mas “um equilíbrio das forças sociais nas diferentes frações e classe do capital e do trabalho” (FRIGOTTO, 2006, p.38). Frigotto aponta, ainda, em entendimento semelhante à Pereira, que esse equilíbrio de forças mostra que “as teses e políticas neoliberais já em prática em várias partes do mundo não vingaram no texto da Constituição” (Idem).

É importante destacar que as classes dirigentes se posicionaram contra esses avanços propostos na Constituição e “antes mesmo da regulamentação de vários dispositivos, as elites dirigentes já propunham revisão constitucional” (SILVA, 2002, p. 136). Nesse contexto, e com a sociedade sofrendo com a inflação alta, o governo de José Sarney buscou “uma aproximação com o Fundo Monetário e o Banco Mundial apesar do irredutível endurecimento das negociações contratuais” (Idem). Essa observação é importante porque esses órgãos internacionais pautaram políticas educacionais vinculadas ao modelo de desenvolvimento econômico prescrito por eles.

Dessa forma, pode-se notar que a disputa de interesses também esteve presente na área educacional. Havia de um lado os defensores da escola pública e gratuita e de outro os grupos ligados ao setor particular, leigo ou confessional, que defenderam os interesses do ensino privado, embora não de forma coesa. Pereira explica que essas eram “duas forças antagônicas porque defensoras de concepções de educação opostas, se enfrentaram” (PEREIRA, 2006, p.16) sendo que a questão que mais teve desentendimentos foi a dos recursos. O resultado final desse embate foi a da manutenção da “transferência de recursos públicos para os setores privados e empresariados da educação e não garantia da educação para todos os níveis” (PEREIRA, 2006, p.18). A autora conclui expondo que esse resultado não condiz com o apelido de “Constituição Cidadã”, uma vez que o uso do conceito cidadania se deu de forma abstrata sem levar em consideração a dimensão histórica da mesma.

Nesse ponto é interessante notar que, embora a Constituição de 1988 seja resultado de certo equilíbrio entre capital e trabalho, voltado para uma política de Estado de bem-estar social, a conjuntura internacional (como já apontado acima) estava comprometida com o neoliberalismo. Dessa forma, conclui-se que esse

“modelo já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e reestruturação produtiva” (KUENZER, 1997, p.27). Essa é uma questão importante, pois nos anos 1990 essa será uma questão de grande influência para o debate educacional. Cabe destacar a importância do Conselho Nacional da Indústria na atuação da construção da Constituição de 88, garantindo o controle sobre o sistema “S” e a gestão de recursos para a educação profissional[28]. Essa questão será abordada noutra seção ao se apresentar as propostas de educação veiculadas pela sociedade civil.

O debate sobre educação iniciado na década de 1980 que esteve presente na Assembleia Constituinte continuou na construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN. Frigotto explica quais eram os conceitos e práticas educativas que estavam em confronto nesse período:

> A ideia de democratização substantiva no campo educacional, fortemente presente na década de 1980, expressava uma reação ao caráter autoritário das reformas e políticas educacionais efetivadas ao longo da ditadura civil-militar. O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre o tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado de tradição republicana (escola pública, laica, gratuita e universal) e, por outro lado, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica) (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Tem-se, portanto, na discussão da nova LDBN, uma notável disputa entre concepções de educação, sendo que uma delas estava claramente assentada nos interesses classistas, sob a perspectiva do Estado mínimo, sob forte influência de interesses externos. Cita-se como importante fato que influenciou a política e economia do período, que tiveram seus reflexos na educação, o Consenso de Washington, que, de acordo com Frigotto, era um programa ultraconservador monetarista cujos ajustes estavam orientados para “a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e competição internacional” (FRIGOTTO, 2006, p.42).

[28] Para aprofundamento dessa questão, sugere-se a leitura da tese “Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, publicada em 2010 e escrita por Gabriel Grabowski. A pesquisa visa compreender o modelo adotado pelo Estado Brasileiro na educação profissional de atender propositalmente os interesses do setor privado.

Silva explica que, nessa conjuntura, o Banco Mundial e Fundo Monetário imergiram o Brasil (e a América Latina) com doutrina e promessas neoliberais. Dentre os pressupostos assumidos por esses órgãos destaca-se a ideologia do capital humano "de que cada indivíduo é portador potencial favorece o desenvolvimento de capacidades e habilidades vantajosas para o mercado livre e competitivo" (SILVA, 2002, p. 148). A autora continua sua argumentação que um dos objetivos era atacar o sistema de proteção dos trabalhadores e dos direitos social. Silva explica que:

> De fato, o que os doutrinadores de Washington almejavam eram ataques ao sistema de proteção ao trabalhador e aos direitos sociais, que tornavam a oferta dos serviços públicos dispendiosa e provadora de déficit do Estado. Neste ínterim, o Banco Mundial assume o comando da direção política, tornando-se o lócus de formulações políticas educacionais para os países em desenvolvimento e com capacidade de impor os parâmetros de rendimentos, as taxas de juros e as regras para novos empréstimos aos governos, subordinando-os a novos processos de acumulação e exigindo a drenagem da riqueza local em direção aos polos desenvolvidos. Na sociedade brasileira, esse estreitamento das relações vem sendo claramente expresso pela subordinação do governo federal, pelo descumprimento dos Acordos de Jomtien – Tailândia, de 1990, pelo alinhamento da legislação educacional vigente, pela incapacidade para tomar medidas políticas independentes, pela banalização das desigualdades regionais e sociais e das propostas das oposições, pela despolitização das relações econômicas, pelo enfraquecimento das instituições jurídicas, sindicais, sociais e educacionais, pela subordinação dos poderes Legislativo e Judiciário, pela fragilização dos partidos políticos e pelas tentativas de redução da vida democrático-participativa (SILVA, 2002, p. 148-149).

Observa-se, assim, que há um forte movimento de disseminação dos valores neoliberais, fundamentado nas políticas adotadas pela comunidade internacional que utilizava o Fundo Monetário e o Banco Mundial para difundirem seus ideais. Frigotto cita como exemplo de sintoma desse ideário um documento expedido pela Federação das Indústrias de São Paulo, em 1990, em que aponta a necessidade de reformas com uma determinada direção e essência: "Aqui se faz uma opção: por um Brasil moderno, eficiente e competitivo, adulto e sem paternalismo; inserido no Primeiro Mundo, respeitando os valores fundamentais da comunidade Internacional, que são também os nossos" (FRIGOTTO, 2006, p.43). O autor, por fim, constata que se a década de 1980 foi marcada pelo tema da democratização, o início da "década de 1990 é demarcado pela ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e 'revolução tecnológica'" (Idem).

Nesse contexto, a política educacional era um campo de disputa, especialmente na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tinha-se, de um lado, um grupo alinhado com os interesses externos, cujo modelo de educação estava ligado à industria, o qual tinha por objetivo a formação de um cidadão que atende-se às expectativas dos valores morais, ideológicos e comportamental que se adequasse aos interesses industriais. De outro lado, estava o interesse numa educação pautada na democracia, justiça social e de educação de qualidade que não estivesse submissa aos interesses do mercado de trabalho. Silva resume tal disputa ao afirmar “essas duas tendências, uma de orientação utilitarista, pragmática e mercantil e outra, voltada para a formação, humanização e socialização estiveram presentes nos embates e dissensos durante a feitura da LDBN” (SILVA, 2002, p.149).

Como defensores dessa última tendência, Frigotto e Ciavatta afirmam, sobre a discussão da LDBN:

> [...] discutimos longamente questões relacionadas a esses problemas. Buscávamos delinear o que seria uma educação básica, fundamental e média, que se constituísse a partir do estudo dos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, tornando-se uma prática informada pela teoria e pela história da ciência, pela travessia da humanidade na luta pelo conhecimento que nos permite usufruir os bens que conhecemos hoje. O percurso tortuoso do projeto, desfigurado pela contenda entre as diversas forças políticas, tomou forma na atual LDB.
> O pensamento dos educadores e sua proposta de LDB não eram compatíveis com a ideologia e com as políticas de ajuste e, por isso, foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB, oriundo de organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo Poder Executivo, mediante provisórias e decretos, ou por leis conquistadas no Parlamento por meio de troca de favores. O substitutivo do projeto original foi então se transformando em uma peça legal adequada aos interesses do governo, para impor sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.17).

Nota-se, conforme exposto acima, que o projeto da LDBN, promulgado em dezembro de 1996, nasceu de uma iniciativa do Governo Fernando Henrique Cardoso e não do debate dos educadores. Esse procedimento permitiu o Governo legislar conforme seu interesse e de acordo com os ideais neoliberais. Aprovou-se, assim uma LDBN com caráter minimalista e que “era adequado às reformas estruturais orientadas pelas leis do mercado. Por isso aquilo que não constituía um

ex-post do já decidido abriria caminho para ser imposto verticalmente" (FRIGOTTO, 2006, p.46).

Paralelamente, e de forma integrada, o Governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de decretos e regulamentações, propôs diversas reformas no âmbito educacional e, de forma específica, para educação profissional, tema da próxima seção.

3.3. OS PROJETOS EDUCACIONAIS DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL

Como visto na seção anterior, o Brasil na década de 1990 faz ajustes de reestruturação produtiva, permeada pelos valores neoliberais, colocando em pauta a necessidade de reformulação do sistema educacional, de forma a atender os interesses do capital internacional. Marise Ramos sintetiza esse momento de reestruturação da seguinte forma:

> Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a "vida". Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação alguma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo -, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2004, p.39).

Essas observações de Ramos apontam para uma modernização conservadora[29], pois, como destaca Frigotto, tanto na formulação teórica como nas políticas educacionais concretas "instaura-se uma profunda regressão ao produtivismo, fragmentação e economicismo" (FRIGOTTO, 2006, p.49). Isso significa que as novas legislações formuladas no Governo FHC direcionaram a um modelo de educação associada aos ideais neoliberais e globalizantes. O trabalhador

[29] Para a melhor compreensão desse termo, sugere-se a leitura do artigo "O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil", escrito por Murilo José de Souza Pires e Pedro Ramos, em 2008, disponível em: <https://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140>

deveria ter uma formação flexível, de forma a atender as demandas do mercado. Tem-se aqui um projeto de formação do trabalhador polivalente.

Discorrendo sobre o contexto de formulação das políticas educacionais para o ensino médio e profissional, no Governo FHC, Silvia Maria Manfredi (2016, p. 88) destaca os projetos que existiram no âmbito do Estado e aqueles que partiram da sociedade civil. Analisaremos abaixo cada um desses projetos e a legislação promulgada no período.

3.3.1. Projetos no âmbito do Estado

No contexto de formulação das políticas públicas da educação profissional dos anos 1990, destacam-se iniciativas abaixo subscritas que partiram da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério da Educação (MEC).

O Ministério do Trabalho promoveu um debate em âmbito nacional envolvendo diversos setores da sociedade, focado na discussão sobre a Educação Profissional e a intervenção que esse Ministério teria. O foco principal do projeto educacional educativo debatido visava os trabalhadores informais, desempregados e aqueles “deslocados pelas mudanças tecnológicas e por processos de restruturação (sic) produtiva” (MANFREDI, 2016, p.89). Quanto às concepções e conteúdos discutidos nesse projeto de educação profissional, destaca-se:

> Quanto à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, havia em tal projeto a negação da dicotomia entre educação básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do individuo, e o reconhecimento e valorização dos saberes adquiridos por meio de experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal.
> Como política pública, a Educação Profissional era vista como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e renda (MANFREDI, 2016, p.89).

Esse desenvolvimento plural do individuo, preconizado por esse projeto de educação profissional, visa ir de encontro as necessidade de mercado de trabalho e do modelo de desenvolvimento capitalista proposto. Kuenzer sintetiza em dois pontos a relação desse projeto com as prioridades do governo neoliberal: “a

consolidação da estabilidade econômica do país e a construção do desenvolvimento sustentado” (KUENZER, 1997, p. 55).

Diante da perspectiva de reestruturação produtiva é necessário redefinir os conceitos de trabalho e qualificação. Kuenzer resume os desafios dessa proposta em dois pontos sob três linhas estratégicas:

> Integrar a política de educação profissional à política pública de emprego, trabalho e renda, voltada para o desenvolvimento sustentável;
> Definir com precisão o foco da educação profissional de modo que se caracterize como atividade com inicio, meio e fim, sobre a premissa da “empregabilidade”, entendida não como simples capacidade de obter emprego, mas de manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação (KUENZER, 1997, p.56).

No que se refere às linhas estratégias, Kuenzer explica que há uma atuação descentralizada em três linhas:

> Avanço conceitual, buscando construir um corpo de conhecimentos científicos e metodológicos sobre a concepção de trabalho e qualificação;
> Articulação entre as instituições públicas e privadas que ministram educação profissional e que tenham desenvolvido competência metodológica e infra-estrutura de instalações, equipamentos e recursos humanos, bem como experiência de atuação junto a populações excluídas das agências tradicionais;
> Apoio à sociedade civil a partir da base conceitual e da articulação institucional, pelo “fomento de ações de qualificação e requalificação profissional, privilegiando desempregados e populações excluídas, especialmente grupos críticos de jovens e mulheres, usualmente também marginalizados do sistema de educação e formação profissional no país”(Ministério do Trabalho, Serfor, 1995) (KUENZER, 1997, p.56).

Percebe-se, portanto, que a proposta, desenvolvida pelo Ministério do Trabalho, estava pautada na descentralização das atividades, buscando articular várias entidades (sindicatos, ONGs, Sistema S), com um aporte de recursos públicos, privados e externos. É interessante ressaltar o caráter de promover a qualificação profissional para os marginalizados, populações excluídas, como também os desempregados. Isto significa que ela é notadamente uma política assistencialista com o objetivo claro de formação para o mercado de trabalho, fazendo com o que o cidadão seja “empregável” nessa reestruturação do setor produtivo. Isso significa que as políticas elaboradas no âmbito da Sefor “deveria assumir no processo de coordenação e articulação política nacional de formação profissional, destacando-se o vínculo e condicionamento dessas políticas sociais à

política de estabilização econômica e à diretriz da empregabilidade" (LIMA FILHO, 2003, p. 23).

Além das discussões que ocorreram no Ministério do Trabalho, o Ministério de Educação, por meio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico (Senete), propôs um Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Fundamentou-se tal proposta em modelos de países capitalistas avançados, pois se acreditava que "para o Brasil ingressar em um novo patamar de desenvolvimento seria preciso fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito em países de tecnologia de ponta" (MANFREDI, 2016, p. 90).

Discorrendo sobre essa proposta de Sistema Educacional, Kuenzer deixa claro que a Senete deveria atuar em conformidade com as políticas do governo no que diz respeito à implementação de uma nova ordem nas estruturas de produção e de consumo de bens, o qual repousaria numa "forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia" (KUENZER, 1997, p.40).

Baseado nesses valores, a ideia do Sistema Nacional de Educação Tecnológica pode ser resumida:

> Com essas premissas, idealizou-se a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que englobaria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições particulares da rede Senai e Senac, as quais, historicamente, vêm prestando serviços no campo de educação tecnológica [...] A espinha dorsal do Sistema era formada pela rede de Centro Federais de Educação Tecnológica (Cefets); essas unidades, deveriam se articular, no âmbito da política de educação profissional com Universidades e escolas isoladas com ensino de engenharia, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, Senai, Senac e demais instituições particulares voltadas para o Ensino Técnico (MANFREDI, 2016, p.95-96).

A ideia era, portanto, usar da infraestrutura já existente de Escolas Técnicas e reestruturá-las para uma educação alinhado com as políticas do governo neoliberal. Domingos Leite Lima Filho chama a atenção de que, de forma diferente do que ocorreu com a proposta veiculada pelo Ministério do Trabalho, no MEC:

> [...] o debate relativo à educação profissional toma como referência diagnósticos produzidos por organismos internacionais (Banco Mundial, 1995; CEPAL, 1995; BID, 1997) acerca das necessidades de se otimizar a relação custo-benefício da oferta educacional pública em um contexto de crescimento da demanda e de redução dos fundos públicos destinados às

> políticas educacionais voltadas para a elevação da equidade social, com prioridade para as séries iniciais da educação fundamental (KUENZER, 1997;[*Ensino Médio e Profissional*] FERRETI, 1997 [*Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*]). Desse modo, outro ponto que distingue a conduta adotada pelo MEC é a realização da discussão no âmbito restrito aos quadros técnicos governamentais, sob a coordenação e orientação de assessores especialmente selecionados (LIMA FILHO, 2003, p.24).

O autor, ainda, aponta que um desses assessores propunha que se devam estabelecer diferentes propostas de ensino médio para alunos de classes sociais diferentes. Em outras palavras, deve-se abandonar a ideia de que a escola deva profissionalizar e preparar para o vestibular. É valorizada nessa proposta a concepção dualista de educação, isto é, uma educação profissional para determinada classe social e outra educação humanista, de cultura geral, para as classes sociais mais altas. Kuenzer afirma, sobre essa proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que ela é “uma expressão da clássica forma de divisão do trabalho, que separa rigorosamente ciência de tecnologia, atividade teórica de atividade prática, pensar de fazer” de forma que se volta a “propor uma escola para intelectuais (dirigentes) e outra para trabalhadores (técnicos)” (KUENZER, 1997, p.43-44).

Por fim, conclui-se que ambas as propostas, embora possam ter pontos conflitantes, ambos se compõem com a reestruturação capitalista. Isto é, apesar das propostas do MTE e do MEC apresentarem características conflitantes “buscava atender aos requerimentos de novas demandas por qualificação, tendo em vista a inserção do país na nova dinâmica internacional do trabalho” (LIMA FILHO, 2003, p. 25).

3.3.2. Projetos no âmbito da sociedade civil

Destacam-se, no âmbito da sociedade civil, duas propostas de diferentes autores que foram discutidas no âmbito de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: uma está relacionada aos educadores, organizações populares e sindicais e a outra com os empresários industriais. As duas propostas são divergentes quanto à concepção de educação e sua estruturação.

A proposta defendida pelos educadores e organizações da sociedade civil[30] (Fórum de Defesa da Escola Pública) tinha como fundamento a ideia de construção de uma escola básica unitária, de tal forma que justificasse a construção de um sistema de educação nacional integrado, tendo como princípio a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. De acordo com Manfredi, essa escola deveria:

> A escola básica unitária teria que ser constituída de um nível elementar com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva e um secundário, básico e fundamental em que o jovem pudesse ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização posterior. Assim, a escola unitária básica propiciaria a aquisição:
> Dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamento o processo produtivo;
> Das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagens próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
> Das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão, sujeito e o objeto da história (MANFREDI, 2016, p.93).

Acácia Kuenzer destaca que essa proposta "tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente" de forma que sua capacidade instrumental somadas "as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes" (KUENZER, 1997, p.39).

Enfim, a proposta desse grupo está pautada na superação da dualidade entre trabalhar tecnicamente e intelectualmente. Isso significa que existe a necessidade de uma educação básica sólida, "sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social" (KUENZER, 1997, p. 39). Essa concepção, contudo, foi duramente combatido e rejeitado pelo governo, pois não era compatível com o ideário neoliberal e de reestruturação produtiva.

A proposta defendida pelos empresários industriais brasileiros teve como entidades mediadoras o Conselho Nacional da Indústria (CNI) e a Federação da Indústria do Estado de São Paulo. É interessante destacar o papel da CNI, tanto na

[30] Kuenzer destaca que se envolveram nessa discussão, para apresentação de uma proposta de LDBN, "educadores, pesquisadores, e parlamentares, dirigentes educacionais, estudantes, servidores e representantes dos diversos segmentos organizados da sociedade, envolvidos de alguma forma com a educação" (KUENZER, 1997, p. 30).

Constituinte de 1988 como na promoção de políticas públicas no Brasil. José Rodrigues aponta a importância do mesmo ao afirmar que o “Sistema CNI é entendido como um complexo articulado e indissociável organismo capaz de responder aos ‘novos desafios’”, isto é, o CNI “pode atuar na modernização institucional do país e liderar os empresários como agentes da transformação” (RODRIGUES, 1998, p. 33). O autor ainda destaca, na ocasião dos debates da Constituinte que “os empresários industriais conseguiram manter não só o controle absoluto sobre o SENAI e o SESI, mas a gestão da principal fonte de recursos” (Idem). Dessa forma, infere-se a importância dessa entidade nos debates sobre a formação profissional e qualificação dos trabalhadores. O autor explicita:

> A instituição do Sistema CNI representou, portanto, a explicitação pública da importância daquelas entidades (SENAI-SESI-IEL) para a burguesia industrial, expressa pela manutenção das fontes de financiamento – via fundo público – do Sistema, e pela manutenção de seu projeto pedagógico de (com)formação da classe trabalhadora.
> Portanto, a luta da burguesia industrial, no espaço público, pela manutenção do controle administrativo das entidades explicitou o caráter hegemônico de seu projeto pedagógico; isso, por sua vez, impôs aos empresários também a luta pela manutenção desse projeto, através do refinamento da matriz discursiva sobre a formação humana [...] Assim, a criação do Sistema CNI foi a resposta da burguesia industrial brasileira aos novos contornos incipiente assumidos pelo Estado brasileiro (RODRIGUES, 1998, p.46)

Dessa forma, a burguesia industrial, por meio de suas entidades representantes, fundamentaram suas proposições nos desafios que enfrentavam na década de 1990 decorrentes da modernização produtiva e globalização. Manfredi aponta três desafios que eles enfrentavam:

> [...] renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre se ocuparam; assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade e de analfabetismo (endêmicos na sociedade brasileira); e, ainda, enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e aquela exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização econômica (MANFREDI, 2016, p. 95).

Isto é, a proposta da burguesia industrial se aproximava da política neoliberal que permeava o Estado Brasileiro. Em sua proposta não há a preocupação de superar o sistema dual de ensino, pois sua maior preocupação era a adequação do sistema de ensino as necessidades do mercado. De acordo com Manfredi, a

proposta educacional dos burgueses industriais tinham quatro linhas de ação a serem adotadas na área de educação profissional:

a) Universalização do ensino fundamental e a busca de padrões elevados de educação básica e formal;
b) Valorização da atividade de ensino e treinamento;
c) O sistema de educação técnica profissionalizante (sendo o Senai um dos protagonistas) deveria ocorrer de forma paralela e complementar ao sistema básico, tendo como objetivo ser uma opção vocacional efetiva dos jovens que completassem seu período educacional;
d) Objetivando resolver problemas na deficiência do ensino no passado, focado na população analfabeta ou pouco escolarizado, oferecer cursos para adultos e programas especiais de qualificação e reciclagem (MANFREDI, 2016, p.96).

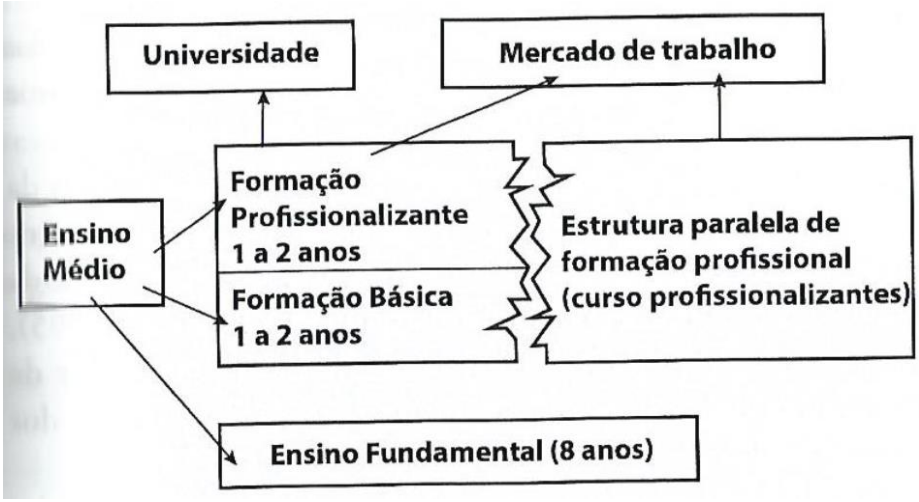
De forma geral, a proposta defendida pela burguesia industrial se aproximava da concepção de educação tecnológica do MEC do Governo FHC. Contudo, eles prezavam pela autonomia do Sistema S. Rodrigues sintetiza a proposta do CNI ao afirmar que para eles “a formação humana contemporânea constitui-se na universalização da Educação Básica, que será complementada pela Formação Profissional durante toda sua vida produtiva” (RODRIGUES, 1998, p.141). O referido autor destaca, porém, que esses conceitos de universalização e formação profissional estão orientados para a empregabilidade, isto é, vinculado às necessidades e flexibilidade do mercado de trabalho.

Nesse contexto de embates entre as propostas da sociedade civil e no âmbito do Estado, o Governo propõe as reformas do Ensino Médio, tema da próxima subseção.

3.3.3. A reforma do Ensino Médio: desmonte da educação profissional

Como finalidade ilustrativa, é necessário entender como era constituído o Ensino Médio antes das reformas do Governo FHC para então perceber suas mudanças estruturais. A Lei 5692/71 instituía o Ensino Médio com profissionalização compulsória que ocorria conforme a ilustração abaixo.

Figura 1 - O Ensino Médio de acordo com Lei 5692/71



Fonte: *A Educação Profissional no Brasil,* Manfredi (2016, p. 81)

Nota-se, na ilustração acima, que a concepção do ensino médio, proposta pela Lei 5692/71, era obrigatoriamente profissionalizante e que ele poderia preparar para o Ensino Superior, mas que paralelamente tinha por finalidade atender as demandas do mercado de trabalho.

Porém, já em 1994, inicia-se um movimento de mudança na educação profissional e tecnológica. A portaria 1285 de 05 de agosto de 1994 promove um contingenciamento de recursos para o ensino médio técnico das instituições federais de ensino, e a Lei nº 8.948, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transforma de forma gradativa as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esse processo é feito mediante decretos específicos para cada instituição tendo como base critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, observando questão de instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Essa legislação, somadas às reformas subsequentes, dava início ao processo de delegar a formação técnica para a iniciativa privada, pois houve corte de recursos financeiros com a consequente inviabilização da expansão das escolas. Além de priorizar somente cursos de formação aligeirada na proposta de Tecnólogos.

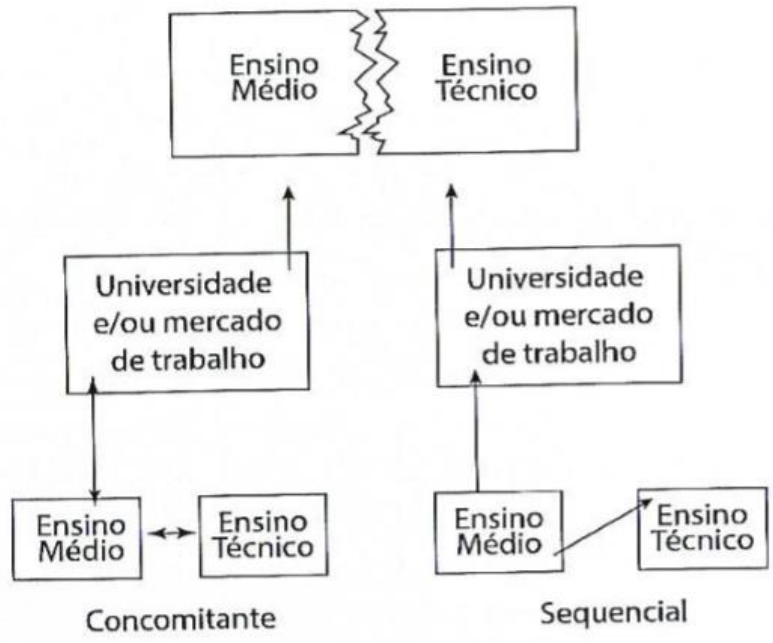
É importante destacar que essas mudanças estão com concordância ideológica com o Consenso de Washington, no entendimento de que: a iniciativa privada age com maior eficiência do que o Estado; da necessidade ajuste

orçamentários, que acarretou em cortes de investimentos; mudança legislativa para dar suporte para estas ações.

As reformas propostas pelo Governo FHC, especificamente por meio do Decreto 2208/97 que regulamentou a Lei 9394/96 (LDBN), reformulou o Ensino Médio de tal forma que seu ensino era concebido prioritariamente para a formação geral. A LDBN tem um capítulo específico sobre a educação profissional, cuja finalidade é desenvolver “aptidões para a vida produtiva” (Art. 39). Isto é, manifesta uma visão de formação diretamente voltada aos interesses do mercado, objetivando a formação de competências para o trabalho. A articulação com o ensino regular se conforme a regulamentação proposta pelo decreto 2208/97 em que há uma separação curricular do ensino propedêutico e regular.

A educação profissional deixa de ser obrigatória e passa a ser oferecida ou de forma sequencial ou concomitante. Isto é, expandiu a dualidade entre formação intelectual e técnica, já que cada modalidade de ensino se estruturava de forma independente. O Ensino Médio e a educação profissional passam a ocorrer conforme a ilustração abaixo.

Figura 2 - Reestruturação do ensino médio e profissional com o Decreto 2208/97 que regulamentou a Lei 9394/96



Fonte: *A Educação Profissional no Brasil,* Manfredi (2016, p. 103)

Nota-se, portanto, que a reformulação do Ensino Médio prezou pela fragmentação da formação profissional e humana. Frigotto, discorrendo sobre as

reformas ocorridas na década de 1990, especificamente da educação profissional, explica que:

> [...] na formulação teórica e nas políticas concretas, instaura-se uma profunda regressão ao produtivismo, fragmentação e economicismo. A reforma da educação profissional, por ser de interesse direto do capital, talvez expresse essa regressão de forma mais emblemática, bem como um tecido cultural na área, no plano dirigente, mas não só, dominantemente conservador (FRIGOTTO, 2004, p.49).

As características que demonstram o retrocesso, já começaram antes mesmo da constituição da Lei 9394/96 com a Portaria 1.285/94 em que se tem um corte de orçamento para as escolas profissionais da rede federal. Essa portaria objetiva regulamentar a alocação de recursos de outros custeios e capitais para as instituições federais de ensino. O modelo o qual essa portaria se baseia está muito bem identificada em sua conclusão:

> O modelo de alocação de recursos de OCC às IFES, chamado modelo misto, é um modelo de participação. A sua aplicação gera um vetor de percentuais de distribuição de recursos de OCC do MEC disponível para manutenção das IFES.
> O modelo misto é composto de três parcelas: uma parcela correspondente ao percentual histórico, um modelo de necessidade (input) e uma correspondente ao modelo de desempenho (output).
> O modelo misto como um todo é baseado em indicações de tamanho, qualidade, produtividade e eficiência, que são funções do número de alunos matriculados, da área construída, dos gastos de capital das IFES, incluindo recursos próprios, do número de alunos ingressos e diplomados dos cursos de graduação, do número de teses defendidas e aprovadas nos cursos de mestrado e doutorado, dos certificados expedidos nos cursos de especialização, dos conceitos emitidos pelas CAPES aos cursos de mestrado e doutorado, da titulação dos docentes, e das relações ideais aluno/docente e docente/funcionários, além de outros parâmetros (BRASIL, 1994).

Essa portaria, assinada pelo então Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, propõe um modelo de distribuição orçamentária para as instituições federais de ensino pautado numa lógica de eficiência típica do neoliberalismo. Nota-se, nesse excerto da conclusão da portaria, que não há citação do ensino técnico, mas principalmente dos cursos superiores e de pós-graduação. Chama a atenção os três elementos que compõe o modelo misto: (1) o percentual histórico; (2) o input (necessidade do momento) e o (3) output (previsão de desempenho).

A previsão orçamentária para os IFEs somente considera os cursos técnicos na composição do input. O documento afirma que “a ideia fundamental do input é a

utilização do número total de alunos (1º. e 2º. Graus, graduação, residência médica, mestrado e doutorado a área construída e gastos de capital como variáveis explicativas para a distribuição de recursos" (BRASIL, 1994). Isto é, o input considera a educação básica, especificamente no inciso 6 e 7, em que são apresentadas as variáveis x6 e x7, respectivamente:

> 6) x6 = a média dos 5 (cinco) anos anteriores ao ano do modelo, arredondada para o inteiro mais próximo, do número total de alunos matriculados nos cursos de 1º. E 2º. Graus não técnicos [...]
> 7) x7 = a média dos 5 (cinco) anos anteriores ao ano do modelo, arredondada para o inteiro mais próximo, do número total de alunos matriculados nos cursos de 2º. Grau técnico. (BRASIL, 1994).

Há, assim, uma consideração do ensino básico, especificamente o técnico na formulação do input. Contudo, na formulação do output, em que serão alocados recursos entre os IFES "em função da produtividade, eficiência e qualidade" (Idem), a educação básica e técnica não são contempladas. A portaria afirma que o modelo de output considera 6 variáveis: (1) número de ingressos e diplomados nos cursos de graduação; (2) o número de teses defendidas e aprovadas nos cursos de mestrado e doutorado; (3) número de certificados em cursos de especialização; (3) avaliações da CAPES dos cursos de mestrado e doutorado; (5) titulação do corpo docente; (6) conjunto de dois parâmetros: relação ideal aluno/docente e docente/funcionário.

As instituições federais de ensino, assim, objetivando a arrecadação de recursos, deixam de ofertar cursos técnicos e migram para a formação de cursos superiores como as engenharias e tecnólogos. Uma continuidade das políticas expressas por essa portaria pode ser visto na publicação do Decreto 2208/97, pois as instituições já estavam em processo de reorganização institucional para a adequação desse modelo. A portaria 1285 também está em consonância com o Programa de Expansão Profissional (PROEP), o qual será explanado mais a frente, em que há um claro incentivo para a migração da oferta de cursos técnicos para os de nível superior. Há, assim, um deslocamento dos professores das áreas técnicas para a oferta dos cursos superiores, deixando os docentes das disciplinas gerais para o curso de 2º. Grau propedêutico. Dentro dessa lógica, o Decreto 2208/97 intensifica o desmonte da Educação Profissional:

> Art 5 º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.
>
> Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos [...]
>
> Art 8 º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.
>
> § 1 º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.
>
> § 2 º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.
>
> § 3 º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.
>
> § 4 º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.
>
> Art 9 º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
>
> Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.
>
> Art 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.
>
> Art 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.
>
> Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio (BRASIL, 1997).

No Art 5º do decreto é estabelecido o caráter independente dos currículos da educação profissional e do Ensino Médio. A formação profissional só poderá ocorrer de forma sequencial ou concomitante. Isso significa que o aluno poderá obter uma formação profissional após o termino do nível médio (sequencial) ou de forma concomitante em instituições distintas. A consequência dessa forma de organização escolar está na separação da formação profissional e humana, já que os currículos não serão concebidos de forma integrada, mas independentes, inclusive de instituições distintas. As formações são fragmentadas e não são estabelecidas as conexões entre uma etapa e outra.

Numa análise sobre os objetivos do Decreto 2208/97, Antonio Fernando Vieira Ney (2004, p.269-270) destaca quatro aspectos:

1 – a transição entre a escola e o mundo do trabalho passa a ser entendido sob a ótica da subordinação da escola ao mercado de trabalho. Decorre desse aspecto o risco de uma qualificação fragmentada e tecnicista que será adequado às demandas do interesse privado;

2 – adota-se como referência o Sistema S no que diz respeito à formação de profissionais, isto é, uma preparação direta para o exercício profissional. Sob essa perspectiva está o fato do ensino médio regular preparar para a "vida" enquanto a educação profissional foca na qualificação para o "trabalho".

3 – o itinerário formativo estará pautado na ideia de competências. Isso significa que a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização do trabalho estão alicerçados na ideia de educação continuada, num processo dinâmico de adequação aos interesses de mercado. Ney aponta que esse pensamento ideológico tem um princípio de "atribuir ao trabalhador a culpa por seu desemprego, que é por ele partilhado, ao assumir que não se preparou adequadamente [...] já que todas as oportunidades para o sucesso dessa caminhada foram disponibilizadas" (NEY, 2004, p.270).

4 – ter os jovens e adultos trabalhadores como foco de qualificação, reprofissionalização e atualização. Esse era, antes, um objetivo apenas do Sistema S, mas que agora se expande para as escolas técnicas. Elas são obrigadas, a fim de otimizar suas instalações, ofertar cursos básicos, mesmo sem experiência educacional na área.

Essas reformas acabam por impactar diretamente nas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tendo em vista que as mesmas se consolidaram por meio da oferta do Ensino Médio Profissionalizante. Lima Filho destaca o acatamento das reformas propostas pelo Governo FHC, especificamente do Decreto 2208/97, "representa o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade" (LIMA FILHO, 2003, p.20). Como decorrência dessa legislação, o autor explana que, no caso do CEFET – PR, os dirigentes decidiram, para implantação das reformas:

> Priorizar a educação profissional de nível tecnológico, mediante a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia;
> Não oferecer a educação profissional de nível técnico, encerrando a oferta dos cursos técnicos de nível médio existentes e implementando um processo de desativação desses cursos;
> Ofertar educação profissional de nível básico, mediante diversos cursos de qualificação profissional ou de extensão, abertos à sociedade ou dirigidos à empresas ou instituições públicos ou privadas (LIMA FILHO, 2003, p.30).

Tem-se, portanto, de forma concreta um desmonte de um modelo de educação historicamente constituído nos Centros Federais de Educação Profissional, uma vez que aquela modalidade de Educação Profissional de Nível Médio não será mais ofertada.

Soma-se ao Decreto 2208/97 o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que tinha por objetivo, em tese, “a atualização, progresso da qualidade educacional e constante modernização profissional da mão de obra nacional”, mas que na prática “e de forma clara sua metodologia de amoldamento curricular e de cursos, aos imperativos do mundo do trabalho e do capital” (MELLO, 2017, p.113). Além disso, o PROEP condicionava o envio de recursos com a adequação de suas recomendações. Como visto acima, o PROEP é uma continuação das ações promovidas na publicação da Portaria 1285 de 1994. Sobre a implementação do PROEP e a reforma da Educação Profissional, Moura destaca que “foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou” (MOURA, 2007, p.17).

O PROEP foi uma iniciativa de fornecer um aporte de recursos, objetivando a reestruturação das instituições federais para uma nova função. Destaca-se o fato de que os projetos que apresentassem alguma proposta relacionada com o ensino médio eram descartados. Moura explica esse programa:

> Dessa forma, mediante projeto, as instituições federais de educação tecnológica (IFETs) receberam aporte de recursos, via PROEP, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar suas possibilidades [...] dessa forma, era necessário, segundo a lógica da reforma, que ao final do Programa essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviço.
> Cabe destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma do EPT. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, o que era compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento

> definitivo das IFETs dessa última etapa da educação básica (MOURA 2007, p.17).

Como exemplo dessa atuação do PROEP, pode-se citar o CEFET-PR, no qual adotou uma série de medidas para se adequar ao Programa e receber recurso. Lima Filho destaca as principais ações com essa finalidade:

> - Extinção do Programa PRÒ-TÉCNICO, em 1997;
> - Extinção da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio, em 1998;
> - Implantação do Ensino Médio diurno, em 1998;
> - Oferta de Educação Profissional de Nível Básico, mediante cursos não formais – independente de escolaridade prévia – com os objetivos de qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, implementados a partir de 1998;
> - Incremento de oferta de Cursos Extraordinário, abertos (público geral) ou fechados (dirigidos à empresas) e de prestação de serviços, sobretudo, dirigidos a empresas, tais como assessorias e disponibilização de laboratórios e equipamentos (LIMA FILHO, 2003, p. 30).

Nota-se, portanto, que o CEFET – PR, a partir das reformas, se reestruturou para atender a legislação e passou a orientar sua política institucional na constituição de uma Universidade Tecnológica, no lugar de um centro de formação profissional de nível médio. Cabe destacar, contudo que não foram todos os CEFETs que acataram dessa forma a reforma do Ensino Médio. O fato é que essa legislação permitiu nas instituições, em diversas medidas, o desmonte do Ensino Médio Profissionalizante de forma integrada em escolas que já tinham uma estrutura histórica já constituída.

Destaca-se o fato de que a reforma não levou em consideração as propostas defendidas no âmbito da sociedade civil. Isto é, não houve um debate com as entidades vinculadas aos movimentos populares e com o Fórum em Defesa da Escola Pública. A legislação criada separou os ensinos médios do profissional “gerando sistemas de redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária” (MANFREDI, 2016, p. 104).

Essa tendência da Reforma do Ensino Médio, conforme Antonio Fernando Vieira Ney, ocorreu tanto no Brasil como em outros países da América Latina como a Argentina e o Chile. Ele destaca que esses países seguiram a tendência propagada pelo Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), sendo que um importante aspecto do mesmo é a “separação da educação e da capacitação”, isso acontece porque, no entendimento do BIRD, a “educação e

capacitação possuem demandas diferenciadas" (NEY, 2004, p.263). O autor continua:

> Em resumo, a separação imposta pela reforma educacional nos três países e desejada pelo Banco Mundial reforça o dualismo histórico. No Brasil recriou praticamente um sistema de educação profissional paralelo ao sistema propedêutico de formação para o ensino superior capaz de operacionalizar esse dualismo (NEY, 2006, p. 263).

Outra justificativa para a separação supramencionada, conforme apontado por Manfredi, é a questão de redução de custo. Isto é, o ensino profissionalizante é muito mais caro do que o ensino médio regular. A proposta do Estado era uma oferta de nível médio generalista, com vistas ao ensino superior, deixando a educação profissional atrelada aos setores da iniciativa privada (Sistema "S"), os quais adaptariam os currículos conforme as demandas do mercado. Manfredi, sobre as razões dessa divisão, explica:

> O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permitia, por um lado, que a democratização do acesso fosse feito mediante um ensino generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, ensejava a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tendia a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que então rede de escolas públicas técnicas pudesse funcionar com o aporte de recursos provenientes da iniciativa privada [...] a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionariam com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo "compensatório" e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos a uma reduzida parcela população, por causa dos processos de reorganização do trabalho instaurado a partir dos anos 90 (MANFREDI, 2016, p.106-107).

Percebe-se que a reforma está de acordo com a ideia do Estado mínimo, segundo a ideologia do neoliberalismo. Isto é, reduzir os custos do Estado e delegar a responsabilidade da formação profissional para a iniciativa privada. Embora o discurso seja de democratização do acesso ao ensino médio e de melhoria da qualificação profissional, o que de fato ocorre é uma exclusão social. Lima Filho constata que a separação da educação profissional levou à evasão e exclusão. O

autor explica que muitos adolescentes das classes populares estão impossibilitados de cumprir dupla jornada escolar (da escola regular e profissional concomitantemente) e, por isso, são forçados a escolher: “frequentar apenas o ensino médio, e ter ainda mais dificultado o seu necessário acesso ao trabalho” ou “frequentar apenas alguns cursos profissionalizantes” que não lhe conferirão o nível técnico (LIMA FILHO, 2003, p. 39). Enquanto os mais pobres devem “sofrer” ao fazer essas escolhas, os alunos com melhores condições podem fazer a dupla jornada, tendo uma formação técnica, ou, ainda, podem fazer o ensino médio propedêutico adequado para garantir o ingresso no Ensino Superior.

A dificuldade, citada por Lima Filho ocorria tanto quando ocorria a concomitância interna quanto externa. Isto é, ela ocorria quando o ensino médio regular e técnico era oferecido pela mesma instituição quanto por instituições diferentes. Sobre esse aspecto, Marise Ramos explica:

> A tentativa de (re)integrar os ensinos Médio e Técnico pela chamada “concomitância interna” gerou um outro conjunto de problemas, entre os quais a dupla jornada escolar dos estudantes e a sobrecarga de estudos, devido ao paralelismo dos cursos, que se mantiveram mais isolados do que articulados entre si. Cursando o Ensino Médio e Técnico concomitantemente, o aluno teve que se submeter à dupla jornada escolar em condições precárias [...] Para alunos que cursavam o Ensino Médio em outras instituições (a chamada concomitância externa), a situação foi ainda mais difícil devido à independência dos projetos pedagógicos, à baixa qualidade do Ensino médio na escola de origem, aos traslados cansativos de uma escola para outra, entre outros fatores. Na impossibilidade de enfrentar essas condições, os alunos acabavam abandonando os cursos técnicos. Igualmente, a procura pelos cursos técnicos esvaziou-se sobremaneira, provocando o efeito contrário a suposta democratização prenunciada pela reforma. Na verdade, sendo a educação básica a prioridade, o fato de a formação técnica dela se desvincular gerou uma exclusão das classes populares, para as quais restou, na melhor das hipóteses, os cursos curtos de qualificação profissional (RAMOS, 2004, p. 294).

Nota-se, por fim, que as reformas, propostas no Governo FHC, foram um processo de desmonte do Ensino Médio Profissionalizante, cujo currículo era organizado de forma interligada. Embora existisse um debate no âmbito da sociedade civil que apontava para uma escola unitária, cujo princípio estava assentado sobre a concepção da politecnia, o Estado alinhou as políticas educacionais por aqueles preconizados pelos valores neoliberais. Atuando em conformidade com as entidades internacionais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, essa educação atende os interesses da reestruturação

produtiva pelo qual o país se encontrava na década de 90. Decorreu dessa reestruturação a separação da formação geral e técnica, aprofundando a dualidade histórica de um sistema de ensino para a formação geral e outro para o trabalho. Isso significa que as reformas contribuíram para acentuar a dicotomia dentre trabalho manual e intelectual.

4. A CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MEDIO INTEGRADO E A POLITECNIA

Como visto no capítulo anterior, o Governo FHC teve como política de Estado as orientações neoliberais que resultaram na diminuição da execução de políticas sociais por parte do Estado. Como consequência dessa forma de governo, a educação profissional foi, em grande parte, para o setor privado ou entidades civis. As reformas propostas pelo seu governo promoveram uma espécie de desmonte da aproximação do ensino médio regular com o técnico, o que contribuiu para um sistema de ensino para a formação geral (propedêutica) e outro, paralelo, para a formação técnica.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) proporcionou um debate sobre a questão da educação profissional o que acarretou em uma reformulação das políticas públicas, por meio de uma nova legislação, que culminou na criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, do qual os Institutos Federais de Educação (IFE) fazem parte. Isso foi possível pelo fato da orientação política, no discurso, do governo Lula pautar a educação como direito social que tinha como base “a construção de mecanismos de participação e controle social, o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social” (MANFREDI, 2016, p.248).

Para estruturar esse capítulo, o mesmo será dividido em cinco seções: a política e economia no governo Lula; reformas para a educação profissional e tecnológica; teses produzidas sobre o ensino médio integrado e a politecnia; apresentar o conceito de politecnia (formação integral), subjacente aos documentos de concepção e orientação dos Institutos Federais de Educação; e, por fim, discorrer sobre o Instituto Federal do Paraná, descrevendo sua criação e estrutura administrativa e pedagógica.

4.1. A POLÍTICA E ECONOMIA DO GOVERNO LULA

O primeiro mandato do governo Lula deu-se em continuidade das políticas do governo FHC, expresso no compromisso pelo mesmo assumido em uma carta direcionada aberta divulgada durante o período eleitoral de 2002. Nesse documento

Lula se comprometeu a traçar um plano de transição e continuidade junto ao presidente anterior, visando não criar problemas com a bolsa de valores.

Essa continuidade, porém, estava muito vinculada a questões da prática macroeconômica do controle de inflação e câmbio flutuante. No que concerne ao tratamento às empresas estatais, Lula se diferenciou do seu predecessor, pois priorizou o fortalecimento das mesmas. Jacomeli, sobre essa questão afirma:

> Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, o governo Lula consolidou a economia, mantendo ainda uma alta taxa de juros, como justificativa para manter a inflação controlada. Podemos afirmar, também, que o processo de privatização das empresas estatais foi barrado, sendo que, ao contrário do governo anterior, Lula buscou fortalecer as empresas estatais a partir de investimento e pesquisa, como é o caso da Petrobrás. Sem entrar na defesa política desse governo, o fato é que as propostas implementadas, em especial para a população do Norte e Nordeste, deram condições para que o Brasil alcançasse, entre suas classes sociais, um maior poder aquisitivo, fazendo com que muitas pessoas saíssem de uma situação de miséria social, já muito apontada em "verso e prosa" na história do país (JACOMELI, 2011, p. 125).

Há, assim, no governo Lula um fortalecimento das questões nacionalistas e um aparente populismo. Não há um consenso sobre a classificação do governo petista, sendo que, de acordo com Marcos Vinicius Pansardi, há duas ideias que podem ser contrapostas: (1) existiu um projeto nacionalista em desenvolvimento, dentro de uma lógica de reforma passiva, fundamentado nos conceitos gramscianos, e (2) um governo de continuidade sem características reformistas.

A primeira ideia está pautada no entendimento de que a gestão do Partido dos Trabalhadores não se voltou aos antigos projetos nacionalistas ou estatizantes, mas tem uma proposta desenvolvimentista nova:

> A nova proposta desenvolvimentista seria fruto de um Estado que já abdicou de seu papel produtivo e se volta muito mais para uma função coordenadora, em que a ação de outros atores sociais, particularmente a iniciativa privada se torna fundamental. Este desenvolvimentismo não pode abdicar das propostas neoliberais – com a ampliação do déficit fiscal e a manutenção da estabilidade macroeconômica. Assim, também é nacional porque busca um caminho próprio e autônomo em relação às concepções desenvolvidas pelos países centrais e pelas instituições e órgãos internacionais (PANSARDI, 2014 p. 176).

A necessidade de um projeto nacional de aceleração do capitalismo nacional, faz-se necessário uma coalização ampla na busca desse objetivo em comum de desenvolvimento econômico. Por isso, o Governo de Lula promoveu uma aliança

entre forças progressistas e conservadores como uma questão vital. Essa forma de atuação, porém, não permite mudanças abruptas, pois ela não rompe de imediato com o neoliberalismo e as classes conservadores.

A ideia de fortalecer o capitalismo nacional tem por objetivo, em longo prazo, romper com a dependência externa, "quebrando o longo ciclo de dependência do capitalismo nacional" (Idem, p.182). Pansardi, ainda observa que:

> A caracterização do governo Lula como uma aliança reformista que aliasse elementos de processo social com a conservação de estruturas político-econômicas retrógradas, que, além disso, promovesse a aliança das classes burguesas com trabalhadoras em um projeto nacional de desenvolvimento capitalista nos remete inevitavelmente ao conceito de Revolução Passiva desenvolvido por Antonio Gramsci (PANSARDI, 2014, p.181).

Essa compreensão do governo Lula de Revolução Passiva, entretanto, não é aceita por outros pesquisadores como Francisco de Oliveira, que entende os anos do governo Lula como uma "hegemonia às avessas". O autor entende que o governo petista promoveu uma inversão, em que as classes dominantes consentem em serem dirigidas pelos explorados. Em entrevista ao jornal "O Globo", Oliveira afirma: "Você derrota a poderosa discriminação social brasileira, o preconceito de classe absurdamente alto num país com tradição racista, para quê? Para governar para os ricos. E os ricos consentem, desde que os fundamentos da exploração não sejam postos em xeque. É o que o PT faz. É o que o governo do Lula faz. É ao avesso, portanto. A característica da hegemonia às avessas é que a política não passa pelo conflito de classes. Desviou-se.[31]"

Pansardi, porém, após a análise das ideias contrapostas conclui que, no Brasil, tivemos um processo de Revolução Passiva, de cunho progressista e reformista no governo Lula. O projeto do governo petista atua na direção de uma independência do capitalismo nacional, isto é, a favor desenvolvimento autóctone e não dependente de um projeto estrangeiro. Entretanto, para alcançar esse objetivo, de uma nação independente dentro do capitalismo competitivo faz-se necessário ser conivente com diretrizes de órgãos internacionais.

Dessa forma, pode se dizer que o governo Lula foi, ao mesmo tempo, um período de rupturas e de permanências. Ele deu continuidade à política

[31] A entrevista na íntegra está disponível no site: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/chicooliveira040207.pdf.

macroecômica de seu predecessor, contudo, promoveu uma ruptura na lógica do estado mínimo e privatizações. Embora mantivesse relações com órgãos internacionais, o governo petista quitou suas dívidas, especificamente com o Fundo Monetário Internacional. Essa ação demonstrou uma conquista de maior independência e credibilidade brasileira frente aos agentes internacionais.

Internamente, houve um grande fortalecimento do estado, numa ação contrária às orientações dos órgãos internacionais. Essa política interna foi de grande relevância social, pois ela promoveu uma diminuição da desigualdade e pobreza. Isto é, o seu governo foi muito importante ‘fazendo com que muitas pessoas saíssem de uma situação de miséria social, já muito apontada em “verso e prosa’ na história do país” (JACOMELI, 2011, p. 125).

Em consonância com a lógica de fortalecimento do estado, a política do governo Lula assume responsabilidade pela educação profissional, o que representa uma ruptura com seu predecessor, que delegou para a iniciativa privada essa modalidade de educação. Assim, dentro da lógica de manutenção e ruptura, são feitas reformas educacionais. Há, por exemplo, a manutenção do ensino profissional de forma concomitante com o propedêutico (dois currículos separados), mas, ao mesmo tempo, há a ruptura da proibição do ensino de forma integrada, abrindo possibilidade para a integração dos currículos. Essa discussão será aprofundada mais a frente.

4.2. REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As reformas para a educação profissional dos anos 1990 orientaram-se na ideia de formação para o trabalho sob a ótica da pedagogia das competências, devido ao seu caráter flexível, que se alinha com as necessidades dinâmicas do mercado de trabalho, o que diplomas “rígidos” não seriam capazes de oferecer. Sob esta ótica, de acordo com Pontes, a abordagem por competências “ainda que possibilite interdisciplinaridade e o diálogo entre saberes, favorece a distorção do sentido e da direção das aprendizagens construídas, obstacularizando uma perspectiva integradora e de formação humana” (PONTES, 2012, p.51). A ideia era a formação profissional com o objetivo de “empregabilidade”, isto é, segundo uma perspectiva reducionista de qualificação do trabalhador competitividade, inserção do Brasil na divisão social do trabalho.

Com o início do novo governo, que assumiu em 2003, o debate em torno da educação profissional e do Decreto 2208/97 passa a ganhar força. Dessa forma, durante o ano de 2003 e 2004 houve uma mobilização de diversos setores para debater a questão da educação profissional e a politecnia. Moura observa que:

> Esse processo resultou uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional. Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2007, p.18-19).

Assim, o governo Lula, em seu primeiro mandato, tentou adotar uma nova política educacional para o ensino profissional. Contudo, Manfredi observa que, nesses primeiros anos, houve “a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior. As dificuldades e os desacertos iniciais foram muitos” (MANFREDI, 2016, p.249). Dentre as dificuldades citadas pela autora estão:

- Falta da articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento no que diz respeito à constituição de políticas. Isto é, não se percebia a atuação dos dois ministérios uma ação conjunta visando políticas de Estado em longo prazo, mas atuavam de forma fragmentada sob a ideia de políticas de governo.

- Criação de diversos programas que se sobrepunham, criando interferências entre eles, além de pulverizar as verbas e recursos. Exemplo: Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Escola de Fábrica e o Educação de Jovens e Adultos (EJA), que são similares e oferecidos por diferentes esferas administrativas.

- Dificuldade de criar um sistema (ou sintonia) de ordem político-ideológico entre as diversas esferas federal, estadual e municipal, de forma a existir uma coerência entre as propostas e projetos estabelecidos (MANFREDI, 2016, p. 249).

Apesar dos desacertos, o governo Lula atuou para uma reorientação das políticas anteriores. Destaca-se como uma das primeiras medidas, a revogação do Decreto 2208/97 com a publicação do Decreto 5154/2004. Nessa legislação foi acrescentada, além da formação concomitante e subsequente, a formação integrada. O Decreto 5154/2004 estabelece que o ensino profissional será articulado ao ensino médio e prevê que ela pode ser ofertada de forma “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" (BRASIL, 2004).

Essa nova legislação proporcionou a possibilidade de promover a Educação Profissional de nível médio de forma articulada integrada ao ensino médio regular. Isto é, o decreto permitiu a constituição de um currículo integrado de formação geral com a profissional. Sobre esse novo decreto, Ramos observa que:

> A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional (RAMOS, 2008, p.66).

A ressalva da autora é importante, pois o fato de possibilitar a educação integrada não significa que ela seja efetivada. Pois, mesmo que aparentemente o curso técnico seja promovido de forma integrada, sua concepção de currículo pode ainda estar enraizada em concepção dualista e fragmentada. É importante destacar que o decreto não extinguiu as outras modalidades, isto é, ainda é possível a oferta de educação técnica de forma concomitante (dois currículos separados e de instituições diferentes) e subsequente (pós-médio). Dessa forma, pode-se dizer que o decreto abre "possibilidade de integração entre eles, trazendo alguma expectativa de avanço em direção à politecnia, mas mantendo, como acomodação e expressão de posições contraditórias, as formas subsequente e concomitante" (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p.1073).

Esse aspecto contraditório do decreto é explicado por Moura, na ocasião dos debates em torno da educação profissional, tendo como base a educação politécnica "não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual" (MOURA, 2007, p.19). O autor explica que para oferecer uma educação politécnica de forma universal e unitária necessitaria que aluno se

dedicasse exclusivamente à escola e a escolha da formação profissional seria após os 18 anos. A realidade brasileira, contudo, devido a desigualdade socioeconômica, obriga aos jovens começarem a trabalhar muito antes da maioridade. Dessa forma, Moura explica que foi necessário achar uma solução transitória viável:

> Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional stricto sensu exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2007, p. 19).

Embora o decreto tenha essa característica contraditória, fruto de uma relação de forças entre a realidade brasileira, imersa numa lógica capitalista, e uma proposta de educação politécnica, a possibilidade de formação integrada é considerada um avanço, pois defende o resgate da formação integral do trabalhador. Sobre essa política do governo Lula, Manfredi destaca:

> Quanto à educação tecnológica de nível médio, um dos eixos básicos da política de governo federal foi a expansão integrada (eliminando a dualidade entre os ensinos básico e profissional), que se tenta possibilitar, por meio da recuperação e da expansão da rede federal e das redes estaduais, para a ampliação dos respectivos sistemas de ensino (MANFREDI, 2016, p. 258).

Além do decreto 5154/2004, destaca-se o Parecer 39/2004 que traz uma orientação sobre a aplicação do decreto para as instituições de ensino, como também a Resolução 01/2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a Educação Profissional de ensino médio. É interessante observar que o Parecer supramencionado enfatiza a necessidade do ensino médio ocorrer de forma simultânea à preparação do trabalho de tal forma que se tenha “um único curso com projeto pedagógico único, proposta curricular única e com matrícula única” (BRASIL, 2004).

Essa orientação do Parecer demonstra uma preocupação em instituir uma Educação Integral de fato, isto é, não oferecer um curso cuja aparência é integrada, mas que em seu conteúdo seja mantido a fragmentação das formações humana e profissional. Pontes analise essa questão ao dizer:

> A ênfase do referido parecer sobre a oferta simultânea e ao longo do curso visa evitar que as instituições ofereçam cursos com formatos concomitantes ou subsequentes travestidos de integrados, ou seja, cursos organizados a partir de distintas partes justapostas (Ensino Médio e formação técnica) ou seguidas uma após outra, acrescentando um ano ou mais para isto. (PONTES, 2012, p. 55)

Tem-se, assim, a partir do Decreto 5154/2004 e respectivas legislações de orientação e regulamentação, um movimento à expansão e criação de uma rede federal de ensino. Assim, em 2005, ocorre a primeira fase de um do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a publicação da Lei 11.195, propiciando a construção de 64 novas unidades de ensino. Nesse ano também acontece a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Nesse contexto, em dezembro de 2008, é promulgada a Lei 11892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Como finalidades e objetivos dessas instituições a legislação prevê:

> Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.
> Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:
> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.
> Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinqüenta 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).

Sob a perspectiva de busca de uma Educação Integral, nota-se que a finalidade de promover a “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” permite essa interpretação. Pois, passa-se a entender que a Educação Básica e Profissional deve ser trabalhada de forma

integrada e que pode possibilitar o acesso ao Ensino Superior (também de forma integrada) dentro da mesma instituição. Quanto aos objetivos, destaca-se a prioridade do ensino profissional de forma integrada ao ensino médio. Esse objetivo é reforçado ao ter de disponibilizar ao menos 50% das vagas para essa modalidade de ensino.

Chama a atenção, também, a ênfase que se dá da atuação dos Institutos Federais tendo como referência os arranjos produtivos locais para a escolha dos cursos. A possibilidade de trabalhar na formação educacional outras esferas administrativas (de professores das redes estaduais e municipais) é um fator de relevância das instituições na consolidação de ideias pedagógicas sobre a educação.

A referida Lei cria 38 Institutos Federais (pelo menos um instituto em cada estado brasileiro), sendo que muitos deles eram CEFETs, Escolas Técnicas ou Escolas Agrotécnicas Federais ligadas a alguma Universidade. De acordo com a lei, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por: 1) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; 3) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; 4) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e 5) Colégio Pedro II.

Há o inicio de um processo de organização, expansão e interiorização das instituições federais de ensino. Mello observa que os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não aderiram a proposta dos Institutos Federais porque tentaram a transformação de suas instituições em Universidade Tecnológica (como ocorreu com o CEFET-PR). Foram dois os argumentos para que isso não ocorresse:

> Dois argumentos foram fundamentais para a tomada de decisão desfavorável à adesão ao IFET dos CEFETs Rio e Minas. O primeiro, de que constituiria um atraso acadêmico para as instituições, que contam com graduação sólida, com programas de mestrado e doutorado. O segundo argumento relacionava-se à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o programa de educação de jovens e adultos – PROEJA. Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação (MELLO, 2017, p. 115).

A maioria dos CEFETs, contudo, não ofereceu resistência a mudanças. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica buscou inovar na forma como era entendida a Educação Profissional. Isto é, além da preparação puramente técnica, enfatiza a necessidade de formação de um cidadão que compreende a sociedade no qual está inserido e, por isso, atuar de forma consciente. Por isso, dentre os objetivos dessa Rede de Educação está a prioridade para o Ensino Médio Integrado.

Nota-se que, mesmo que de forma contraditória, os Institutos Federais tem a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado dentro de uma perspectiva da politecnia. É necessária, assim, a discussão sobre o que significa o ensino politécnico, seus limites e possibilidades.

4.3. O QUE É POLITECNIA

O conceito de politecnia discutido nessa tese não é uma interpretação literal do termo “poltecnia” como múltiplas técnicas, mas de um conceito construído historicamente. Destaca-se que essa proposta educacional está fundamentada num entendimento da concepção marxista da luta de classes. Marx, embora não escrevesse especificamente sobre a questão educacional, deixou clara a necessidade de uma escola diferenciada para os trabalhadores, daquela idealizada pelos capitalistas. Marx afirma:

> As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho da fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX, 2014, p. 553).

Verifica-se, assim, que a escola se tornou um instrumento da indústria moderna para a adestração dos trabalhadores, ensinando o domínio instrumental da tecnologia. Entretanto, na perspectiva da luta de classes, ao proporcionar a participação política para a classe trabalhadora, pode promover uma transformação

dessa escola de forma que seu ensino seja tecnológico, em seus aspectos teóricos e práticos, isto é, de uma educação que promova o aprendizado dos aspectos intelectuais e manuais.

Gramsci, sob a concepção marxista de educação, também discorre sobre a criação de escolas específicas para os trabalhadores, para atender demandas específicas:

> Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nivel mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1982, p. 117)

O autor entende que a divisão das escolas profissionais das escolas clássicas atendia uma racionalização eu que uma instituição se destinava a preparação dos dirigentes e outra instrumentalizava o trabalhador. As pessoas que frequentavam as escolas profissionais tinham o destino “e sua futura atividade são predeterminada” (GRAMSCI, 1984, p. 118). Como forma de resolver essa problemática é sugerida uma escola unitária:

> [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1984, p.118).

Verifica-se, portanto, a necessidade de busca de uma escola que supere a dualidade historicamente construída da separação da educação profissional e clássica segundo a preparação do trabalho manual e intelectual. Nesses debates inserem-se o tema do ensino politécnico. Na busca de qual é o entendimento do conceito de politecnia na discussão da educação do ensino médio integrado no Brasil, fez-se uma pesquisa com o indexador de periódicos Scielo, do qual se

destacaram 10 artigos sobre a temática. Abaixo segue uma tabela com os artigos e suas definições de politecnia:

Autores	Definições
Dermeval Saviani (2003)	A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia (profissionalização), postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (p. 138)
José Rodrigues (2005)	A politecnia representa uma profunda ruptura com o projeto de qualificação profissional e, fundamentalmente, com o projeto de formação humana postos pela sociedade burguesa, "a concepção de ensino e formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista". A concepção de educação politécnica pressupõe uma visão social de mundo radicalmente distinta daquela que, hegemonicamente, se apresenta nas sociedades atuais. Partindo de uma apreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mediatizada por uma visão social que rompe com as visões burguesas de homem, sociedade e trabalho, a concepção politécnica de educação acaba por desaguar em sua dimensão pedagógica (p. 263)
Adriana Geisler (2006)	A autora faz considerações sobre a importância da formação politécnica para a formação da cidadania, ela diz: A necessidade dessa formação politécnica é fundamental, ainda, na tentativa de promover uma experiência educativa que, ao favorecer o resgate da singularidade dos futuros profissionais, promova mudanças não apenas nas práticas profissionais, mas nas estruturas sociais. Educar o cidadão e o ser humano emancipado significa contribuir para dar contorno às existências individuais desses atores e para uma nova forma de compreender a sociedade (p.376).
Ana Lúcia de Moura Pontes e Angélica Ferreira Fonseca (2007)	[...] tem a politecnia como eixo da sua formação técnica, incorporando também como premissas a pesquisa como princípio educativo e a educação da sensibilidade, dos sentidos e dos sentimentos. Estas premissas, articuladas à concepção de trabalho como princípio educativo, fundamentam um projeto político e pedagógico que luta contra um projeto historicamente hegemônico de formação de trabalhadores (p.559)
Celso João Ferreti (2009)	Ferreti discute em seu texto as concepções de educação para Marx e Engels e de Gramsci. Entende que tais diferenças devem ser tributadas ao fato de que fizeram suas contribuições em momentos históricos diversos. Contudo ele conclui: O que aproxima e distancia Marx e Engels de Gramsci nas suas incursões pelo campo educativo? A meu ver o que os aproxima de modo mais cabal é, de um lado, a perspectiva teórica, ou seja, o materialismo histórico, e, de outro, a preocupação de natureza política que os remete não apenas ao estudo, mas também às ações, que têm por objetivo a superação da formação social capitalista. Nesse sentido, a educação escolar se põe, tanto para Marx e Engels quanto para Gramsci, como possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores (p.127).
Dante Henrique Moura (2013)	Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. (p. 707).
Dante Henrique	Os autores explanam sobre os confrontos conceituais em torno da politecnia.

Moura, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro Silva (2015)	É explicado que Marx e Engels não produziram seus textos tratando do tema da educação de forma isolada, mas no conjunto do tema da ontologia humana, do ser humano produzindo a vida e suas relações sociais, especificamente do capitalismo. Nessa discussão os autores afirmam: Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. No que diz respeito à educação do corpo, esta deveria compensar os efeitos nocivos do trabalho à saúde que, sobretudo no sistema de máquinas, "agride o sistema nervoso ao máximo, reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual" (Marx, 1996, p. 53). Note-se o caráter de indissociabilidade entre educação do corpo, educação intelectual e educação tecnológica que Marx confere à formação de qualidade superior. Relativamente à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se "bastante acima do nível das classes superiores e média" (p. 1061) Como vimos, há uma clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo trabalho e educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana (p.1065).
Antonio Carlos Maciel, Mara Regina Martins Jacomeli, Tânia Suely Azevedo Brasileiro (2017)	Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral (p.476)
Paolo Nosella (2007)	Educação politécnia "é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana [...] Porém, considero que a bandeira da "politecnia" os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como principio educativo sofreu entre nós certo reducionismo. A escola unitária, de outro lado, que progride *pari passu* com a sociedade unitária, ficou fora de foco" (p. 150).
Paolo Nosella (2015)	Pautado em Gramsci ele afirma: "o autor utiliza a mesma expressão "trabalhar" para as atividades manuais e para as intelectuais. Recado para os socialistas reformistas. A escola, quando funciona, é sempre escola do trabalho. Tanto o manual que envolve esforço técnico e braçal, muscular nervoso, como o técnico, que envolve esforço intelectual. A unitariedade histórica exige que para as massas acentue-se a dimensão intelectual e de cultura geral" (p. 133).

Há uma coerência entre os artigos sobre a necessidade da educação politécnica para superar a divisão do trabalho manual e intelectual, formar o cidadão em sua integralidade. Destaca-se que essa proposta educacional está fundamentada sobre a base do materialismo dialético, visando a transformação da sociedade.

Para entender o conceito da politecnia é necessário compreender como se estabeleceu a educação formal no seio da sociedade capitalista. Após a revolução industrial passou a ser necessário que os trabalhadores soubessem ler, escrever e

fazer contas para sua inserção na indústria. Como consequência, há a necessidade de incentivar uma educação para essa classe. Sobre esse período de consolidação da sociedade moderna e a educação, Saviani afirma:

> A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionando no currículo da escola elementar. Preenchidos esses requisitos, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (SAVIANI, 2007, p.159).

Como resultado dessa nova organização social, começam a ocorrer mudanças nas escolas, nesse novo modo de produção. Nessa sociedade, a ciência e, por consequência, o código escrito passam a ter importância. Isso por que a ciência necessita uma sistematização e método, que não pode ter como base a oralidade, mas o registro escrito. Nessa perspectiva se sistematizam as linguagens e a matemática. Sendo a ciência basilar nessa sociedade, surge a necessidade de universalização da alfabetização, por consequência, da escola, para possibilitar a estruturação de um novo currículo. Esse currículo da escola elementar estava baseado nas ciências naturais, ciências sociais, linguagem e matemática.

Nesse sentido Saviani afirma:

> Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além de rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2003, p. 136)

A sociedade moderna, na tentativa da classe dominante ser o único detentor do conhecimento científico e tecnológico, organizou a educação profissional de forma a estreitar a atuação do trabalhador, isto é, dar condições ao mesmo para executar **uma** determinada tarefa, sem ter a compreensão do todo. Nesse contexto o "ensino profissional é destinado àqueles que devem executar" e o "ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo". (SAVIANI, 2003, p. 138)

Gaudêncio Frigotto destaca a importância da educação, de tal forma que ela, sendo ou não formal, acaba assumindo a função de confirmação de valores hegemônicos, isto é, ela contribuiu na solidificação de uma determinada formação

social. A Educação Profissional, especificamente, está diretamente ligada aos interesses da indústria e tem por objetivo a criação de mão de obra qualificada que esteja de acordo com suas necessidades. Sobre os processos educativos de forma geral, Frigoto afirma:

> Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. (FRIGOTO, 2001, p.79)

Nas formações sociais capitalistas, o objetivo da educação para o trabalho é tornar a pessoa “empregável”, isto é, um cidadão mínimo, que pensa minimamente e reaja minimamente.

Como uma proposta educacional diferenciada, a noção da politecnia contrapõe-se a essa ideia, pois propõe a indissociabilidade dos aspectos manuais e intelectuais. Essa concepção entende que não existe trabalho manual puro nem trabalho intelectual puro. Para o modo de produção capitalista, é necessária a divisão de trabalho entre aqueles de natureza manual (que necessita conhecimentos teóricos para executar sua tarefa) e o trabalho teórico/científico (que necessita de trabalho manual para ser efetuado). Isto é, busca-se uma separação entre esses trabalhos (com consequência na educação), mas eles não podem ser dissociados. A educação Politécnica busca a superação dessa contradição, recuperando a identidade e relação do trabalho e educação.

Politecnia significa, numa análise etimológica, a multiplicidade de técnicas, podendo, por isso, gerar um entendimento errado da questão. Paolo Nosella problematiza o uso do termo tendo como uma referência Mario Alighiero Manacorda, pois o autor italiano afirma que a expressão “politécnica” não é a que Marx acha mais adequada. Manacorda afirma que “Marx, de fato, fala de ‘instrução tecnológica teórica e prática’ e deixa para os burgueses a ‘tese predileta’ de uma instrução politécnica ou profissional universal” (MANACORDA, 2001, p.314).

Manacorda, assim, chega a conclusão de que o termo politécnico é usado como referência a escola de tradição burguesa, sendo que o termo marxista adequado seria o “ensino tecnológico”. Sobre isso Nosella afirma “Manacorda, referindo-se ao termo ‘politecnia’, acrescenta o sinônimo ‘pluriprofissional’,

especificando: ‘proposta predileta da burguesia’” (NOSELLA, 2007, p.143). Paolo Nosella constrói sua crítica sob três perspectivas: razões de natureza semântica, histórica e política. Para ele, sob o prisma desses aspectos, o uso de Politecnia é inadequado. O autor, ainda, aponta que os teóricos da educação, ao se apoiarem na bandeira da politecnia limitam as propostas educacionais para o ensino médio/profissional. Segundo o autor é necessário se pensar além disso, numa escola unitária. Nosella diz:

> Esses educadores marxistas, entretanto, não deixaram de ser críticos e criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. Porém, considero que a bandeira da “poltecnia” os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós um certo reducionismo. A escola unitária, que progride pari passu com a sociedade unitária, ficou fora de foco (NOSELLA, 2007, p.150).

Discordando do posicionamento de Nosella, Saviani defende o uso do termo politecnia. O seu principal argumento está no fato de que “a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante” (SAVIANI, 2007, p.163). Levando em consideração as observações de Manacorda, Saviani entende que os termos “ensino politécnico” e “ensino tecnológico”, grosso modo, são sinônimos. Em sua fundamentação pela defesa do termo “politécnico”, Saviani explica pela ótica da tradição socialista e não do socialismo real. Seu argumento é o seguinte:

> Assim, independentemente das razões que levaram Lenin a esse entendimento, o certo é que a semântica do termo politecnia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico. Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Assim procedendo, em verdade, articulei, no conceito de politecnia, os significados etimológicos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica, destacados por Manacorda nas denominações de “politecnismo” e “tecnologia”.
> Portanto, sem negar a existência de outras leituras no interior do movimento socialista, importa reconhecer que a tradição que se impôs é essa por mim destacada. (SAVIANI, 2007, p.164)

Saviani, portanto, discorda de Nosella quanto ao uso do termo politecnia. Cabe ressaltar, porém, que a concepção de educação que ambos propõem são convergentes ao ponto de Saviani afirmar, que “as análises formadas por Nosella e aquelas por mim não se chocam, mas ao contrário, complementam-se e

enriquecem-se mutuamente" (SAVIANI, 2007, p.165). Ele continua afirmando que não é o termo que colocará ambos em confronto. Para esse trabalho o termo politecnia é entendido da forma posta por Saviani.

Há, ainda, uma discussão que perpassa por alguns autores sobre a questão da educação politécnica. Qual é a idade adequada para a formação profissional? É interessante a discussão que Moura, Lima Filho e Silva fazem sobre isso. Discorrendo sobre as concepções de Gramsci, eles apontam a necessidade de vínculo entre uma escola unitária, ou de formação humanista, e a formação politécnica.

> Em primeiro lugar, importa-nos esclarecer a compreensão de Gramsci sobre "formação humanista". Para o autor, o humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas um humanismo que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de "criação intelectual e prática" e para a compreensão da totalidade social, tendo o princípio educativo do trabalho como sua base (MOURA, LIMA FILHO, SILVA , 2015, p. 1069).

Nessa concepção, o jovem passaria para a educação profissional após o termino da escola unitária. Contudo, é reconhecido que isso pode não ser possível devido as condições reais objetivas desses jovens, que necessitam trabalhar desde cedo. Ainda, discorrendo sobre Gramsci, os autores apontam que "reconhece a necessidade de existência de escolas distintas em fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida exigem" (Idem, p. 1069). Isto é, a profissionalização precoce dos jovens pode ser necessária até a transformação da sociedade, em que a escola poderá oferecer primeiramente uma formação humanística (nas concepções de Gramsci) para então iniciar o ensino profissional. Nas palavras de Moura "a mudança para a escola unitária para todos não ocorrerá sem uma fase de transição. Ao contrário, tal fase é inevitável e durante esse período coexistirão distintas escolas, dentre elas as técnicas" (MOURA, 2013, p. 712).

É interessante ressaltar que não há total consenso sobre essa interpretação dos escritos de Gramsci, sobre a necessidade de um sistema de ensino que propicie essa "travessia" para a escola politécnica. Nosella, tem um entendimento diferente do Moura, Lima Filho e Silva. Em sua concepção:

> [...] a proposta gramsciana de escola unitária não transmite a ideia de "concessão", e sim de constatação. Mais uma observação de caráter filológico: as linhas citadas pertencem à longa nota (§ 50) do Caderno 4, encabeçada pelo título La scuola unitária. Seria um estudo filológico extremamente interessante comparar a primeira versão com a segunda. Do meu ponto de vista, as pequenas, mas significativas mudanças introduzidas no texto de segunda versão (Caderno 12) confirmam minha leitura de que se trata de constatação, e não de concessão. Até mesmo o acréscimo do termo ragazzi (garotos/meninos) ao termo giovani (jovens) confirma tratar-se de uma dolorosa constatação
> Assim, pergunto: estaria aberta para os autores do texto com o qual estou debatendo um caminho teórico gramsciano para defender, nessa travessia, um programa de difusão de escolas técnicas e profissionais de ensino médio? Pessoalmente, não concordo que a estratégia da travessia ou da concessão encontre sustentação na teoria da guerra de posição de Gramsci (NOSELLA, 2015, p.139).

O posicionamento do autor é de que não cabe propor uma travessia equacionando a superação da sociedade capitalista para a sociedade socialista. Ele, contudo, entende que a reforma de ensino médio em curso no Brasil não pode ter como base o debate análises filológicas e hermenêuticas de textos. Ao fim, ele posiciona-se que é necessário resistir a estratégia política de fragmentação sistêmica do ensino médio e a profissionalização precoce.

Com entendimento diferenciado pelo exposto por Nosella, Moura, Lima Filho e Silva reconhecem que existem críticas ao ensino médio integral (com proposta de formação integral) de correntes conservadoras (de cunho academicista) e de progressistas (que consideram o Ensino Médio Integrado - EMI uma concessão aos interesses do capital). Os autores, por fim, entendem que deixar de participar politicamente da luta por um ensino médio politécnico e de ensino médio politécnico integrado à educação profissional (na perspectiva de concretização da omnilateralidade), "abrimos espaço e estendemos o 'tapete vermelho' para que o capital aproprie-se de bandeiras históricas do campo socialista" (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p.1078).

Para os autores o ensino médio integrado é, para a realidade brasileira, o uma proposta coerente para avançar na superação da histórica dicotomia do trabalho manual e intelectual.

> A análise desenvolvida nos permite responder afirmativamente e afirmar que na educação brasileira atual essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também

> oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado (Idem, p. 1071-1072).

Por isso, ressalta-se a importância dos Institutos Federais, os quais tem a possibilidade de oferecer o ensino médio integrado, numa perspectiva de formação integral. Mesmo que seja um lugar permeado por disputas, “é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente”, buscando “produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital” (MOURA, 2013, p. 719).

4.4. TESES PRODUZIDAS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A POLITECNIA

Com o objetivo de fundamentar o debate sobre politecnia na realidade brasileira dos últimos anos, fez-se um levantamento de produção de teses sobre o tema. A pesquisa foi feita pela internet no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Primeiramente foi feita a pesquisa, no escopo das teses, com a palavra-chave “politecnia” em qualquer campo da pesquisa: título, autor e assunto. Também foi delimitado o período de tempo entre 2008 e 2017, tendo em vista o ano em que foram criados os Institutos Federais. O resultado inicial gerou 182 teses produzidas. Notou-se, porém, que essa forma de pesquisa não era adequada, pois o buscador associava não somente o termo com o assunto, mas com qualquer palavra semelhante. Por exemplo, se no título ou no escopo da apresentação da tese existisse a palavra parecida com “politecnia” ou “politécnica” deveria aparecer no resultado, mesmo que se referisse somente a uma instituição (Escola Politécnica da Universidade).

Dessa forma, necessitou-se refinar a busca. Assim, foi feita a busca pela palavra-chave “politecnia” tendo como foco o campo assunto das teses. Resultaram dessa pesquisa 11 teses, sendo que somente uma delas não continha relação com a temática em questão. Foi feito o mesmo procedimento com a palavra-chave “ensino médio integrado”, do qual resultaram 13 teses. Nota-se que dessas 13 teses, 3 apareceram também no resultado para o termo “politecnia”.

Seguem abaixo as Tabelas 1 e 2 com os resultados da pesquisa na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Elas estão ordenadas pela ordem de ano de publicação:

Tabela 1 - Teses encontradas no banco de dados do BDTD com termo "politecnia" no campo assunto

Instituição	Programa	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Ano
UNISINOS	Programa de Pós-Graduação em Educação	(Des)encontros no processo de implantação da proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul	Leandro Sieben	Telmo Adams	2017
PUC - GO	Programa de Pós-Graduação em Educação	O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção dos professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral	Julio Cezar Garcia	Lucia Helena Rincon Afonso	2017
PUC – RS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza	Ana Paula Santos Rebello	Maurivan Güntzel Ramos	2017
USP	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil	Sobre a evasão estudantil na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo: identificação e possíveis causas	Lucas Anastasi Fioriani	Osvaldo Shigueru Nakao	2015
PUC-SP	Programa de Pós-Graduação em História da Ciência	A Escola Politécnica e a transformação de São Paulo	Rodrigo Bastos Padilha	Marcia Helena Mendes Ferraz	2015
UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação	Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS	Luciana Bagolin Zambon	Eduardo Adolfo Terrazzan	2015
UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino Médio Integrado: formação politécnica como horizonte?	Ana Paula Furtado Soares Pontes	Ramon Oliveira	2012
UFSCAR	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Proução	Politecnia e polivalência na organização do trabalho em cooperativas populares e tradicionais	Caio Luis Chiariello	Farid Eid	2012
UNICAMP	Programa de Pós-Graduação em Educação	Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnica?	Paulo Cesar de Souza Ignácio	José Claudinei Lombardi	2009
UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação	Projeto Educativo e Político Pedagógico da escola de ensino médio: tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho	Jeannette Filomeno Pouchain Ramos	Jacques Terrien	2009

Fonte: do autor a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Tabela 2 - Teses encontradas no banco de dados do BDTD com termo "ensino médio integrado" no campo assunto

Instituição	Programa	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Ano
UNISINOS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULAP: expectativas de jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada	Fernanda Lopes Guedes	Danilo Romeu Streck	2017
UNINOVE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Origem e evolução do IF Sul de Minas Câmpus Inconfidentes: qual o princípio pedagógico	Melissa Salaro Bresci	Paolo Nossela	2017
PUC - GO	Programa de Pós-Graduação em Educação	O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção dos professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral	Julio Cezar Garcia	Lucia Helena Rincon Afonso	2017
PUC – RS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza	Ana Paula Santos Rebello	Maurivan Güntzel Ramos	2017
USP	Programa de Pós-Graduação em Educação	O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático	Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli	Livia de Araújo Donnini Rodrigues	2016
UFSCAR	Programa de Pós-Graduação em Educação	A educação integrada e a profissionalização do ensino médio	Vagno Emygdio Machado Dias	Paolo Nossela	2015
UNINOVE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Humanização, interdisciplinaridade e pesquisa: em busca de uma alternativa qualitativa para a formação do estudante do ensino médio integrado ao técnico	Enzo Basílio Roberto	Antonio Joaquim Severino	2014
PUC – GO	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas	As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG	Alcyr Alves Viana Neto	Joana Peixoto	2014

Continuação da Tabela 2.

Instituição	Programa	Título	Autor(a)	Orientador (a)	Ano
UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação	A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado	Leila Adriana Baptaglin	Doris Pires Vargas Bolzan	2014
UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú	Priscila de Souza Chisté	Gerda Margit Schutz Foerste	2013
UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino Médio Integrado: formação politécnica como horizonte?	Ana Paula Furtado Soares Pontes	Ramon Oliveira	2012
UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização	Xênia Diógenes Benfatti	Meirecele Calíope Leitinho	2011
UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação	Avaliação do ensino médio no Estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008	Cleide Fernandes Monteiro	Marcos Antonio Martins Lima	2010

As teses encontradas tendo como base o termo “politecnia”, de maneira geral, discorreram sobre o seu conceito, com exceção da tese de Fioriani, que tratou sobre a evasão na Escola Politécnica da USP, e não da conceituação de politecnia.

A tese de Soares (2012) teve como objetivo a análise do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal da Paraíba, Câmpus João Pessoa, sob os aspectos institucionais, organizacionais e político pedagógicos frente à proposta de Educação Integral proposta na criação dos IFEs. Para a pesquisa a autora entrevistou 23 professores dos cursos do EMI de Eletromecânica e Mecânica, além da análise documental dos projetos dos cursos. O resultado da investigação apontou para a conclusão de que o desenvolvimento das propostas do EMI, sob a nova configuração de Instituto Federal, se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias, como também o direcionamento das disciplinas de formação geral para as necessidades das áreas técnicas. A autora, ainda, concluiu que os cursos de EMI não constituíram um projeto de travessia para uma nova realidade e a perspectiva de formação omnilateral não se materializou.

A pesquisa de Sieben (2017) objetivou analisar a implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul, tendo como cenário as incerteza dos jovens frente à possibilidade do seu ingresso no mundo do trabalho. A investigação buscou identificar as contradições, como e em que condições ocorreram a implantação do ensino médio politécnico em duas escolas estaduais da região metropolitana de Porto Alegre. O autor destaca os principais resultados: tempo insuficiente de preparação dos gestores e professores; exigência de qualidade de educação sem a valorização dos profissionais de educação; ampliação da carga horária; falta de professores e conflito de horários dos alunos; fragilidade interdisciplinar do seminário integrado; disputas de poder; não entendimento do referencial teórico; a concepção de politecnia e de avaliação emancipatória; contradição entre prática e a proposta do ensino médio politécnico em um Estado capitalista.

Chiariello (2012), em sua tese, discutiu sobre a temática da politecnia e polivalência nas cooperativas tradicionais e populares. Ele explica que o conceito de polivalência está atrelado aos modos flexíveis de produção, propiciando uma maior participação do trabalhador tanto na formulação dos conteúdos do trabalho quanto na execução de tarefas distintas. Ele, contudo, aponta que embora a polivalência possa apresentar uma maior convergência entre trabalho manual e trabalho

intelectual, ela mantém a cisão entre os núcleos de execução e concepção. Já o conceito de politécnica propõe o conceito de omnilateralidade do trabalhador, criticando a divisão técnica do trabalho proposto pelo capitalismo. A politecnia, segundo o autor, aproxima mão e cérebro recusando a formação de classes distintas para gestão e para execução do trabalho. Assim, os trabalhadores politécnicos vislumbram a transformação da sociedade nos planos econômicos, político e social. O autor analisa as cooperativas sobre essas duas perspectivas, entendendo suas singularidades, aproximações e contradições.

Outra tese que discute a contraposição entre a politecnia e polivalência é a de Ignácio (2009). O autor investiga a realidade brasileira, marcada pelo regime da acumulação flexível e como se dá o ingresso da concepção politécnica no âmbito da educação profissional. Ele entende que esse debate sobre as políticas educacionais ocorre no âmbito do contraditório e das lutas contra-hegemônicas, sendo que pelas relações sociais de produção capitalista, o limite é a polivalência.

Garcia (2017), por sua vez, buscou analisar a percepção dos professores sobre a concepção de EMI no Instituto Federal Goiano, no que se refere à formação politécnica. Dos 630 questionários aplicados pelo pesquisador ele obteve resposta de 149. Além de entrevistas, foram também analisados os planos dos cursos de informática e agropecuária. O resultado da pesquisa indicou que a maioria dos professores desconhece os princípios e fundamentos do EMI, prevalecendo a ideia de formação para o mercado de trabalho e não de uma formação omnilateral, apontando para a necessidade de formação continuada dos docentes. O autor, porém, observa que a consolidação da formação humana integral vai além da simples formação dos professores, estrutura e organização pedagógica da instituição, mas ela perpassa por questões políticas, econômicas e sociais.

Focando em professores da área das ciências da natureza, Rebello (2017) investigou 14 escolas estaduais do Rio Grande do Sul, visando compreender as concepções teóricas e as práticas pedagógicas no espaço destinado à pesquisa chamado de Seminário Integrado. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A autora conclui que esses professores adotaram em suas práticas pedagógicas os conceitos de parte-totalidade, reconhecimento dos saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa. A pesquisadora também aponta para o fato de que essas atividades contribuíram para a formação do educando visando o mercado de trabalho.

A tese de Padilha (2015) discorre sobre a importância de quatro instituições de educação para o desenvolvimento industrial de São Paulo: o Liceu de Artes e Ofícios; a Escola Politécnica de São Paulo; a Escola de Engenharia Mackenzie; e o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo. O pesquisador foca sua análise na Escola Politécnica de São Paulo, percebendo a importância dos professores e os engenheiros graduados pela mesma para a industrialização do estado.

Da mesma forma que Sieben e Rebello, Zambon (2015) também foca sua pesquisa no ensino médio do Rio Grande do Sul. A autora analisa a Proposta de Reestrutura Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (PREM/RS). As fontes da pesquisa foram os professores do ensino médio e membros da equipe pedagógica e documentos que serviram de base para o PREM/RS. Os resultados apontam para diversos conflitos que ocorreram no interior da escola no processo de implantação, seja em questões de estrutura física, pedagógica, de formação de professores e processos de resistência dos mesmos. Contudo, há sinais, decorrente do PREM, da coexistência de duas escolas de ensino médio com objetivos diferentes em uma mesma unidade escolar: uma de orientação propedêutica e outra que avança na preocupação com a formação integral.

Como última tese encontrada com o assunto “politecnia”, Ramos (2009) analisa a experiência da reorganização do trabalho educativo na constituição do projeto político pedagógico da escola de ensino médio no Liceu do Maracanaú, identificando as resistências limites, possibilidades e perspectivas. Na análise constatou-se que o Projeto Político Pedagógico - PPP foi reorganizado visando a formação integral do jovem, o que vai à contramão da maioria das escolas, pois rompe com o formato tradicional. A prática é, contudo, permeada pela contradição com o PPP, pois ela reafirma os princípios liberais e a escolarização excludente. A autora entende que essa contradição faz parte do processo de construção do contrário e é necessária apropriar-se dela.

De forma relacionada à questão da politecnia discutidas acima, para as teses resultantes da pesquisa do termo “ensino médio integrado”, tem-se a pesquisa de Leite (2013) que busca compreender como se desenvolve a educação estética dos jovens no Instituto Federal do Espírito Santo no EMI. A autora usa como referência a obra de Raphael Samú, pintor, mosaicisita, escultor e gravador, artista do estado do Espírito Santo. A pesquisadora toma como referência teórica Karl Marx, Adolfo

Sánchez Vázquez e Vigotski. Ela conclui que a arte contribui com a formação omnilateral dos sujeitos uma vez a educação estética amplia o olhar do jovem sobre o mundo, sobre a natureza e a cultura.

Guedes (2017) investiga a função da educação profissional e técnica na relação com os projetos de vida de estudantes do EMI do IFSUL, Câmpus Sapucaia do Sul. Por meio de uma pesquisa qualitativa, a pesquisadora observou que na criação das grades dos cursos de Eventos, Informática e Plásticos objetivou-se a interdisciplinaridade para que o aluno seja um cidadão de forma que haja a integração entre o mundo do trabalho e a sociedade.

A análise do EMI também é o tema da pesquisa de Benfatti (2011). Ela investiga a integração entre o ensino médio e a educação profissional em três instituições: uma no Ceará, outra no Maranhão e uma no Paraná. Foi feita uma pesquisa documental como entrevistas com professores, alunos e diretores. A autora obteve os seguintes resultados: a integração curricular do EMI somente ocorre quando há tempo e lugar para planejamento, desenvolvimento e formação dos professores para a formação integral. Há, ainda, a constatação de que as condições estruturais das escolas são importantes para a integração curricular.

Focado na compreensão do ensino de língua inglesa (LI) no EMI do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Ferrarini-Bigareli (2016) desenvolveu sua pesquisa em duas fases: indexação de pesquisas realizadas em contextos semelhantes e a coleta de dados em campo no IFPR. Para a primeira fase teve como resultado a evidencia de um movimento crescente de pesquisas realizadas no EMI por professores que atuam nesse contexto. A segunda fase apontou que os professores de LI obtiveram pouca formação continuada sobre os fundamentos filosóficos e epistemológicos do EMI. Outro resultado apontado é a prioridade da formação geral, deixando a formação profissional restrita a aspectos superficiais. A autora, por fim, sinaliza duas ações possíveis: formação continuada dos professores e engajamento político.

A pesquisa de Roberto (2014) tem por objetivo a análise antropológica do EMI a partir do Decreto 5154/04 e apontar para um caminho de formação humana cidadã e emancipadora. Após pesquisa teórica e análise documental proveniente do Instituto Federal de São Paulo, o autor compreende que a Educação Profissional e Técnica (EPT) para o ensino médio é uma alternativa para a formação humana sustentável, de forma diferente da proposta pela LDB 5692/71, e sem a

determinação do mercado de trabalho, mas com o diálogo com os arranjos produtivos locais, objetivando a emancipação e formação do sujeito.

O Instituto Federal do Sul de Minas Gerais é tema da tese de Bresci (2017). Ela objetiva compreender a origem e a evolução do Câmpus Inconfidentes, até a consolidação do Instituto Federal e, assim, analisar a formação dos estudantes no EMI. Decorreu da investigação a conclusão de que a formação profissional no Câmpus supramencionado está ainda atrelada à concepção utilitarista e distante da concepção de formação integral preconizada no EMI. Dessa forma, a educação ofertada pelo Câmpus está voltada para o mercado de trabalho e que a busca pelos EMI não ocorre necessariamente por causa da profissionalização.

Dias (2015) objetiva, em sua tese, analisar a educação integrada preconizada na Lei 9394/96 e no Decreto 5154/2004, buscando compreender sua concepção, definição, características, finalidades sociais e políticas, referencial teórico-metodológico e fundamentos pedagógico-didáticos. A autora conclui que no contexto de consolidação da educação integrada está subjacente um processo de expansão do espírito de profissionalização para todo o sistema educativo brasileiro, de forma específica o ensino médio.

Circunstanciado no Estado do Ceará, a pesquisa de Monteiro (2010) avaliou o ensino médio, compreendendo suas configurações, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais. A pesquisadora constatou que o ensino médio tem diversas terminologias e que seu ensino é permeado pela dicotomia: a formação intelectual para o segmento social privilegiado e o profissional para os menos afortunados. Ela, contudo, aponta que as políticas públicas da primeira década desse século apontam para promover um ensino médio de qualidade, com engajamento profissional, tecnológico e humanístico.

Focado nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no EMI, Viana Neto (2014) fundamenta sua pesquisa na questão: “quais abordagens pedagógicas da Educação Física fundamentam as forms de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelos professores de Educação Física no EMI no Instituto Federal de Goiás (IF)?” O pesquisador concluiu que os professores estão propensos a usar as TIC de forma instrumental para passar conteúdos de maneira transmissiva. Estabelece-se, assim, uma contradição entre a abordagem pedagógica inerente à proposta do EMI com as formas de uso do TIC.

Por fim, há a pesquisa de Baptaglin (2014) que tem como foco a aprendizagem da docência no EMI. Dessa forma, ela objetiva compreender os processos formativos dos docentes que trabalham no EMI. A pesquisadora constatou que a aprendizagem docente ocorre pela existência de um *habitus* docente, que permeia a cultura escolar, e não somente pelas atividades docentes de estudo. Há, também, a evidência de que as tensões no ambiente escolar são imprescindíveis para a aprendizagem da docência, dentre elas: individualidade e colaboratividade; apropriação do ensino e apropriação da pesquisa e da extensão; formação geral e a formação específica e, cultura docente e cultura escolar.

Constata-se da pesquisa das teses sobre “politecnia” e “ensino médio integrado” que há um processo de debate e reflexão sobre a formação omnilateral do aluno. Nota-se que vários autores identificaram os aspectos da contradição entre as práticas docentes e as concepções pedagógicas, mas que isso representa um avanço, pois onde há a contradição existe a possibilidade de mudança. Os avanços em direção a uma educação politécnica são confrontados com a realidade objetiva imposta pelo capitalismo e o regime de acumulação flexível (o que demanda uma formação polivalente e não politécnica), com um modelo tradicional e utilitarista na formação dos professores, como também a falta de recursos, tempo e espaços adequados para a implantação da proposta do EMI.

Infere-se da investigação acima, que a proposta de uma educação politécnica para o EMI não é efetivada, isto é, embora exista uma política e propostas que a incentive, na prática ela ainda não se concretizou. Percebe-se que existe uma tensão entre a manutenção dos valores já estabelecidos com a busca de uma superação da tradição histórica. Resulta desse embate a conservação, em grande parte, de uma educação profissional voltada para o mercado de trabalho, focada em questões como a empregabilidade e competitividade, dentro da lógica da polivalência. A tensão entre o velho e o novo não parece resultar em ruptura, mas em uma conciliação em que o aspecto mais conservador se sobressai.

4.5. O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) foi criado com a promulgação da Lei 11892/2008, sendo parte de sua constituição veio da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR)[32]. Essa instituição é vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), sendo que ela possui autonomia administrativa e pedagógica.

Esse processo de transição entre a Escola Técnica não foi, contudo, um processo de consenso. Ferreti, por meio de um estudo sobre o IFPR, especificamente do Câmpus Curitiba, identificou esses dissensos. O autor afirma:

> Uma dessas marcas, que afetou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná como um todo, no início, mas mais diretamente o Câmpus Curitiba, refere-se à existência, anterior à criação do IFPR, de dissensos entre os professores da escola sobre a conveniência ou não de se transferirem para o Instituto a ser criado, posto que para alguns a permanência na Universidade, ainda que na condição existente (a de Departamento desta) seria mais desejável e menos incerta do que a transferência para uma instituição cuja criação estava ainda em estudos, além de significar a reafirmação do histórico de instituição conceituada que a escola ostentava (FERRETI, 2018, p. 31).

Isto é, o processo de criação do IFPR perpassa por um processo de transição da Escola Técnica da UFPR que deixou suas marcas. Até mesmo porque seu primeiro Reitor veio do quadro de docentes que pertencia a universidade. Passada essa fase inicial, após oito anos de sua criação, o IFPR já possuía 25 Câmpus distribuídos pelo estado Paraná. Em 2018, a instituição atende mais de 27 mil estudantes nos cursos de modalidade presencial e a distância. O IFPR oferece 25 diferentes cursos técnicos de ensino médio integrado presenciais, 21 cursos técnicos subsequentes ao ensino médio presenciais, 7 cursos técnicos na modalidade a distância, 8 tecnólogos, 8 licenciaturas, 11 bacharelados, 12 cursos de especialização e 2 mestrados sendo um presencial e outro semipresencial[33].

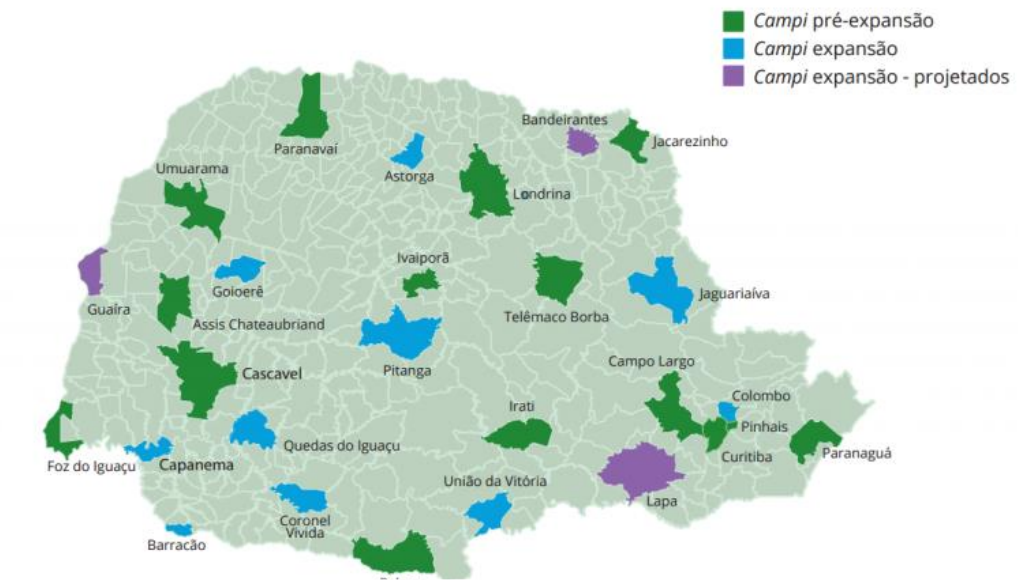
Os Câmpus do IFPR estão distribuídos conforme a figura abaixo:

---

[32] O *Campus* Curitiba do IFPR tem uma vinculação maior com a Escola Técnica da UFPR. De forma geral, os *campi* do interior se constituíram como uma instituição nova, sem a presença desse vínculo. Há, contudo, alguns *campi*, como em Palmas, em que uma faculdade local passou a pertencer ao IFPR. Nesse caso, os vínculos são com as propostas de Ensino Superior que eram ofertadas.

[33] Dados retirados do site da instituição: http://reitoria.ifpr.edu.br/

Figura 3 - Mapa destacando os municípios que têm Câmpus do IFPR



Fonte: Instituto Federal do Paraná

Nota-se que a distribuição dos diversos Câmpus abrange todo o território do Estado. Os municípios destacados em verde são os que foram implantados na Fase 01 e de 02 de consolidação do IFPR, isto é, de 2008 a 2013. Os Câmpus destacados em azul são aqueles que foram implantados em 2015. Os destacados em roxo são localidades que possuem algum curso em andamento, mas sem a instalação de uma unidade. Eles estão vinculados a outros Câmpus.

Em relação às matrículas, houve um aumento significativo das matriculas presenciais nos últimos. A modalidade de ensino a distância sofre variações devido a diversos fatores internos e externos a instituição:

Tabela 3 - Número total de matrículas do IFPR

IFPR	2014	2015	2016	2017	06/2018
Presenciais	9.899	11.695	13.557	15.592	18.872
EAD	24.981	7.244	14.586	7.917	8.517
Total	**34.880**	**18.939**	**28.143**	**23.509**	**27.389**

Fonte: Instituto Federal do Paraná

Destaca-se nesse quadro que as matrículas presenciais quase dobraram num período de quatro anos, o que demonstra que a Instituição está em fase de consolidação e ampliação de seus cursos.

Se analisarmos a distribuição dos Câmpus do IFPR pelo Estado do Paraná e o aumento progressivo das matrículas, podemos perceber a interiorização e

capilarização da oferta de educação profissional no Paraná. Tendo em vista que no mínimo 50% das vagas ofertadas devem ser de Ensino Médio Integrado, pode-se afirmar que o IFPR está se consolidando como uma referência nessa modalidade de ensino. Sobre isso, Domingues, Santana e Lima afirmam:

> [...] percebemos que o IFPR está distribuído em todo território do Estado do Paraná o que amplia o acesso da população ao nível de formação profissional e tecnológica, tanto em níveis iniciais de formação quanto formação continuada. Certamente caracteriza-se como um grande passo para diminuir as desigualdades de acesso de ensino, o próximo passo a ser dado neste sentido certamente consiste no processo de consolidação dessa instituição constituindo-se como referência na área de ensino e pesquisa (DOMINGUES, SANTANA e LIMA, 2015, p. 10).

A tendência, além disso, é de crescimento do número de matrículas, pois muitos Câmpus estão em fase de implantação, com obras de sala de aula, laboratórios e ginásios em construção. Isso significa que ainda é possível aumentar a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, além da promoção da verticalização do ensino, com cursos superiores de licenciatura, tecnólogos e engenharias, além da oferta de cursos de pós-graduação.

Assim, é possível afirmar que o IFPR tem potencial para ser uma importante instituição com uma grande inserção social, devido a sua ação ensino, pesquisa e extensão. Abaixo temos o quadro de matrículas por Câmpus.

Tabela 4 - Número de Matrículas dos Cursos Presenciais por Câmpus, 2018

Alunos em Curso por Câmpus	2014	2015	2016	2017	06/2018
Assis Chateaubriand	235	332	416	646	826
Avançado de Astorga	46	40	177	216	193
Avançado de Barracão	24	34	95	93	170
Avançado Coronel Vivida	121	159	275	211	300
Avançado Goioerê	0	53	167	151	230
Avançado Quedas do Iguaçu	32	32	153	118	127
Campo Largo	335	397	649	689	748
Capanema	16	32	103	278	370
Cascavel	88	161	312	236	347
Colombo	22	40	132	187	281

Curitiba	3148	3750	2648	2910	3711
Foz do Iguaçu	448	486	672	642	913
Irati	230	318	300	568	701
Ivaiporã	230	362	492	489	578
Jacarezinho	509	464	530	534	691
Jaguaraíva	86	44	298	308	172
Londrina	394	526	569	640	789
Palmas	1960	1902	2128	2336	2815
Paranaguá	704	930	973	1046	1026
Paranavaí	361	479	741	767	873
Pinhais	22	102	188	273	301
Pitanga	32	67	174	165	300
Telêmaco Borba	375	482	619	847	1005
Umuarama	439	299	496	912	1117
União da Vitória	40	204	250	328	288
TOTAL	**9897**	**11695**	**13557**	**15590**	**18872**

Fonte: Instituto Federal do Paraná (2018)

Nota-se, a partir das tabelas acima, que de maneira geral todos os Câmpus apresentam aumento nas matrículas, com algumas exceções. No caso de Campo Largo, objeto a ser analisado nessa pesquisa, anualmente verificou-se um grande crescimento de matrículas no último ano, praticamente dobrando o seu número de 2014 a 2018. Dos 748 alunos matrículados nesse Câmpus, 259 estão matriculados no Ensino Médio Integrado de Automação e Eletromecânica.

O quadro de servidores da instituição é composto por Docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Técnicos Administrativos em Educação, cuja formação pode ser fundamental, médio e superior. Segue abaixo o quadro atualizado, em junho de 2018, dos servidores da instituição.

Tabela 5 - Números de Servidores do IFPR em Março de 2018

Unidade	Docente	Docente Substituto	TAE	Estagiário
Assis Chateaubriand	41	6	30	4

Avançado de Astorga	20	1	12	0
Avançado de Barracão	13	0	8	0
Avançado Coronel Vivida	18	2	8	0
Avançado Goioerê	20	1	11	0
Avançado Quedas do Iguaçu	14	0	9	0
Campo Largo	50	5	32	0
Capanema	14	2	10	0
Cascavel	30	2	29	0
Colombo	23	3	16	0
Curitiba	204	15	78	14
Foz do Iguaçu	56	8	39	0
Irati	35	4	34	1
Ivaiporã	41	6	34	0
Jacarezinho	51	6	36	3
Jaguaraíva	21	1	11	0
Londrina	63	6	40	1
Palmas	129	20	52	5
Paranaguá	75	8	45	3
Paranavaí	64	7	45	9
Pinhais	27	0	13	0
Pitanga	14	1	10	0
Telêmaco Borba	52	4	36	1
Umuarama	53	7	35	0
União da Vitória	26	2	15	0
Reitoria	0	0	221	6
TOTAL	**1154**	**117**	**909**	**47**

Fonte: Instituto Federal do Paraná (2018)

Há, portanto, no IFPR, um total de 1154 docentes efetivos, 117 substitutos, 909 Técnicos Administrativos em Educação. No caso do Câmpus Campo Largo há 50 docentes e 32 técnicos para atenderem 8 cursos sendo: um curso superior de Agroecologia; cinco cursos técnicos subsequentes de Administração, Agroecologia,

Cerâmica, Eletrotécnica e Mecânica; dois cursos de ensino médio integrado de Automação Industrial e Eletromecânica.

É importante ressaltar que grande parte dos professores são pós-graduados (com mestrado e doutorado), isto é, tem sua formação como pesquisadores. Isso é importante para a atuação dos Câmpus junto à comunidade em que estão inseridos. Isso ocorre pelo fato de que as ações do Instituto Federal não estão fundamentadas em ações puramente de ensino e de qualificação dos trabalhadores. Há, também, atividades de pesquisa e extensão (associadas ao ensino) que podem promover transformações sociais, tendo em vista que podem colaborar para pensar os problemas tecnológicos e sociais da região e promover ações de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Essa característica pode ser um diferencial de identidade da instituição:

> [...] para além das conjunturas políticas da administração federal, é fundamental que se consolide a construção, a nosso ver, de um dos mais importantes diferenciais identitários dos institutos: a sua capacidade de articular ensino/ciência/tecnologia em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional. Isso implicará necessariamente um embate simbólico de significações e ressignificações dos modelos de educação preexistentes na Rede (Escola Agrotécnica, Escola Vinculada, Cefet, Escola Técnica) e na sua diferenciação do modelo acadêmico da relação ensino/ciência/tecnologia predominante na universidade brasileira, da qual seu corpo docente é originário. A consolidação dos Institutos Federais se insere, portanto, numa realidade complexa e a construir. Sua efetivação envolverá, necessariamente, disso não se poderá fugir, a disputa de projetos para a sociedade como um todo, não apenas para a EPT (PACHECO, CALDAS e SOBRINHO, 2012, p. 30).

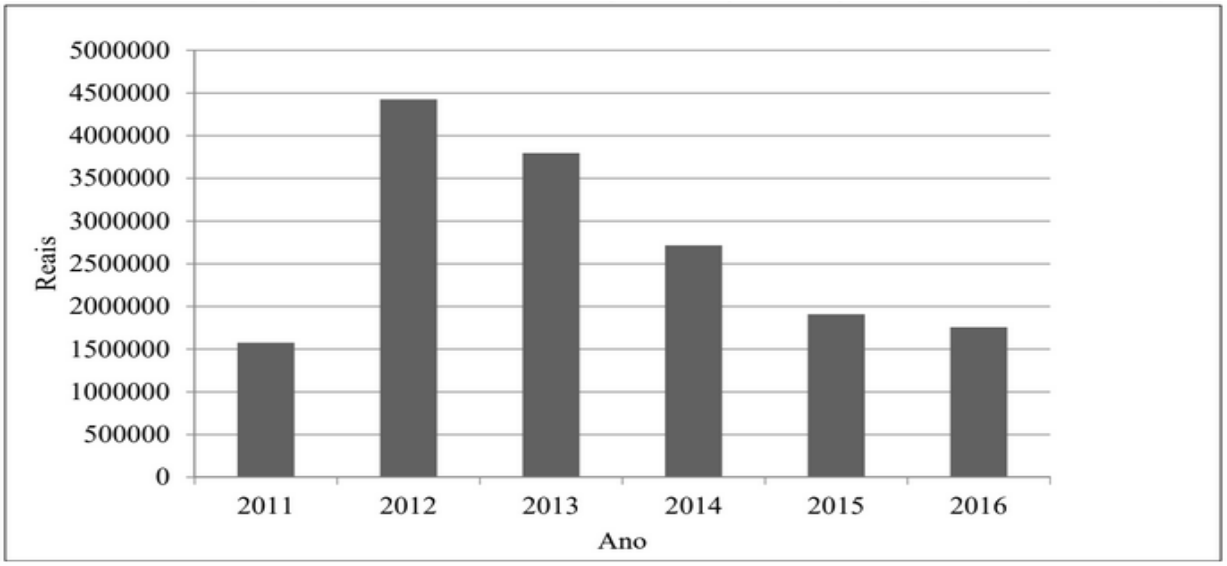
A consolidação do IFPR, desse modo, representa uma disputa de projetos de educação. Esse embate é refletido institucionalmente na formação do quadro de docentes em que professores oriundos da universidade e dos CEFETs promovem diferentes visões sobre a educação. O desafio da construção de uma identidade nova perpassa pela superação dos modelos historicamente construídos. Há, assim, a necessidade de um movimento, do quadro de servidores da instituição, para a construção de uma nova identidade.

Além de uma constituição de um quadro docente qualificado, há outra questão importante para a consolidação dos Institutos Federais, de forma específica o IFPR, que é o investimento em infraestrutura, salas de aula, laboratórios,

biblioteca, etc. Não é possível pensar na criação de uma instituição de referência sem que ela tenha condições concretas para sua efetivação.

No que se refere ao orçamento do Instituto Federal do Paraná, ele conta em julho de 2018 com um total aproximado de 48 milhões de reais. Desse total de recursos, o Câmpus Campo Largo recebe R$ 1.658.169,31, sendo um total de custeio de 1492.927.63 e de capital 165.241,68. É interessante notar que houve um decréscimo nos recursos destinados ao Câmpus, como pode ser visto nessa figura:

Figura 4 - Gráfico de valores executados pelo Câmpus Campo Largo (2011-2016)



Fonte: Milliorin (2017, p. 12).

Analisando a evolução valores executados pelo Câmpus Campo Largo Simone Aparecida Milliorin aponta para uma diminuição dos valores de capital ao longo do tempo, ocasionado uma perda da capacidade de adequação da estrutura física às necessidades educacionais. A autora aponta:

> No caso do Câmpus Campo Largo, que ainda necessita de obras e reformas para que atenda com qualidade as demandas educativas, torna-se necessário o improviso para tornar os espaços (que a princípio estavam destinados a setores administrativos) em salas de aula e um lugar para que os estudantes tenham a possibilidade de realizar atividades físicas. Essa situação pode agravar-se caso o orçamento permaneça no mesmo patamar ou diminua ainda mais, pois, devido à abertura de novos cursos, mais turmas estão sendo abertas e mais estudantes sendo matriculados. Assim, no Câmpus, aumenta-se a demanda e diminuem-se os recursos, gerando dificuldades para maior acolhimento de servidores e estudantes e para o processo de integração educativa e inclusiva, no sentido de ofertar efetivamente uma educação de qualidade para os que ingressam nessa escola (MILLIORIN, 2017, p. 13).

Isto é, como visto nos quadros acima, a quantidade de matrículas de alunos sobe significativamente, sendo que os recursos para a adequação da infraestrutura não acompanham o necessário. Dessa situação, é necessária a utilização de espaços improvisados que não garantem um espaço apropriado para o ensino. Esse corte de recursos de capital também limita a compra de equipamentos para laboratórios.

O Instituto Federal do Paraná, portanto, nos últimos nove anos conseguiu uma expressiva expansão no território paranaense. Esse fato pode ser constatado pelo número de Câmpus criados no período e no aumento do número de matrículas de alunos e de contratação de servidores na instituição. Ressalta-se que o IFPR surge como uma política de Estado do governo dos governos Lula e Dilma, promovendo uma educação mais inclusiva e socialmente referenciada. Portanto,

> Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto mais amplo e inclusivo para a educação pública. Significa, portanto, ser este um lugar de disputas travadas no âmbito do Estado e dos atores sociais. Torna-se um território, arena de negociações nos processos políticos, econômicos e sociais, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma a importância de uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (DOMINGUES, SANTANA e LIMA, 2015, p.6).

Isso significa uma ruptura de uma visão de educação profissional e tecnológica instrumentalista, a serviço de demandas do mercado de trabalho. Como consequência, os institutos são campo de disputas políticas, podendo ser afetados com mudanças de governos, principalmente os de orientação neoliberal que atuam na lógica da formação técnica atrelada às demandas de mercado.

Os institutos federais, porém, em sua concepção na política promovida pelos governos Lula e Dilma, buscam:

> [...] romper com uma visão meramente instrumentalista da EPT, e colocá-la sempre a serviço da acumulação capitalista, e procura-se abrir espaço para um movimento interno que vislumbra no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição de benefícios sociais, visando a diminuição de desigualdades (PACHECO, CALDAS e SOBRINHO, 2012, p.24).

A consolidação do IFPR, assim, é importante para a educação paranaense, como uma forma de oportunizar uma educação de qualidade, diminuindo as desigualdades sociais. Nessa possibilidade de atuação, o Câmpus Campo Largo, desde sua criação, duplicou o número de alunos matriculados, se fortalecendo como referência de educação profissional no município. O próximo capítulo terá por objetivo apresentar e analisar a questão da Educação Integral no IFPR, especificamente no Câmpus Campo Largo, por meio da análise documental, de questionários e projetos de curso.

5. LIMITES, POSSIBILIDADE E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Este capítulo tem por objetivo analisar a implantação dos cursos técnicos integrados de Eletromecânica e Automação do Instituto Federal do Paraná, especificamente no Câmpus Campo Largo[34]. Essa análise almeja compreender a situação atual do ensino profissional nessa modalidade de educação, percebendo os avanços e limites para a superação de uma formação puramente técnica, isto é, se existe progresso na proposta de uma educação politécnica.

Em 2009, o Instituto Federal do Paraná e a Prefeitura de Campo Largo dialogaram com a finalidade de instalar um Núcleo Avançado na cidade. As atividades acadêmicas tiveram início em 2010, nas dependências de uma Escola Municipal chamada de Reino da Loucinha. Nesse primeiro momento, os cursos ofertados eram somente cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio de Agroecologia, Eletrotécnica e Mecânica.

Objetivando a instalação de uma unidade do IFPR na cidade, a Prefeitura doou um imóvel onde funcionava uma antiga fábrica de cerâmica (Cerâmica Iguassu), com uma área de aproximadamente 34 mil metros quadrados. Para ter uma infraestrutura mínima, parte do antigo prédio foi reformado. Esse Núcleo Avançado do IFPR que funcionou em Campo Largo estava vinculado ao Câmpus Curitiba que tinha a centralidade das ações administrativas, financeiras e de ensino.

Em 2011 as atividades acadêmicas, que ocorriam na Escola Municipal, passaram para a nova sede e, no ano seguinte, o Núcleo Avançado alcança o *status* de Câmpus. A partir de 2010 servidores tomaram posse para atuar exclusivamente em Campo Largo. Os cursos de Ensino Médio Integrado iniciaram suas ofertas em 2014, com Eletromecânica, e em 2016 com a Automação.

Os cursos de EMI integrado do Câmpus Campo Largo estão, assim, em fase de consolidação. Para a apreciação da concretização (ou não) da Educação Integral nos cursos técnicos supramencionados são analisados neste capítulo: o Estatuto;

[34] Há uma dissertação defendida em Agosto de 2018, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE, cuja temática foi a análise dos cursos técnicos subsequentes do *Campus* Campo Largo. O foco dessa tese, entretanto, está nos cursos de Ensino Médio Integrado, o que difere da análise abordada pela referida dissertação. O trabalho em questão é intitulado “Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal do Paraná/*Campus* Campo Largo e formação emancipatória: entre encontros e desencontros”, de autoria de SANTOS, O. M. M.

Projeto Político Institucional que faz parte do Projeto de Desenvolvimento Institucional; as Instruções Normativas da Pró-Reitoria de Ensino; Projetos Pedagógicos de Curso e o resultado de um questionário sobre a percepção dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado. Buscou-se o Projeto Político Pedagógico do referido Câmpus, contudo até o momento este documento não havia sido elaborado.

5.1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Essa seção objetiva analisar o Estatuto de Instituto Federal do Paraná, o Projeto Político Institucional (que faz parte do Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI) e as Instruções Normativas do Pró-Reitoria de Ensino sobre a abertura de cursos técnicos de nível médio no que concerne a concepção de Educação Integral nesses documentos.

Objetiva-se, na análise dos documentos institucionais, entender as peculiaridades do IFPR em relação à legislação vigente comum a todos os Institutos Federais, principalmente da Lei de nº 11892/2008. Almeja-se, portanto, traçar um perfil da identidade institucional e suas concepções educacionais. O Estatuto do IFPR, aprovado pela Resolução 13/2011 do Conselho Superior, e suas respectivas retificações, é um documento institucional fundamental. Os elementos que se diferenciam da Lei supramencionada são os princípios norteadores, Artigo 3º, e os incisos X e XII, do Artigo 4º, que versa sobre as finalidades e características da instituição. Os princípios norteadores, expressos no Artigo 3º, são:

> I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
> II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
> III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
> IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
> V - compromisso com a natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.
> VI - produção de conhecimento legitimado mediante a interação com a realidade (IFPR, 2011a).

Destaca-se desses princípios um compromisso social do IFPR. Isto é, embora seja uma instituição voltada para a educação profissional e tecnológica, seu princípio

norteador não está focado somente em atender demandas do mercado trabalho e se associar ao setor produtivo. Nota-se uma ênfase de formação em seus diversos aspectos, que perpassa da justiça social, cidadania, ética à formação profissional e difusão de conhecimento científico e tecnológico. Esses princípios apontam para a possibilidade da formação omnilateral, e não tecnicista.

Em relação aos incisos X e XI do Artigo 4º, estabelece-se como finalidade e característica a atuação junto à rede pública de ensino para a qualificação dos profissionais de educação, além de poder expandir sua área de atuação para além da área tecnológica, caso exista interesse social:

> X - participar de programas de capacitação, qualificação e requalificação dos profissionais de educação da rede pública;
> XI - O IFPR, verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá ofertar cursos fora da área tecnológica (IFPR, 2011a).

O interessante dessas finalidades e características é a atenção para o fortalecimento da Educação Básica por meio da qualificação dos profissionais de educação. Se essa articulação é fortalecida, segundo os princípios norteadores e com objetivos em comum, possibilita-se a existência de um projeto de ensino que vá além da simples qualificação profissional dos docentes para o trabalho. Este pode ser um espaço de debates, formação e preparação de um projeto educacional amplo segundo uma perspectiva da escola unitária. O Estatuto não explicita a escola unitária, mas possibilita a construção de algo mais próximo da proposta de Gramsci:

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três - quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze, dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 1982, p. 122).

Havendo articulação entre as diferentes esferas educacionais, de nível fundamental e médio, existe a possibilidade da construção coletiva de um projeto

único de preparação do aluno para a vida, dentro de uma concepção de ensino omnilateral e politécnico.

No que concerne aos objetivos do IFPR, previsto em seu Estatuto, a única particularidade em relação a Lei 11892/2008 é o de “executar, sem finalidade comercial, serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens com fins exclusivamente educativos” (IFPR, 2011a). Esse objetivo parece estar relacionado à questão da educação a distância que usa tecnologias de informação e comunicação como fins educacionais.

Sobre a questão das vagas ofertadas, o Estatuto mantém, no Artigo 6º., o que está na Lei dos IF´s de que “deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica” (Idem). Há somente o acréscimo de um parágrafo em que é afirmado que cada Câmpus terá atribuições, condições e prerrogativas equivalentes em uma atuação sistêmica, o que significa que os percentuais das vagas citadas no Artigo 6º. serão organizadas enquanto instituição e não particularmente por Câmpus.

Sobre a questão do ensino, o Artigo 28º. explicita:

> Art. 28. O currículo no Instituto Federal está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano.
> Art. 29. As diretrizes curriculares e a norma didática do Instituto Federal do Paraná serão fundamentadas em bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais e legais, e estarão expressas no seu Projeto Político Institucional – PPI (IFPR, 2011a).

Compreende-se que o Estatuto é um documento basilar de estabelecimento da estrutura administrativa, organizacional, financeira e pedagógica da instituição. As políticas de ensino estarão expostas com clareza no Projeto Político Institucional – PPI, o qual é construído coletivamente, fazendo parte do Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, que é revisado periodicamente. É importante, por isso, ressaltar que as políticas de ensino podem sofrer alterações ao passar do

tempo, devido a mudanças de gestão, aumento do corpo docente e inclinações da comunidade escolar.

Para esse trabalho, será analisado o PPI presente no PDI do período de 2014/2018 que coincide com o período de criação dos cursos do Ensino Médio integrado no Câmpus Campo Largo. O Estatuto é, por sua própria natureza, um documento mais genérico que estabelece questões basilares para o funcionamento da instituição. O PPI, por outro lado, é um documento que aborda as questões de identidade do IFPR e do estabelecimento das políticas de ensino norteadoras de sua prática. Este documento deveria espelhar o pensamento de toda a comunidade acadêmica do IFPR.

Um aspecto importante a ser destacado no PPI do IFPR é seu compromisso com a inclusão, já expresso nos princípios norteadores do Estatuto. Ao discorrer sobre ações afirmativas da instituição, destaca-se o fato de que são reservadas, no processo seletivo, 80% das para inclusão por meio de cotas, que é dividido da seguinte forma:

> I – 60% (sessenta por cento) são reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino. Esse percentual é distribuído da seguinte maneira:
> a) 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, havendo reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com o anexo II.
> b) 50% (cinquenta por cento) serão destinados aos candidatos que possuam renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional per capita, havendo reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com o anexo II.
> II –10% (dez por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos;
> III –5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos autodeclarados indígenas;
> IV –5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas aos candidatos com deficiência;
> V –20% (vinte por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma são reservadas à concorrência geral (IFPR, 2014, p. 32-33).

Essa é uma questão importante. Isso significa que os alunos ingressantes nos cursos do IFPR serão, em sua maioria, oriundos da escola pública, segundouma

política de inclusão de negros, indígenas, pessoas com deficiência. Estabelece-se, assim, um caráter heterogêneo dos estudantes que atenderão os cursos de Ensino Médio Integrado. Há também maior inserção social, possibilitando um ensino de qualidade tanto para aluno em situação de vulnerabilidade social quanto ao que vêm de uma classe média. Esse caráter inclusivo do acesso pode ser visto no questionário aplicado aos alunos, em que a grande maioria é oriunda da escola pública, sendo que uma parte significante deles possuem renda familiar de até dois salários mínimos como veremos no subcapítulo 5.3.

Somadas às questões de inclusão supramencionadas, a instituição, no PPI, afirma ser de fundamental importância o respeito à diversidade e, por isso:

> [...] o IFPR tem a função de compreender a heterogeneidade social, cultural e étnica, enfim, todas as formas de diversidade, e contribuir com a promoção da equidade social e da valorização dessas diversidades na educação bem como na comunidade em que se insere (IFPR, 2014, p.44).

Essas ações afirmativas acabam por ser um importante aspecto que diferencia a instituição atual das antigas Escolas Técnicas e CEFETs, em que o acesso era definido somente pelo aspecto cognitivo, dentro da lógica formal, em que os alunos eram selecionados somente pelo desempenho em uma prova de seleção. Entretanto, essa diversidade promovida pelas cotas se mostra um desafio pedagógico, pois a realidade encontrada no ambiente de ensino também é heterogênea. A formação desses estudantes para a vida passa a ser uma tarefa difícil e, por isso, a questão da preparação e qualificação dos professores é essencial para a efetivação da proposta. O PPI sobre essa questão aponta:

> Da construção de uma identidade decorre outro desafio: a formação dos professores como perfil do IFPR, atuantes em suas áreas de conhecimento, e com discussões iniciadas no âmbito do trabalho e da ciência da educação. Tratam-se de profissionais da educação que devem estar preparados para novas práticas pedagógicas que superem as pedagogias tradicionais e apresentem aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método. É preciso que o docente do IFPR tenha clareza de que, estimulando a autonomia do estudante, suas experiências se ampliam e atingem mais rapidamente o exercício do aprender. Assim, também muda a função do professor: de expositor fiel de um conhecimento já elaborado para mediador de situações de aprendizagem, em que a apropriação do já conhecido seja uma etapa preliminar para a produção de novos significados e conhecimentos (IFPR, 2014, p. 31).

Destaca-se, nos desafios apresentados para a formação do professor no PPI, o caráter não conteudista do ensino, a necessidade de superação das pedagogias

tradicionais e o entendimento do professor como mediador de situações de aprendizagem. Essas proposições se aproximam da pedagogia histórico-crítica que entende a mediação como um conceito central. Além desse entendimento sobre o papel do professor, o PPI expõe outros conceitos próximos aos delineamentos pedagógicos supramencionados como: trabalho como princípio educativo, entendendo que o "trabalho é o princípio da sobrevivência humana, é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social" (IFPR, 2014, p. 36); educação para a emancipação humana, percebendo que "o processo educativo tem como ponto de partida a análise da realidade sócio-histórica e cultural, agregando-a ao ensino tecnológico" (Idem, p. 37); a formação humana "implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje" (Idem, p. 38); o trabalho pedagógico considera as ações práticas que "são fenômenos que devem ser identificados, problematizados, analisados, interpretados já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata" (Idem, p. 42).

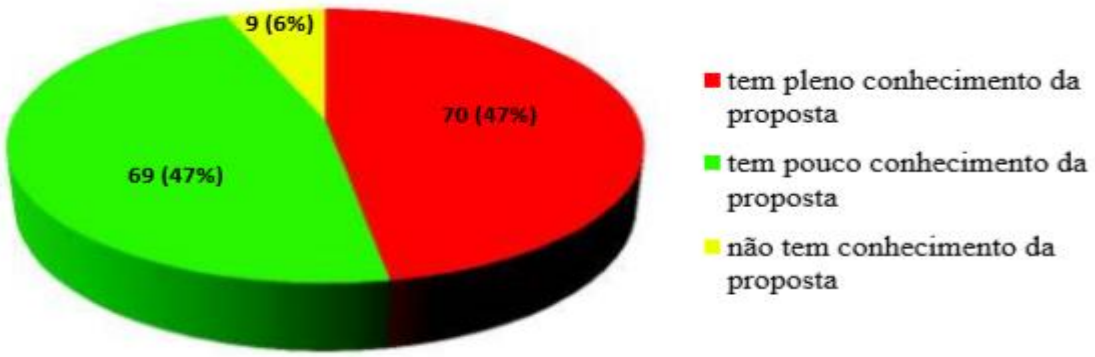
Embora o PPI não explicite diretamente a orientação da pedagogia histórico-crítica, ele o faz por meio dos conceitos supramencionados. Saviani, ao expor sobre a importância da categoria mediação afirma:

> A categoria de **mediação** é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2014, p. 35).

Dessa conceituação exposta por Saviani, nota-se uma concordância com os conceitos abordados no PPI. A importância da mediação, da prática social, do método de identificação, problematização, instrumentalização e catarse. Pode-se concluir, assim, que do ponto de vista pedagógico, o PPI está inclinado mais com as proposições da pedagogia histórico-crítica para a educação profissional.

Tendo em vista a importância do professor na questão da mediação e da proposta de formação profissional dentro de uma concepção politécnica, permanece o desafio da formação docente, explicitado no PPI como importante na construção da identidade do IFPR. Garcia, pesquisando o perfil dos docentes do Instituto Federal Goiano, constatou que mais da metade dos professores tinham pouco ou nenhum conhecimento da proposta do Ensino Médio Integrado:

Figura 5 - Opinião dos professores do IFGO sobre a Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no curso em que ministra aula



Fonte: Garcia (2007, p. 207).

O que chama a atenção neste gráfico é o grande desconhecimento dos professores sobre o próprio curso em que atuam. Embora esses dados sejam referentes ao Instituto Federal do Goiás, eles são uma amostra da realidade dos Institutos Federais, inclusive do IFPR. Isso demonstra que a preocupação com a formação docente no PPI é válida. É importante considerar que esse desconhecimento pode estar relacionado ao fato de que a maior parte do quadro de professores possui somente formação técnica, sem formação pedagógica. No caso do Câmpus Campo Largo os docentes estão distribuídos conforme o quadro abaixo:

Tabela 6 - Relação dos docentes com Formação Técnica x Formação Geral no Câmpus **Campo Largo - IFPR**

Docentes	Formação Técnica
Formação Técnica	33
Formação Geral	24
Total	57

Fonte: Site do Câmpus Campo Largo, em 12/10/2018.

A formação inicial predominantemente técnica, sem formação continuada dos professores nas questões fundamentais da educação profissional, em seus aspectos pedagógicos, políticos e ideológicos, acarreta em um despreparo para a atuação em sala de aula numa perspectiva politécnica. Sem uma preparação adequada desse profissional, a visão unilaterista acaba prevalecendo sobre ominilateralidade. Isto é, cada docente atuará dentro de sua área de formação, focando nas questões predominantemente técnicas, normalmente associadas ao que será útil no desempenho profissional. As questões que envolvem a cidadania, pensamento crítico e interpretação da realidade do mundo do trabalho não será o foco, podendo ser trabalhado somente por alguns professores. Assim, para que a proposta da educação politécnica seja possível, é necessário oferecer as condições concretas para esse projeto, inclusive o da formação docente.

No que se refere ao qual tipo de educação o IFPR pretende oferecer, destaca-se que o PPI reconhece que por um bom período da história “o acesso ao conhecimento do trabalho não resultava em direito ao conhecimento científico e tecnológico, e, muito menos, à cultura universal, que é privilégio de poucos” (IFPR, 2014, p. 40). Levando essas questões em consideração a proposta é:

> Dessa maneira, o Instituto Federal do Paraná se propõe a trabalhar com a educação e com o mundo do trabalho, oportunizando percursos educativos que articulam teoria e prática, priorizando o domínio intelectual da tecnologia a partir da cultura. Seu projeto pedagógico contempla no currículo os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo e busca formar sujeitos que compreendam os processo de trabalho e suas dimensões científica, tecnológico e social, como parte das relações sociais (IFPR, 2014, p. 41-42).

Portanto, a proposta do IFPR é o da superação da dicotomia histórica de que a educação profissional focaria somente em habilidades técnicas, sem a necessidade do domínio intelectual. Há, assim, uma proposta que se aproxima do conceito da politecnia. Como a instituição assume o trabalho como princípio educativo, ela entende que sua organização se fundamenta numa “base unitária do ensino” a qual “possibilita a superação da dualidade histórica entre a formação básica e formação profissional e viabiliza a compreensão do papel dos sujeitos no mundo do trabalho” (Idem, p. 39). É entendido que a formação para o mundo do trabalho considera as dimensões “históricas, sociais, ideológicas e também as

subjetivas que estão presentes na atividade teórico-prática do trabalho" (Idem, ibidem).

O IFPR, por meio do seu PPI, entende, dessa forma, que a educação profissional prepara para o mundo do trabalho, tendo como princípios metodológicos estabelecer a relação entre a teoria e prática e entre a unidade e totalidade. É interessante destacar que o PPI reconhece que no momento de sua construção, a estrutura do currículo ainda era compartimentada, de forma a privilegiar o domínio específico. Constata que, das disciplinas das áreas clássicas, Língua Portuguesa e Matemática eram valorizadas "em detrimento das outras como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, e também ocorre maior valorização das áreas técnicas sobre a formação geral" (IFPR, 2014, p.51). Diante desse quadro é colocado como objetivo a constituições de comissões para reestruturação da organização curricular e de avaliações de aprendizagem.

É relevante mencionar que, em 2017, o PPI foi revisado e incluído um subcapítulo sobre o Novo Ensino Médio (Lei no. 13.415/2017) afirmando que o IFPR aguarda a sanção presidencial e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para então fazer adequação dos cursos técnicos de nível médio. Há, nesse pequeno subcapítulo, um prenúncio de que o estabelecido até então no PPI pode sofrer mudanças, atendendo uma nova legislação e consequente orientação pedagógica e institucional. É necessário chamar a atenção, inclusive, de que houve uma mudança na gestão da instituição depois da aprovação do PPI, sendo possível, como consequência, novas políticas institucionais de ensino e mudanças de visão sobre a educação. Isso significa que o próximo PDI 2019/2023 (a ser aprovado até o final de 2018) pode ter diferenças essenciais em relação ao PDI 2014/2018.

Está claro qual é a visão educacional exposta no PPI, agora é importante entender como ocorre a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC nos Câmpus. O PPI, em subcapítulo sobre a Organização Didático Pedagógica, afirma que os PPCs "devem ocorrer a partir das definições assumidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Câmpus, alinhadas aos pressupostos aqui elencados e às orientações e princípios pedagógicos do PPI" (IFPR, 2014, p. 56). Aqui há um fato que chama a atenção. Os dois PPCs elaborados no Câmpus Campo Largo não puderam ser construídos com base no PPP, pois o mesmo até o momento (10/2018) não foi preparado. Há, assim, uma dissonância entre os documentos normativos, especificamente o PPI, e o feito na prática no referido Câmpus.

Além do exposto no PPI, a Pró-Reitoria de Ensino estabelece Instruções Internas de Procedimento - IIP para a abertura de cursos técnicos. Na época da abertura dos cursos do EMI do Câmpus Campo Largo, estava vigente a IIP 18 de 15 de Dezembro de 2011. Nesse documento, o Artigo 1º estabelece que:

> A proposta de novos cursos deve surgir do debate com a Comunidade substanciada em indicadores que retratem a realidade, considerando a demanda de arranjos produtivos, culturais e sociais, incluindo um mapeamento da realidade regional, levantando dados e apresentando justificativas da proposta de curso para submissão ao coletivo do Câmpus e Conselho Diretor do Câmpus para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFPR, 2011b).

Isso significa que a construção do PPC envolve um diagnóstico, feito coletivamente, entendendo a realidade regional onde o Câmpus está inserido, justificando o porquê da escolha daquele determinado curso tendo em vista as demandas dos arranjos produtivos locais, culturais e sociais. Considerando esses aspectos, da visão de educação dos documentos basilares do IFPR e suas Instruções Normativas, a próxima seção analisa os PPCs dos cursos de Eletromecânica e Automação do Câmpus Campo Largo.

5.2. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DE ELETROMECÂNICA E AUTOMAÇÃO

Os PPCs de Eletromecânica e Automação foram elaborados, respectivamente, em 2013 e 2015. Destaca-se que, embora os PPCs são frutos de um processo que se inicia muito antes do ano de sua conclusão. Assim, o PPC de Eletromecânica teve sua aprovação em 2013, mas sua elaboração começou em 2012. Esses documentos podem passar por revisões periódicas, por isso, nessa pesquisa, serão analisadas as últimas versões dos PPCs, que no caso do curso de Eletromecânica, ocorreu em 2015. Como já apontado em seção anterior, esses documentos não puderam ser construídos considerando o PPP do Câmpus pelo fato do mesmo não existir. Objetiva-se, assim, verificar se há coerência dos referidos PPCs em relação às concepções expostas no PPI do IFPR, bem como a consonância com seus respectivos documentos normativos.

Observa-se que existe uma grande diferença entre os dois PPCs, na questão das concepções de educação explicitadas. O curso de Eletromecânica parece estar

voltado para uma lógica polivalente, enquanto Automação se alinha mais nas concepções arroladas no PPI. O PPC de Eletromecânica ao explicitar o objetivo específico do curso afirma:

> O curso de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio deverá propiciar aos alunos competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de monitorar desempenhos e estar capacitado a interpretar e elaborar projetos, de instalação de manutenção, ou de equipamentos e instrumentos; organizar e programar o processo de manutenção; aplicar métodos de segurança no trabalho e de melhorias da qualidade do produto; projetar ou colaborar na melhoria dos sistemas de produção, instalação e manutenção (IFPR, 2015a, p. 8).

É interessante notar que esse objetivo específico copia uma parte do Parecer 16/99 sobre a Resolução 4/99 que estabelece diretrizes curriculares para ensino profissional de nível técnico. Ou seja, a referência desse objetivo está fundamentada em diretrizes e pareceres do Governo FHC, segundo uma lógica neoliberal da formação profissional polivalente. Segue abaixo o trecho do qual foi retirado o objetivo supramencionado:

> A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou à qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das **competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos** (BRASIL, 1999, grifo meu).

O grifo representa a parte copiada e, pelo seu contexto, é clara a relação com a polivalência que pode ser entendida “como atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar” (CRUZ e BATISTA NETO, 2012, p. 387). Isso significa que não há um alinhamento entre o exposto no PPI e o PPC do curso. Nota-se, assim, o desafio de superar a visão tecnicista e fragmentada herdada de políticas públicas anteriores. Parece, até mesmo, existir uma contradição interna do PPC, pois em dois parágrafos anteriores, o mesmo documento diz que objetiva a “formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente tecnicamente e eticamente comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais, capaz de atuar no mundo do trabalho” (IFPR, 2015a, p. 7). Essa citação, entretanto, parece ser

comum em vários planos de curso, que pode ser facilmente encontrado em buscadores na internet, o que mostra não ser uma particularidade do curso. O PPC de Eletromecânica aparenta demonstrar falta de identidade e clareza em relação aos seus objetivos e concepções.

Por outro lado, o PPC de Automação aparenta ter uma coesão interna maior e um alinhamento com o PPI da instituição. Ele tem como objetivo no curso:

> O curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo geral promover a formação humana integral de cidadãos técnicos, críticos, autônomos e ético, comprometidos com transformações sociais, políticas e culturais para atuar no mundo do trabalho numa perspectiva de edificação da sociedade inclusiva e sustentável no desenvolvimento de atividade de automação industrial, de suporte à produção e à prestação de serviços (IFPR, 2015b, p. 11).

Constata-se que no PPC de Automação está bem definido com o objetivo de formação humana integral, entendida pelo mesmo documento como a possibilidade ao estudante de uma "formação técnica e humanística para sua inserção no mundo do trabalho" (Idem, ibidem). Isto é, há uma perspectiva de superação da dualidade estabelecida historicamente, num comprometimento com uma educação politécnica. O documento, ainda estabelece sete objetivos específicos que estão em consonância com a concepção exposta em seu objetivo geral. Assim, pode-se dizer que, de forma diferente do que ocorre no PPC de Eletromecânica, o PPC de Automação demonstra uma coerência interna em seus princípios, conceitos e orientações pedagógicas.

Outra diferença entre ambos planos de curso está na questão da justificativa da escolha do curso e seu embasamento na relação com os arranjos produtivos locais. Como visto na IIP 18, supramencionada na seção anterior, a elaboração dos PPC deveria estar "substanciada em indicadores que retratem a realidade, considerando a demanda de arranjos produtivos, culturais e sociais" (IFPR, 2011b). O PPC de Eletromecânica traz como justificativa de sua importância para o município o fato de existirem diversas indústrias das áreas de cerâmica, metal-mecânica, moveleira e do setor automotivo. Além de citar a fala do então presidente da Petrobrás José Sérgio Grabrielli:

> Assim sendo, como afirmava o então presidente da Petrobrás José Sérgio Gabrielli, a falta de disponibilidade de mão-de-obra técnica pode impedir o crescimento econômico do Brasil, sendo este um grande desafio para o

> país. Dessa forma é necessário inserir no país cursos de formação básica como mecânica, eletrotécnica e edificações para existir suporte no processo de desenvolvimento na federação [...] Afinal, a modernização das indústrias brasileiras, o surgimento de multinacionais brasileiras e a substituição de recursos humanos por procedimentos elétricos, mecânicos, eletromecânicos informatizados, bem como a terceirização de certos serviços até então realizados dentro da própria indústria, trouxeram uma nova dinâmica para o setor secundário no nosso país [...] Assim, a colocação do Técnico em Eletromecânica no mundo do trabalho colaborará com o fortalecimento da economia brasileira e culminará na inserção de jovens no mercado formal de trabalho, seja através de contratações por meio das indústrias do setor metal-mecânico, pela prestação de serviços ou pelo empreendedorismo (IFPR, 2015a, p. 6-7).

Percebe-se que a justificativa da implantação do curso não está fundamentada conforme a IIP 18, pois não são apresentados indicadores sobre os arranjos produtivos locais, culturais e sociais. Conforme pode ser constatado na citação acima, a necessidade do curso está pautada em questões “genéricas”, isto é, argumenta-se dentro de uma lógica de desenvolvimento econômico da nação visando a preparação de mão de obra para a indústria “moderna” e setor de serviços. Outra questão que parece comprovar que não houve um debate com a Comunidade Escolar e a fundamentação em indicadores locais é o fato de que esse mesmo texto, literalmente, é encontrado em pelo menos dois planos de curso: no PPC de Ensino Médio Integrado em Eletrônica do Câmpus Curitiba; e no PPC do curso subsequente de Eletrotécnica do Câmpus Ivaiporã[35]. Ambos os cursos foram elaborados com datas anteriores ao PPC de Eletromecânica do Câmpus Campo Largo, o que pode demonstrar o uso de um modelo no momento da proposição do curso o que explicaria as contradições e incoerências já expostas anteriormente.

Por outro lado, o PPC de Automação está substanciado em indicadores locais, tendo como referências dados da Associação Comercial Industrial e Agropecuária de Campo Largo, o Conselho Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente, o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social e dados do Ministério do Trabalho e Emprego. Além disso, a seção pedagógica do Câmpus promoveu uma pesquisa para avaliar qual curso é de interesse da população:

> Com base nestes apontamentos e pela missão deste Câmpus, no ano de 2014, realizou-se pela seção pedagógica desta instituição um levantamento,

[35] Ao “copiar” e “colar” parte do texto em buscador na internet, os dois primeiros resultados da busca são os PPCs mencionados.

> anexo neste documento, junto a um grupo de estudantes de escolas públicas de Campo Largo e Balsa Nova sobre o interesse dos cursos que pretendem realizar e/ou fosse ofertado no Câmpus. Os resultados obtidos nesse levantamento demonstram interesse dos estudantes no curso em Automação Industrial. Aproveitando a estrutura física e o corpo docente atual do Câmpus Campo Largo, optou-se pelo Curso Técnico de Automação Industrial na modalidade de Ensino Médio Integrado (IFPR, 2015b, p. 10).

A fundamentação da escolha do curso está, assim, vinculada com arranjos locais, alinhado com as orientações normativas do IFPR. Além disso, o PPC de Automação entende que a oferta do curso não está simplesmente suprindo uma demanda do mercado de trabalho, mas que contribui na "formação de cidadãos por meio de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir na formação humana integral e com o desenvolvimento local e regional" (Idem, p. 11). Percebe-se uma diferença significativa entre os PPCs de Eletromecânica e Automação em seus diversos aspectos.

Uma possível explicação para essas discrepâncias entre os PPCs pode estar sedimentada no fato de que o curso de Eletromecânica iniciou seu processo de abertura em 2012, enquanto Automação começou em 2015. Entre esses anos ocorreu uma mudança significativa no quadro de servidores, aumentando o número de Técnicos Administrativos em Educação e Docentes. De forma específica, houve a contratação de três pedagogas e o estabelecimento de uma Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, que passou a contribuir significativamente nos debates educacionais do Câmpus. Na citação acima é evidenciado que a pesquisa efetuada sobre o interesse da comunidade foi conduzida por essa Seção. Isso demonstra que a presença de profissionais com formação pedagógica, especificamente as pedagogas, são fundamentais na instituição, pois elas contribuem significativamente na orientação e formulação das propostas educacionais.

No que se refere à Matriz Curricular, contudo, ambos PPCs são semelhantes. Segue abaixo a Matriz Curricular do Curso de Ensino Médio Integrado de Eletromecânica:

Tabela 7 – Matriz Curricular do curso EMI de Eletromecânica do Câmpus **Campo Largo**

Componente Curricular 1º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 2º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 3º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 4º. Ano	Carga Horária h/aula
Matemática I	120	Matemática	80	Matemática III	80	Matemática IV	80

		II					
Língua Portuguesa e Literatura I	120	Língua Portuguesa e Literatura II	80	Língua Portuguesa e Literatura III	80	Língua Portuguesa e Literatura IV	80
Física I	80	Física II	40	Física III	80		
Filosofia I	40	Filosofia	40	Filosofia III	40	Filosofia IV	80
Sociologia I	40	Sociologia II	40	Sociologia III	40	Sociologia IV	80
Biologia I	80	Biologia II	80	Biologia III	80		
Geografia I	80	Geografia II	80	Geografia III	80		
História I	80	História II	80	História III	80		
		Química I	80	Química II	80	Química III	80
Educação Física I	80	Educação Física II	80	Educação Física III	80		
		Artes I	80			Artes II	80
Língua Inglesa I	80	Língua Inglesa II	40				
						Língua Espanhola	80
Tecnologia dos Materiais e Ensaios	80	Desenho Mecânico	80	Elementos de Máquina	80	Elementos de Automação	80
Eletricidade Básica	120	Desenho Eletrotécnico	80	Processos de Fabricação	120	Manutenção e Instalações Eletromecânicas	80
Metrologia	80	Instalações Elétricas Prediais	80	Circuitos Elétricos	120	Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos	80
		Mecânica Técnica	80	Segurança do Trabalho e M. Ambiente	80	Empreendedo-rismo	40
						Máquinas Elétricas e	80

						Acionamentos	
						Instalação Elétrica Industrial	80
				Projeto Integrador	80	Projeto Final	80
Total	1080		1120		1200		1080

Fonte: IFPR (2015a, p. 19 – 22).

As cores acima dividem o currículo entre as disciplinas de formação geral (verde) e o formação técnica (rosa). O Curso está dividido em quatro anos, com uma carga horária total de 4480 horas aula, isto é, 2080 horas aula a mais que o Ensino Médio Regular e 1280 horas acima do mínimo estabelecido pela Resolução 06/2012. A carga horária elevada demanda a disponibilidade dos estudantes para ficar na instituição em dois períodos (matutino e vespertino). De acordo com o próprio PPC, a organização curricular foi estruturada da seguinte forma:

> O primeiro ano do curso compreende os componentes curriculares de formação geral voltados para uma compreensão crítica do mundo do trabalho que subsidiam uma formação cidadã do aluno, além de componentes curriculares técnicos de base, propiciando ao aluno um primeiro contato com a formação técnica específica.
> O segundo, terceiro e quarto anos se constituem de componentes curriculares de formação geral buscando fortalecer sua formação geral como cidadão política/reflexivo e ético, além de aprofundar seus conhecimentos nas áreas técnicas, específicas para atuação nas áreas especificadas no perfil do egresso (IFPR, 2015a, p. 13)

A construção do currículo atende, assim, objetivos específicos por cada ano do curso. De início há uma ênfase maior em disciplinas clássicas e, nos próximos anos, há uma intensificação das disciplinas técnicas. A relação entre as disciplinas de formação geral (FG) e de formação técnicas (FT) seguem a razão conforme a tabela abaixo:

Tabela 8 - Razão entre as disciplinas de formação geral e técnica no Ensino Médio Integrado de Eletromecânica

	1º. Ano	**2º. Ano**	**3º. Ano**	**4º. Ano**
Formação Geral	74% (800 h/a)	71% (800 h/a)	60% (720 h/a)	52% (560 h/a)
Formação Técnica	26 % (280 h/a)	29% (320 h/a)	40% (480 h/a)	48% (520 h/a)

Fonte: Dados extraídos do PCC de Eletromecânica (2015a).

Observando esses dados nota-se que os dois primeiros anos aparentam oferecer as disciplinas do Ensino Médio Regular (800 h/a) com o acréscimo das disciplinas técnicas. O terceiro ano há uma pequena diminuição no número de horas aula, mas se mantém muito próximo ao regular. Somente no quarto ano que há uma mudança mais significativa. Percebe-se, dada à carga horária elevada do curso e da distribuição das disciplinas, que aparentemente não há uma integração do currículo. Há, sim, uma sobreposição das disciplinas técnicas ao que seria um ensino médio regular. Em outras palavras, parece que a organização curricular somente acrescentou disciplinas técnicas a um currículo regular de Ensino Médio, o que pode demonstrar que não houve integração curricular. As descrições dos componentes curriculares demonstram apenas os conteúdos da mesma, não especificando a metodologia empregada, não sendo esclarecido se há de fato uma integração e interdisciplinaridade.

O PPC de Automação apresenta muitas semelhanças com Eletromecânica no que se refere à matriz curricular. Há uma diferenciação na lógica da organização do currículo explicitado no PPC:

> O marco orientador desta organização curricular está pautado nos objetivos desta instituição e na compreensão da educação como uma prática social transformadora que se compromete com a formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura.
> Esse currículo foi pensado e planejado para o desenvolvimento da educação profissional técnica que objetiva romper com a divisão entre educação básica e técnica, possibilitando resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, superando a visão dicotômica entre o pensar e o fazer a partir do principio da politecnia (IFPR, 2015b, p.19).

Novamente há um alinhamento mais coeso do PPC de Automação em relação às orientações do PPI e objetivos do próprio curso se comparado com o PPC de Eletromecânica. Assim, a matriz curricular de Automação está configurada dessa forma:

Tabela 9 – Matriz Curricular do curso EMI de Automação do Câmpus **Campo Largo**

Componente Curricular 1º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 2º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 3º. Ano	Carga Horária h/aula	Componente Curricular 4º. Ano	Carga Horária h/aula
Matemática I	120	Matemática II	80	Matemática III	80	Matemática IV	80

Língua Portuguesa e Literatura I	120	Língua Portuguesa e Literatura II	80	Língua Portuguesa e Literatura III	80	Língua Portuguesa e Literatura IV	80
Física I	80	Física II	80	Física III	80		
Filosofia I	80	Filosofia II	80	Filosofia III	80	Filosofia IV	80
Sociologia I	80	Sociologia II	80	Sociologia III	80	Sociologia IV	80
Biologia I	80	Biologia II	80	Biologia III	80		
Geografia I	80	Geografia II	80	Geografia III	80		
História I	80	História II	80	História III	80		
Educação Física I	80	Educação Física II	80	Educação Física III	80		
Língua Inglesa I	80	Língua Inglesa II	80				
		Química I	80	Química II	80	Química III	80
		Artes I	80			Artes II	80
						Língua Espanhola	80
Desenho Técnico	80	Instrumenta-ção	80	Máquinas Elétricas	120	Manutenção Industrial	120
Mecânica Básica	120	Eletrônica Digital	80	Eletrônica Analógica	120	Acionamentos Elétricos	80
Informática Aplicada	80	Circuitos Elétricos	160	Automação e Pneumática	120	Instalações Elétricas Industriais	80
				Controlador Lógico Programável	120	Sistemas Supervisórios	80
						Segurança e Meio Ambiente	80
						Controle de	80

						Processos	
						Gestão e Empreendedo-rismo Inovador	80
						Trabalho de Conclusão de Curso	40
Total	1160		1280		1280		1200

Fonte: IFPR (2015b, p. 21-24).

Pela tabela exposta acima, verifica-se que a distribuição das disciplinas do curso de Automação se assemelha a de Eletromecânica. A diferença que há nos componentes curriculares de formação geral é a carga horária “mínima” de 80 horas aulas, o que significa na prática 2 aulas semanais. Isso ocorre em disciplinas de filosofia, sociologia, língua inglesa, física, etc. Como consequência a carga horária total do curso de Automação é ainda maior que Eletromecânica, totalizando 4920 horas aula. A razão entre as disciplinas de formação geral e técnica ficam:

Tabela 10 - Razão entre as disciplinas de formação geral e técnica no Ensino Médio Integrado de Automação

	1º. Ano	**2º. Ano**	**3º. Ano**	**4º. Ano**
Formação Geral	76% (880 h/a)	75% (960 h/a)	63% (800 h/a)	47% (560 h/a)
Formação Técnica	24% (280 h/a)	25% (320 h/a)	37% (480 h/a)	53% (640 h/a)

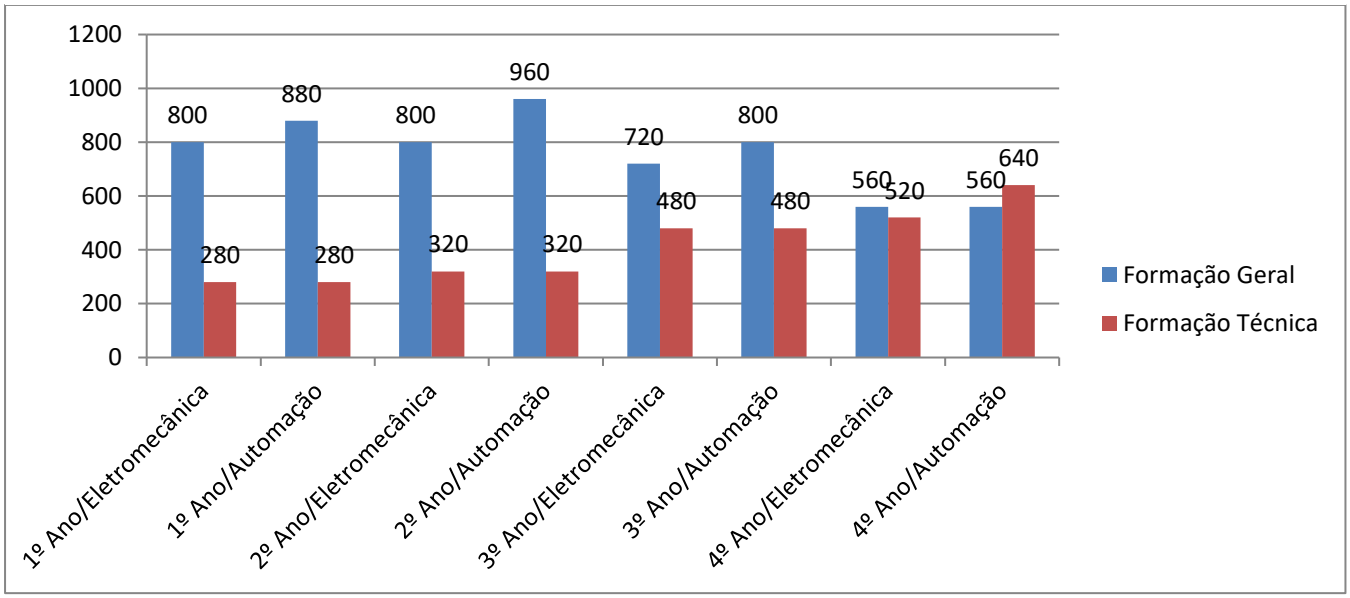
Fonte: Dados extraídos do PCC de Automação (2015b).

Embora a distribuição dos componentes curriculares seja semelhante entre ambos os cursos, principalmente na formação geral, a carga horária de Automação é ainda maior. Isso acarreta que nos dois primeiros anos a carga horária de formação geral é semelhante ao Ensino Médio Regular. Soma-se a essa carga horária os componentes curriculares das áreas técnicas. Uma explicação possível para o fato de que não há uma grande distinção entre os dois PPCs na questão curricular (embora os fundamentos e princípios sejam bastante diferenciados) é a visão docente de que a discussão teórica e pedagógica é função das pedagogas e a “execução” é função do professor. Esse tipo de visão foi captado por Pontes, em um depoimento:

> [...] como toda reunião que é feita, nem sempre todos vão, mas, às vezes, vai um número considerável. Normalmente, vão mais professores de Formação Geral [...] Acho que aquela visão extremamente utilitária ou utilitarista dos professores de formação específica de Engenharia e tudo o mais, que acham que são discussões que não levam a nada. Então, muitos não querem participar ou, às vezes, quando aparecem lá: "Ah, a gente sempre discute isso, mas nunca chega a nada, fica sempre nisso." (Professor de Eletrotécnica, nº 04).
> O pessoal da Pedagogia falava muito de ...[referindo-se à integração], mas a nossa parte é a de execução, de construção do currículo na questão de carga horária. A gente recebe e tal [textos], agora a gente não tem muita... [paciência] de estar lendo e tal. Nós nos preocupamos mais com o que nós vamos fazer. (Professor de Eletrotécnica, nº 05)[...]
> Depois [de definido o perfil] houve um segundo momento para a gente trabalhar a matriz curricular ainda em conjunto nesse grupão, com todas as áreas. Aí, foi uma briga no bom sentido, que foi o momento para dividir a carga horária para atender Ensino Médio e atender a carga horária também mínima do profissionalizante de cada área, que no nosso caso era 1200h. (Professor de Eletrotécnica, nº 01). (PONTES, 2012, p. 164).

Isto é, no que se refere à discussão teórica educacional e de seus princípios pedagógicos, a Seção Pedagógica conduz o processo. Porém, na definição da carga horária, ou "execução" nas palavras do depoimento, os professores é que dirigiam o debate, normalmente de forma fragmentada como um campo de disputas. Pontes descreveu a elaboração do PPC do EMI como um lugar onde "instauraram conflitos internos entre professores de cada área, entre as áreas de Formação Geral e dessas com as da Formação Profissional" (PONTES, 2012, p. 204). Esse pode ser um motivo da semelhança da distribuição da carga horária dos PPCs, como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Figura 6 - Gráfico comparativo da distribuição dos componentes curriculares dos PPCs de Eletromecânica e Automação



Fonte: IFPR (2015a, 2015b).

O gráfico acima permite visualizar a semelhança entre as duas matrizes curriculares. Dessa forma, pode-se dizer que os PPCs se diferenciam muito nas questões relacionadas à concepção de educação profissional, enquanto um (Automação) claramente expõe um alinhamento ao PPI e propõe uma formação politécnica, o outro (Eletromecânica) é confuso e contraditório, tendendo a uma formação tecnicista e fragmentada. Contudo, na organização curricular (embora assumam premissas diferentes) ambos são semelhantes, o que pode demonstrar que, apesar de fundamentações teóricas diferenciadas, a prática aparenta ser contraditória (para ambos os cursos). Os PPCs analisados parecem apontar para uma mudança na forma de ensino, contudo está claro que há, ainda, elementos novos fundidos com velhos conceitos. A conclusão dessa análise está próxima da descrita por Pontes, ao analisar PPCs do EMI do Instituto Federal da Paraíba:

> [...] identificamos a hibridização da concepção original do EMI, uma vez que em alguns excertos se defende alguns princípios caros à proposta politécnica, ao passo que busca conciliá-los com conceitos e propostas que destoam de uma perspectiva crítico-emancipatória, ou mesmo, são ignorados em outros trechos dos referidos documentos (PONTES, 2012, p. 153).

Nota-se, assim, que no PPC é revelado uma tensão entre o velho e o novo, entre e o tecnicismo a politecnia. Por um lado podem existir elementos que se aproximam da concepção da politecnica, por outro lado é exposta uma contradição na matriz curricular e, no caso do PPC de Eletromecânica, as próprias concepções de educação e perfil do profissional são divergentes. O fato de existir um contraditório e um campo de disputa não é um aspecto negativo, pois ele pode possibilitar a transformação e mudança. A próxima seção objetiva verificar a percepção dos alunos sobre os cursos de EMI do Câmpus Campo Largo.

5.3. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO EMI DOS CURSOS DE ELTROMECÂNICA E AUTOMAÇÃO

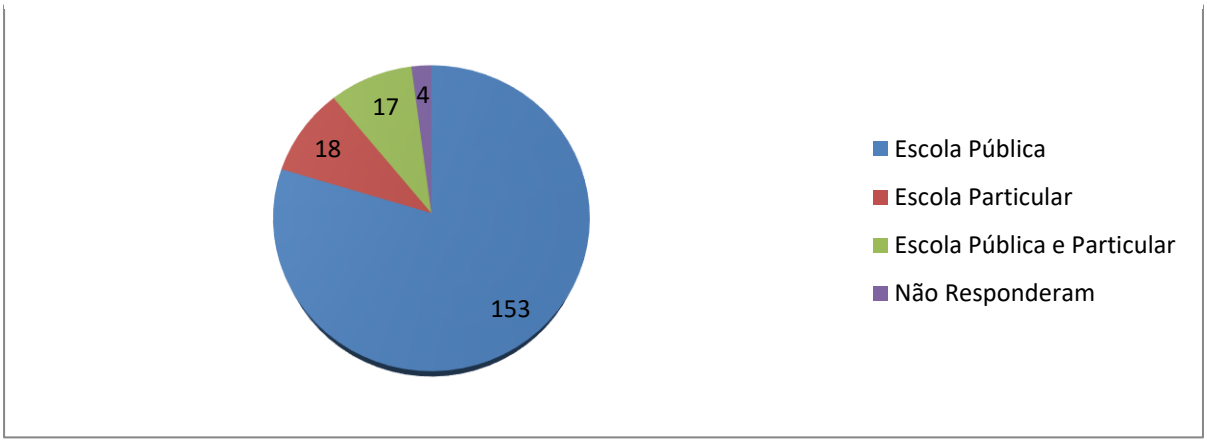
Essa seção objetiva compreender a percepção dos alunos do EMI sobre essa modalidade de educação, isto é, se sua formação abrange tanto sua inserção no mundo do trabalho como a formação cidadã. Os resultados apontam para o caráter

contraditório da realidade, isto é, que houve, por um lado, progressos e inovações para a formação integral do aluno e, de outro, se mantém valores herdados da formação social e cultural brasileira da separação do trabalho manual e intelectual. Foram respondidos 192 questionários de um total de 251 alunos do EMI em Junho de 2018. Isto é, 76,4% alunos responderam os questionários, sendo 72,3 % (81 de 112) participantes do curso de Automação e 79,8% (111 de 139) do curso de Eletromecânica.

Sobre a questão socioeconômica, os dados coletados apontam que, de fato, a maior parte dos estudantes é de baixa renda, o que atende à política de inclusão proposta pelo IFPR em seus princípios norteadores. Buscando compreender de onde são os alunos, foi questionado sobre a cidade onde moram, tendo como resultado que: dos 192 entrevistados, 164 são de Campo Largo, 19 e Balsa Nova, 7 de Curitiba e 2 de Araucária. Essa questão denotou que o público atendido pelo IFPR, além de ser, em sua maioria de baixa renda, é local, afirmando sua importância para o município.

Dos 192 alunos que participaram da pesquisa, 153 estudaram somente em escola pública antes de ingressar na instituição, 17 estudaram um período em escola pública e outro em escola privada e, somente 18 estudaram em escolas privadas, sendo que 4 não responderam essa questão. Isso pode ser visualizado no gráfico abaixo:

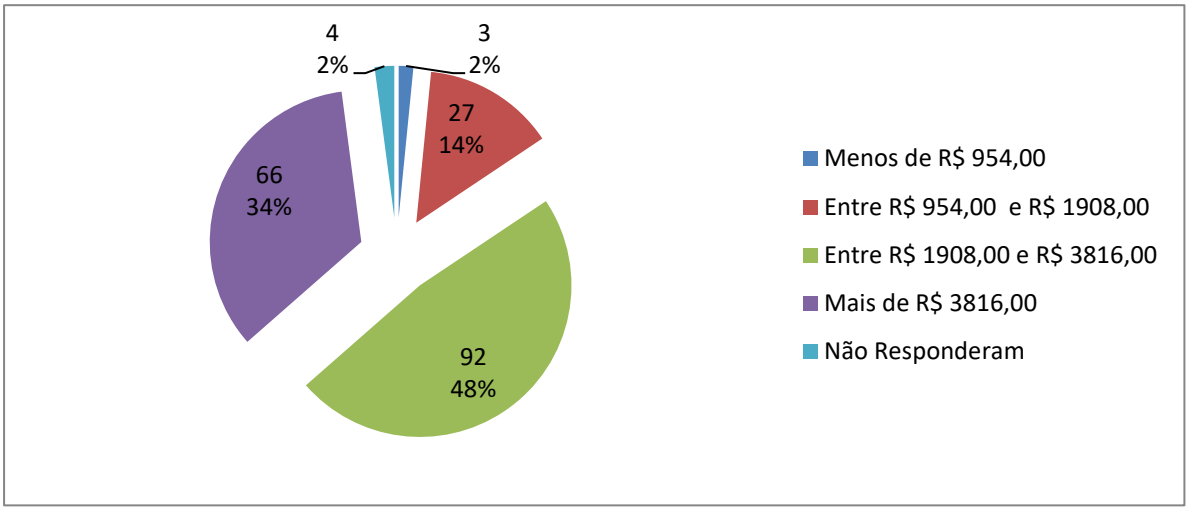
Figura 7 - Qual escola que os alunos do Ensino Médio Integrado cursaram no Ensino Fundamental, antes de entrar no IFPR



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Nota-se, dessa forma, que a política das cotas tem reflexos práticos na realidade do Câmpus, na questão da origem dos estudantes. No que se refere à questão da renda familiar, a grande maioria dos alunos assinalaram que estão entre 2 a 4 salários mínimos (valor de referência do ano de 2018). Segue a gráfico ilustrando essa situação:

Figura 8 - Renda familiar dos alunos pesquisados.

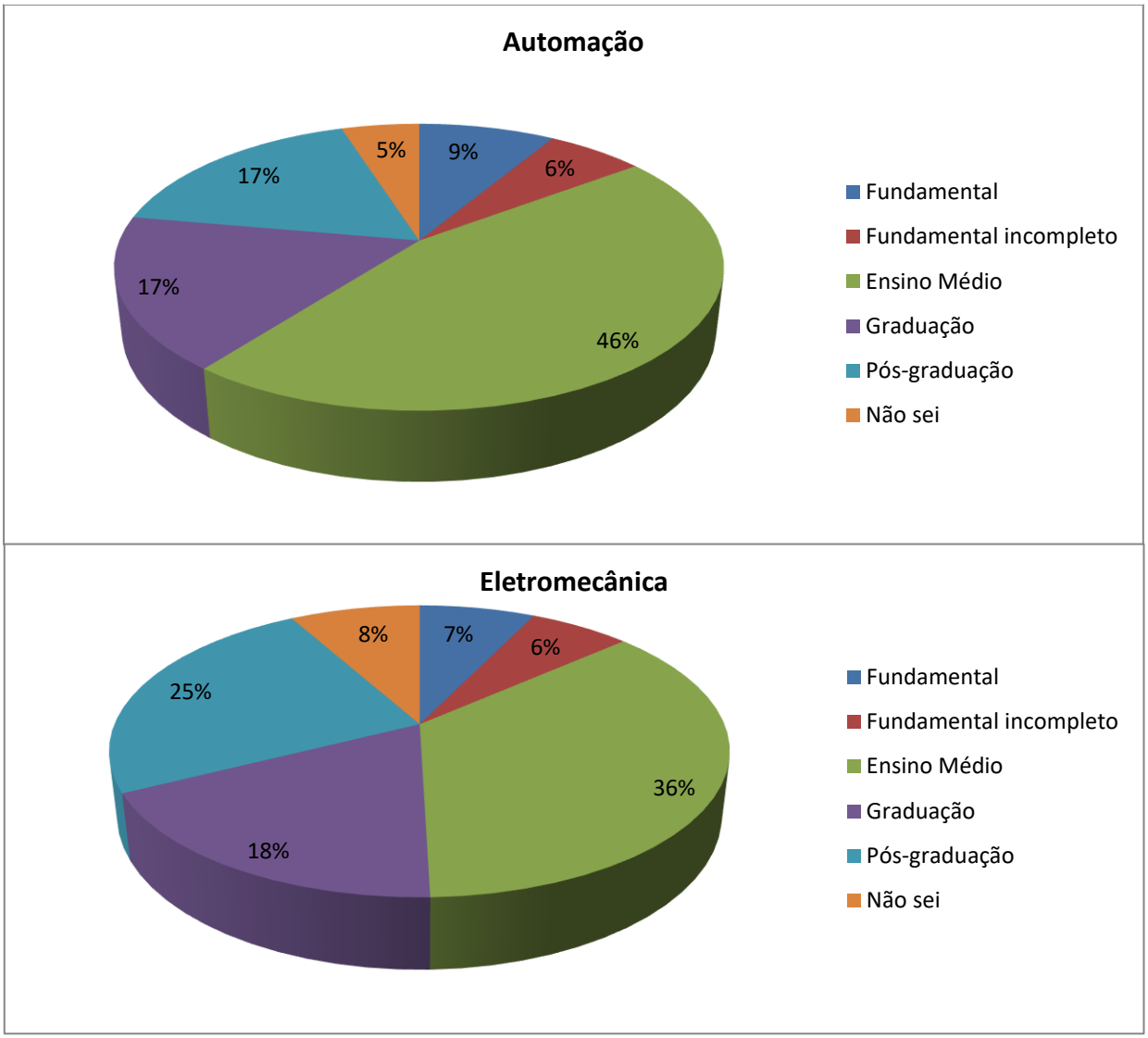


Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Desses dados percebe-se que 64% (122) dos estudantes que participaram da pesquisa possuem renda familiar até quatro salários mínimos. Este é outro reflexo da política de inclusão, pois se uma família possuir 3 membros e ganhar 4 salários mínimos (R$ 3816,00) a renda *per capita*, grosso modo, seria de 1,3 salários mínimos (R$ 1240,00), que estaria dentro dos requisitos na alínea “a” da citação supramencionada. Em outras palavras, o grande público atendido pelo IFPR, tendo em vista essa ações afirmativas na política institucional, não provém de classes privilegiadas.

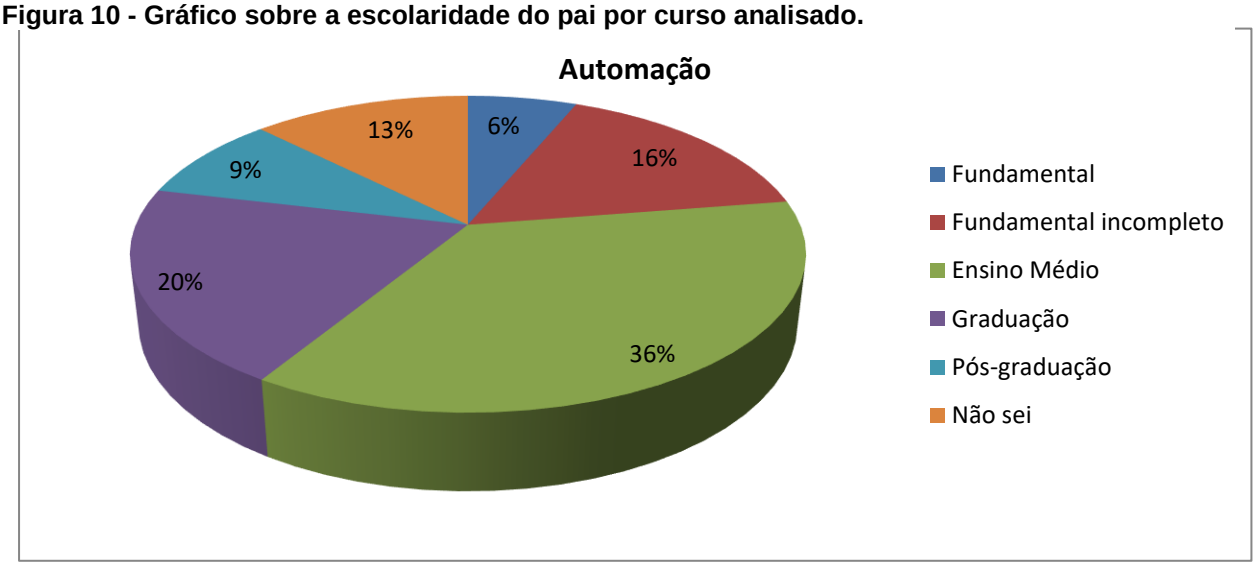
Para entender melhor sobre a origem familiar dos estudantes, foram feitas as perguntas 9 e 10 sobre a escolaridade do pai, mãe ou responsável. Os resultados seguem os gráficos abaixo:

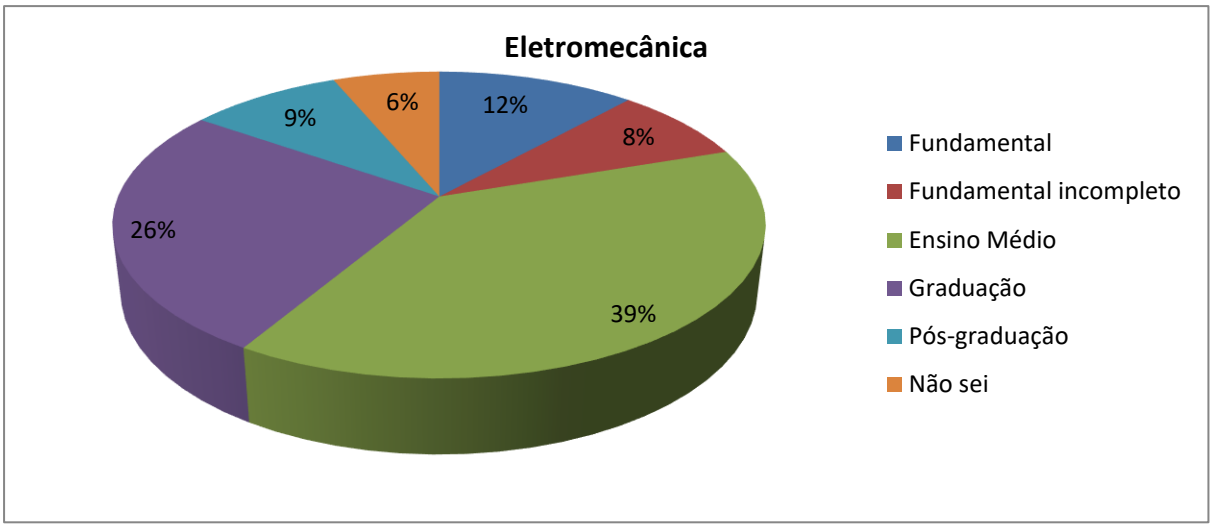
Figura 9 - Gráfico sobre a escolaridade da mãe (ou responsável) por curso analisado.



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Figura 10 - Gráfico sobre a escolaridade do pai por curso analisado.





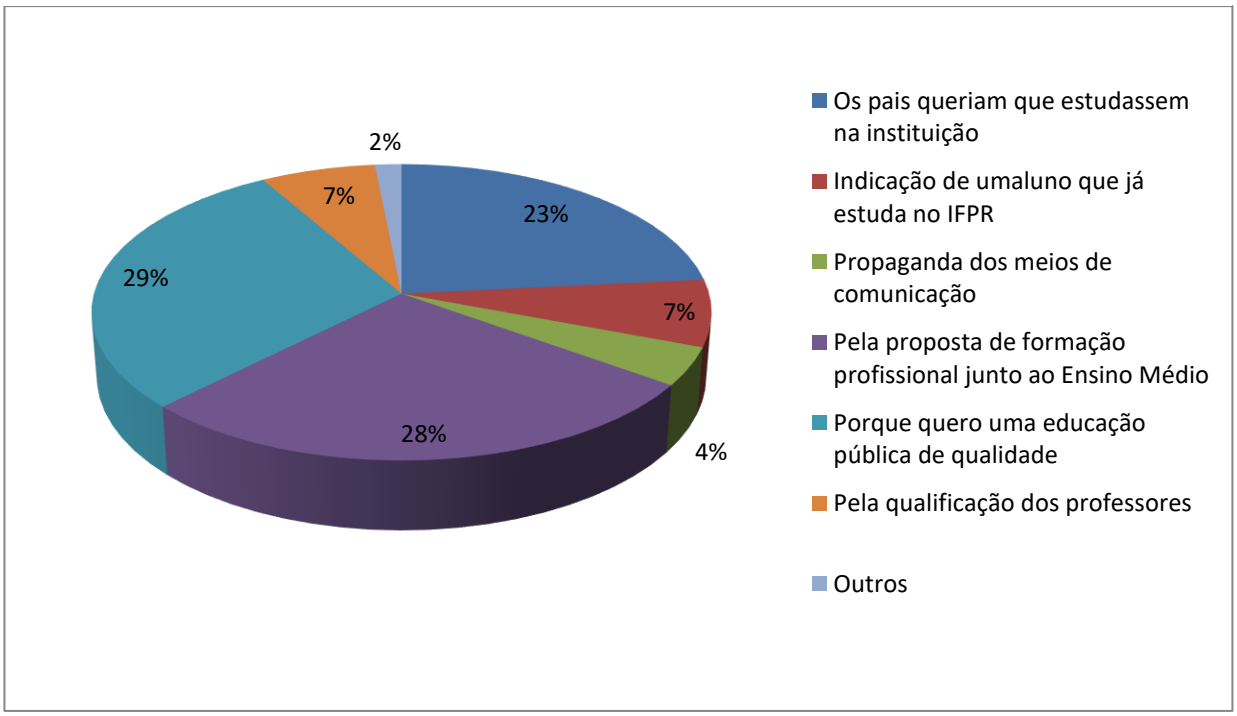
Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Pelas respostas apresentadas pelos alunos, conclui-se que grande parte dos pais tem como formação o Ensino Médio, sendo, ainda, significativo o número de pais com apenas o Ensino Fundamental (completo e incompleto). No que se refere à escolaridade de nível superior (graduação e pós-graduação), o curso de Eletromecânica apresenta uma porcentagem um pouco maior, 35 % contra 29% em relação aos pais e 43% contra 34% das mães. Chama a atenção a maior escolaridade das mães que, no caso de Eletromecânica chega a quase 50% com Ensino Superior. Contudo, em ambos os cursos a maioria dos entrevistados afirmam que os pais possuem Ensino Médio ou menos. Esses dados representam uma realidade diferente da totalidade do município. De acordo com as informações apresentadas pelo IPARDES[36] no relatório de Outubro de 2018, é mostrado que o Índice de Desenvolvimento Humano – Educação, na questão da escolaridade da população adulta, apresenta o índice de 0,47. O valor varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 médio; 0,700 a 0,799 - alto e 0,800 e mais - muito alto. Parece que o público que procura o IFPR possui uma escolaridade mais alta do que a realidade do município, o que pode representar possibilidades de uma atuação mais intensa local.

[36] Relatório disponível no endereço: http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83535

Objetivando entender a motivação da busca pelo IFPR, especificando o EMI, foi questionada aos sobre o principal motivo de optar pela instituição. Os resultados foram os seguintes:

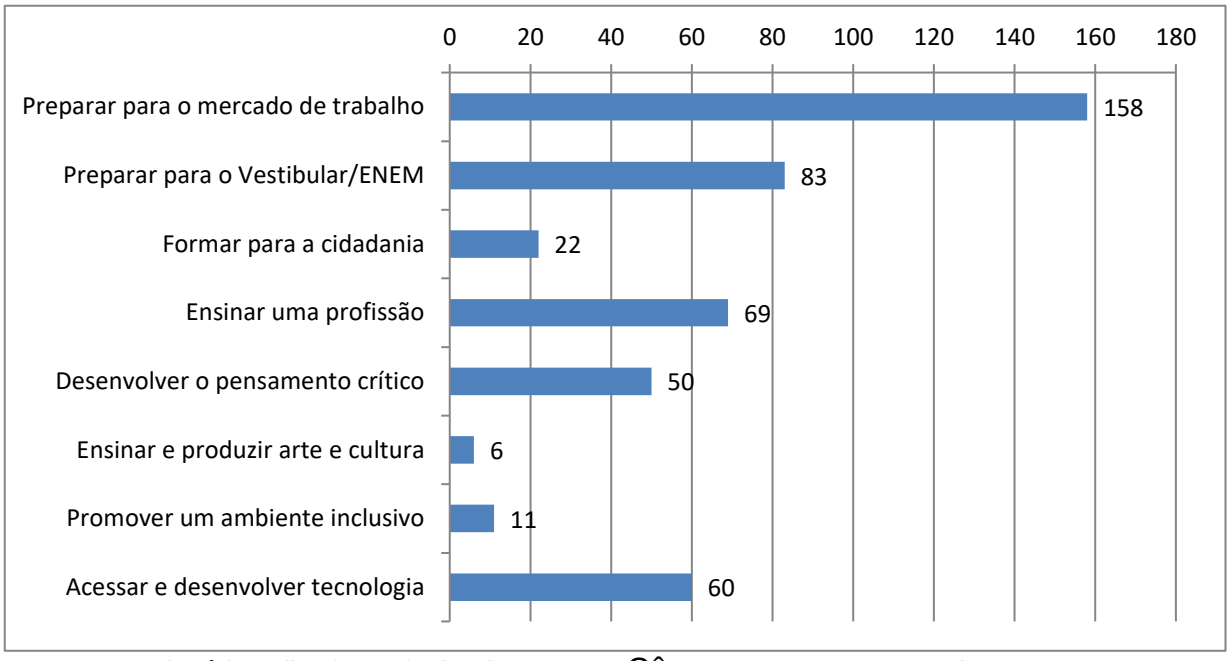
Figura 11 - Qual o principal motivo de escolher cursar o EMI no IFPR



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Como pode ser percebido pelo gráfico acima exposto, há três motivos principais para a escolha do EMI do IFPR: (1) os pais motivaram os estudos na instituição; (2) o desejo por uma escola pública de qualidade; (3) pela proposta de formação profissional junto ao Ensino Médio. Isso demonstra uma heterogeneidade nas motivações. É relevante destacar a escolha do IFPR pela proposta da formação integrada. Isso demonstra que há o desejo da sociedade, mesmo que apenas uma fração dela, de um tipo de escola que ofereça a formação geral como para o trabalho. Essas respostas, contudo, devem ser analisadas em conjunto com a próxima questão, que objetivou compreender a visão dos alunos sobre a função do EMI no IFPR. Nessa questão os alunos poderiam assinalar até três opções. Segue o gráfico com as respostas:

Figura 12 - Gráfico sobre o entendimento dos alunos sobre as principais funções do EMI no IFPR (podiam marcar até três opções)



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Percebe-se que a motivação da escolha do EMI do IFPR, de proporcionar a formação técnica junto à formação geral, confirma um entendimento de que esses cursos deveriam preparar para o mercado de trabalho, isto é, o IFPR deve ensinar uma profissão. Em outras palavras, a visão tecnicista ainda é muito forte, considerando a visão utilitarista que os alunos acreditam ser função do EMI. De forma quase conflituosa, a preparação para o Vestibular / Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM aparece como segundo papel. Isso parece dividir os alunos em dois grupos distintos, os que escolheram o EMI para uma profissão e ter acesso ao mercado de trabalho (tecnicistas) e outro que visa cursar o Ensino Médio visando uma educação de qualidade para ter acesso ao Ensino Superior (propedêutica). Essa questão pode ser relacionada com o próximo gráfico (Figura 13). No entanto, não se pode deixar de verificar um número significativo que entende o IFPR como um espaço de desenvolvimento do pensamento crítico e de desenvolvimento tecnológico. Isso reflete, novamente, um espaço de disputas entre diversas visões, o que pode ser considerado positivo, pois possibilita avanços na superação tecnicista ou propedêutica do Ensino Médio.

É interessante contrapor esses dados com os coletados por Katharine Ninive Pinto Silva, que entrevistou 17 educadores e gestores que atuam no EMI. Todos os

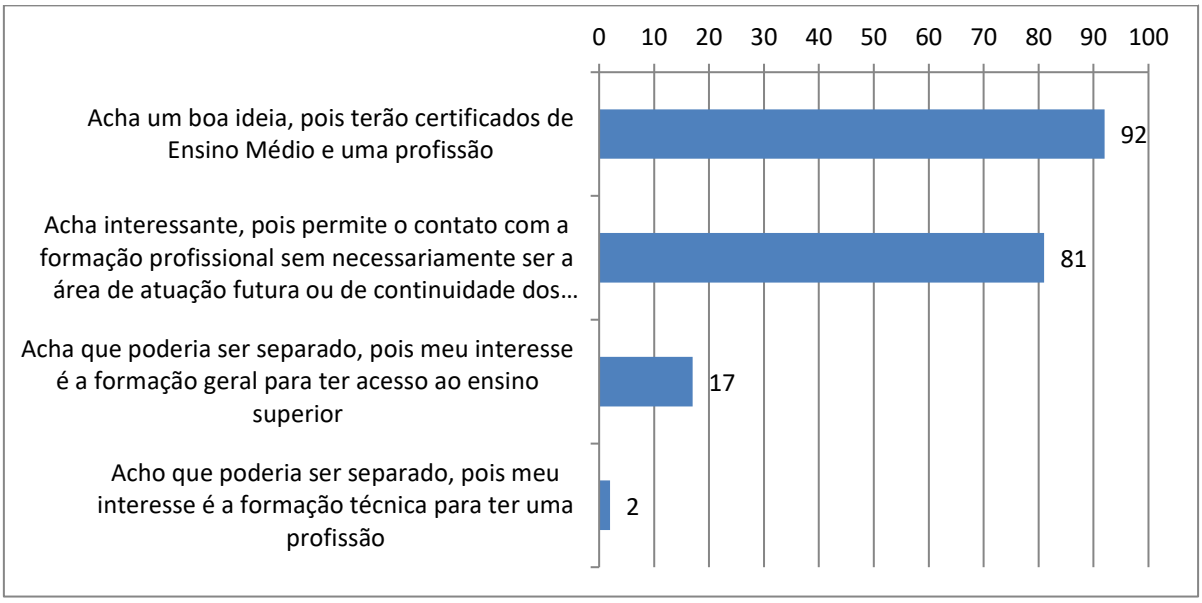
entrevistados concordaram, sobre a concepção do EMI: 1- o objetivo é a qualificação para o trabalho; 2 – há um limite que é a ênfase da aula na transmissão de conteúdo; 3 – educação integral como formação humana. Em comparação com os questionários respondidos pelos alunos, parece existir uma concordância entre a qualificação para o trabalho com a resposta de preparação para o mercado de trabalho. A questão da ênfase de transmissão de conteúdos se relaciona com a preparação para o Vestibular/ENEM. Silva explica essas ênfases:

> Apesar da referência à qualificação para o trabalho entre todos os entrevistados, entre os da ETE há uma grande ênfase na formação para o vestibular, para garantir o acesso ao Ensino Superior, como podemos exemplificar através do trecho a seguir: "[...] e que vai ter ao final de três anos aqui um conhecimento bastante interessante e que vai se aprofundar no terceiro grau" (Joana Maranhão – ETE) (SILVA, 2018, p.304).

Nota-se que a ênfase de preparação para o trabalho e para o acesso ao ensino superior não é de exclusividade somente dos estudantes, mas também educadores e gestores compartilham dessa visão. Nota-se, portanto, que há uma clara manutenção dos valores tradicionais por parte de alunos, docentes e gestores.

O próximo gráfico busca compreender a opinião dos alunos sobre a formação geral e profissional.

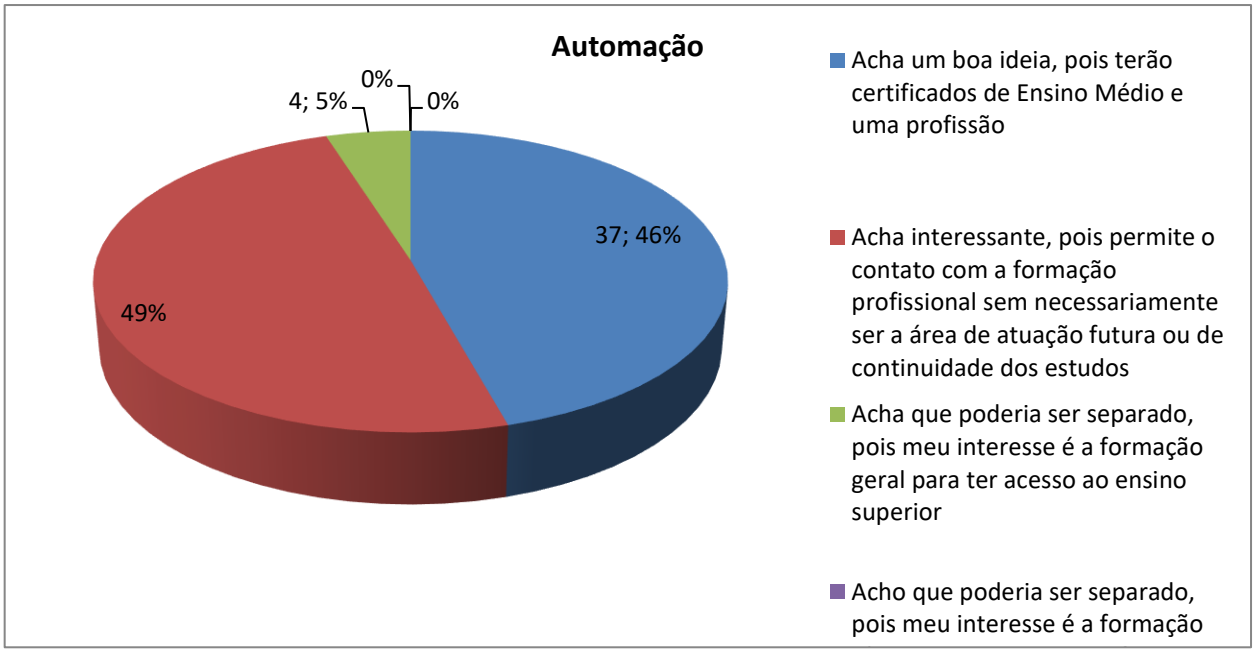
Figura 13 - O que acham do EMI, sobre a questão de formação profissional e formação geral.

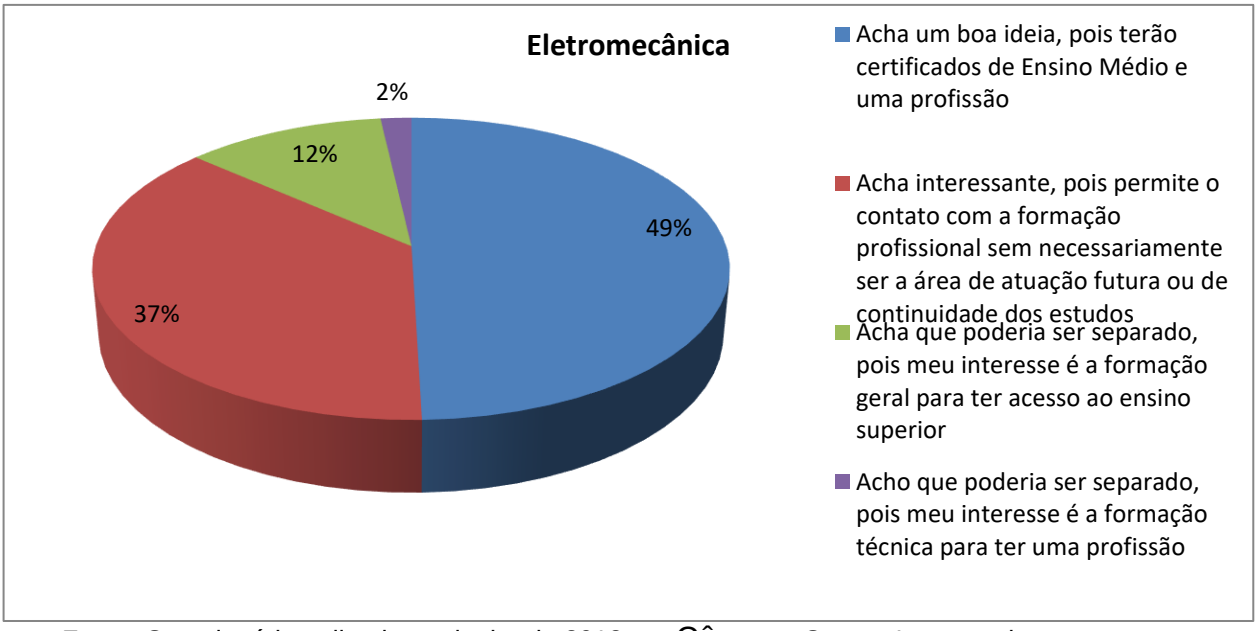


Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Nessa questão é interessante notar que a maioria concorda com a proposta de EMI considerando que essa tem relevância pelo fato de ter o certificado do Ensino Médio com a profissão, possivelmente porque aumenta a escolaridade e os tornam aptos a trabalhar. Contudo, também há um número significativo de alunos que concordam com a forma Integrada ao Ensino Médio, mesmo que isso não signifique um ingresso imediato ao mercado de trabalho. Isso demonstra que a preparação para o trabalho, para esses alunos, não está focada somente em questões de uma profissão específica. Há, assim, uma possibilidade de que esses alunos já estejam num processo de entendimento do EMI não mais da forma tecnicista tradicional. Novamente, a questão revela uma heterogeneidade do corpo discente. Em uma comparação entre os dois cursos, sobre as respostas dessa questão, nota-se que há uma pequena divergência, sendo que o curso de Eletromecânica tem um aumento significativo de uma visão mais propedêutica. O gráfico abaixo demonstra essa questão:

Figura 14 - Gráfico comparativo sobre a opinião dos alunos sobre o EMI.



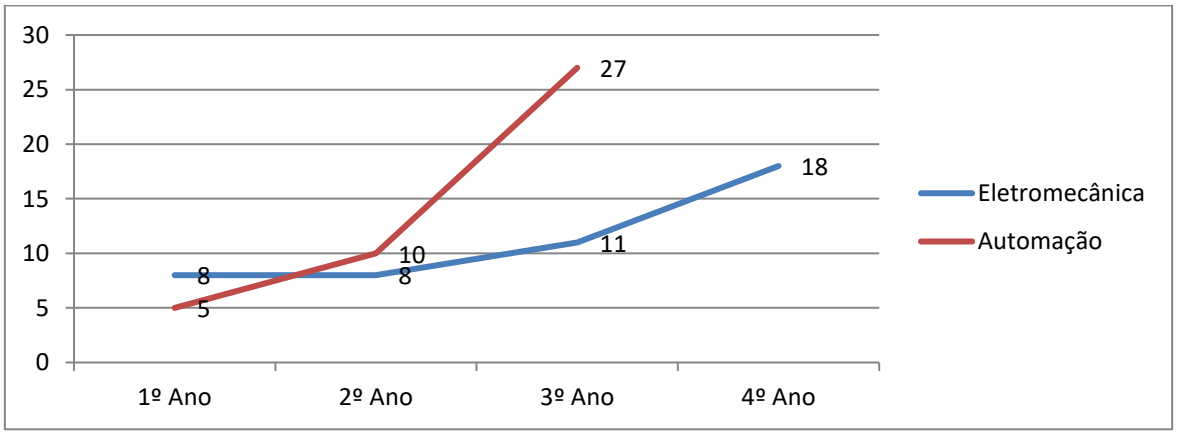


Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Existe, assim, uma pequena diferença entre os alunos dos dois cursos no entendimento sobre a necessidade de formação geral e técnica. A divergência pode ser fruto da experiência adquirida ao longo do tempo, pois Eletromecânica foi a primeiro curso de EMI integrado, em que teve falta de professores por algum tempo e adaptações feitas ao longo do tempo. Há também uma correlação entre os anos iniciais e finais. Os alunos dos últimos anos tendem a visar mais a necessidade de estudos para o acesso ao Ensino Superior, que pode ser fruto do término do próprio Ensino Médio. No curso de Automação, o interesse por uma educação propedêutica passa de 5% no primeiro ano para 27% no terceiro. No caso de Eletromecânica essa evolução é de 8% no primeiro ano para 18% no quarto ano.

Essa evolução é ilustrada no gráfico abaixo:

Figura 15 - Gráfico representando a evolução do interesse pela função propedêutica do EMI

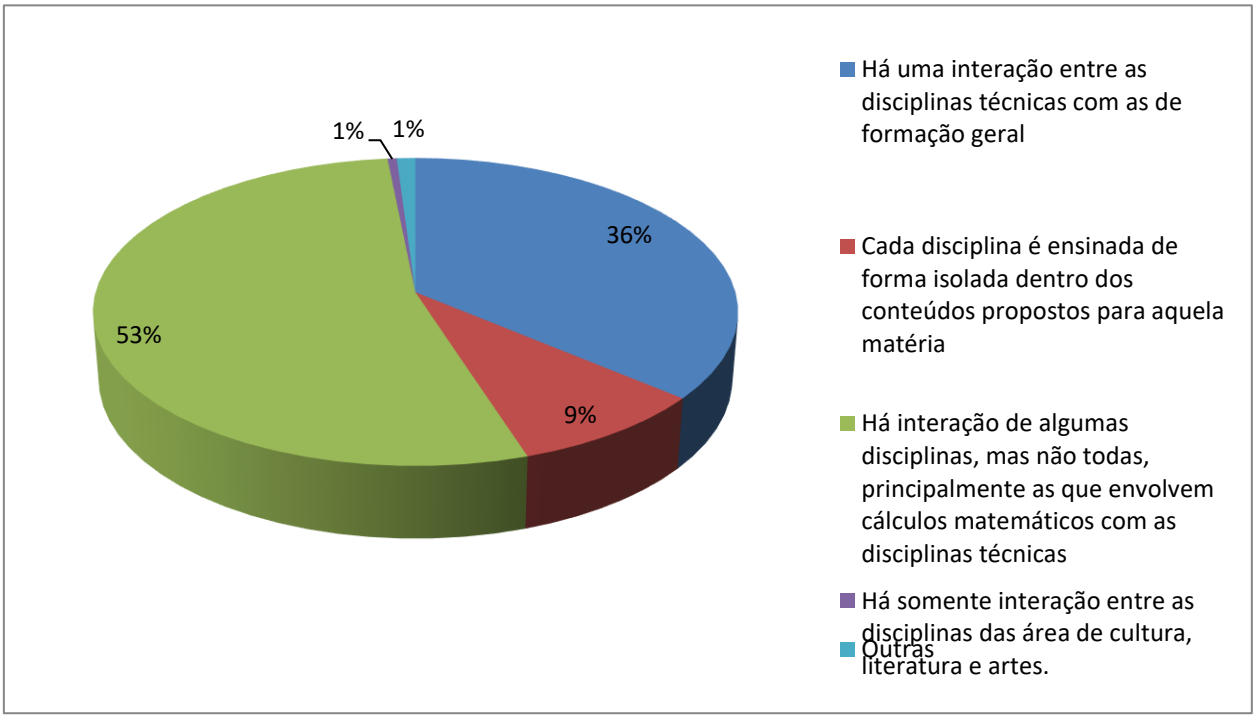


Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

Parece existir, portanto, no decorrer do curso, maior interesse no acesso ao curso superior. Isso justificaria uma proposta de verticalização no IFPR, permitindo aos estudantes percorrerem um itinerário formativo, no qual a própria instituição oferece uma possibilidade de aprofundamentos dos estudos.

No que se refere a percepção dos alunos sobre a integração das disciplinas técnicas, temos os seguintes dados:

Figura 16 - Opinião dos alunos sobre a integração entre as disciplinas de formação técnicas e gerais



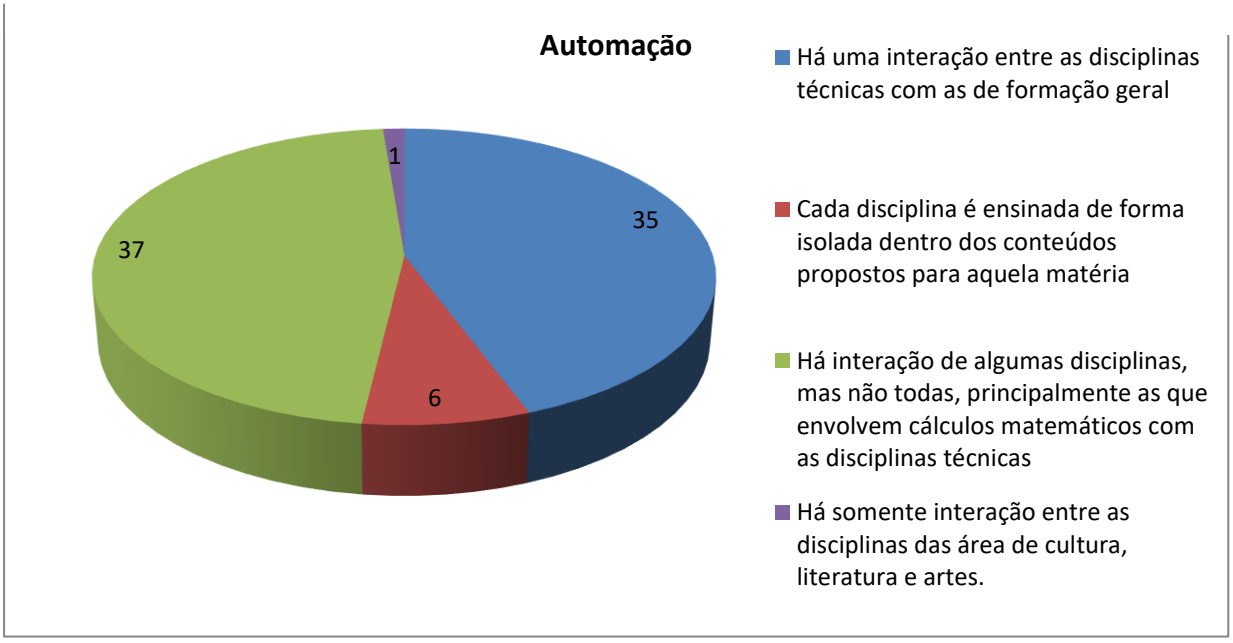
Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

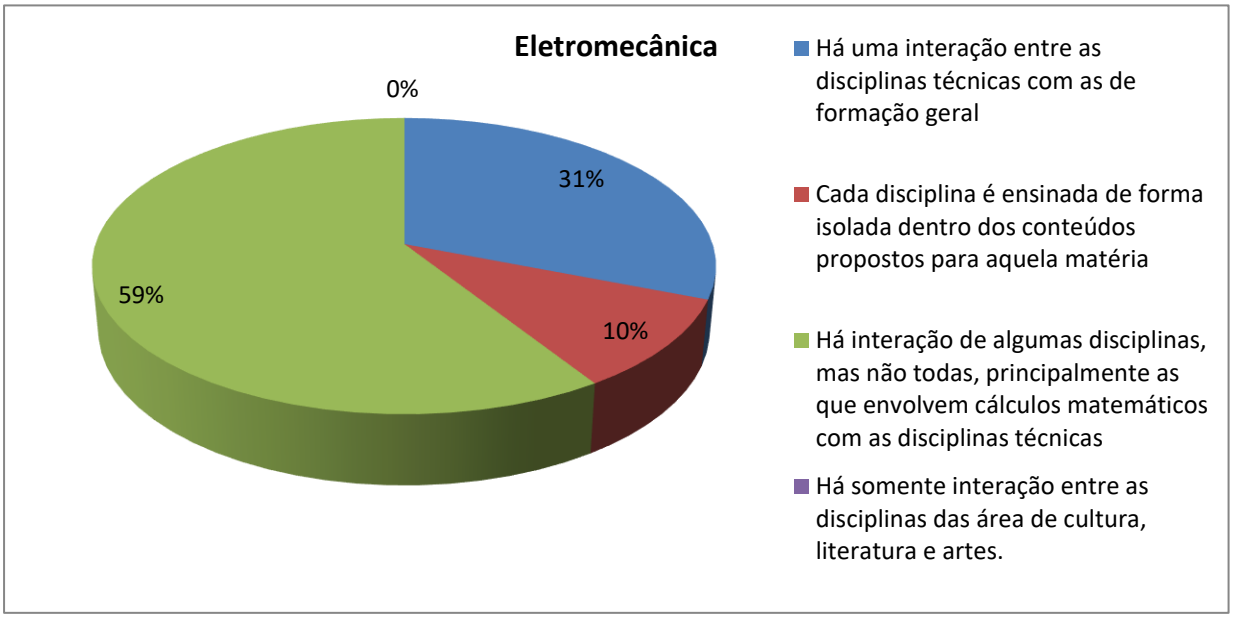
A maioria dos alunos acredita que existe integração curricular somente nas disciplinas relacionadas às ciências exatas com as disciplinas técnicas. Isso demonstra, ainda, uma valorização da lógica formal de ensino, que considera os conhecimentos das ciências humanas não úteis na profissionalização. Assim, as disciplinas de Formação Geral que parecem não se relacionar com as técnicas são ensinadas de forma isolada. Enquanto isso, aquelas que têm alguma relação são submetidas à lógica profissionalizante. Pontes descreve um processo semelhante ao afirmar que:

> [...] pudemos compreender que, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica dos cursos integrados em análise, houve dificuldade de se estabelecer a articulação entre áreas e disciplinas em torno de objetivos e princípios comuns. Os objetivos definidos para algumas disciplinas da Formação Geral, especialmente as mais diretamente relacionadas às necessidades da área técnica, foram em certa medida submetidos a uma perspectiva profissionalizante, assumindo uma dimensão instrumental (PONTES, 2012, p. 202).

Isso pode ter ocorrido nos cursos de EMI do Câmpus Campo Largo, tendo em vista que a percepção dos estudantes é que há uma integração de algumas disciplinas que envolvem cálculos matemáticos com a área técnica. Isso pode demonstrar certa dimensão instrumental no EMI. Entretanto, é significativa a percepção de 36% dos entrevistados que acreditam haver a integração de todas as disciplinas. Novamente parecem existir visões contraditórias. Se for feita a comparação entre os cursos, nota-se uma diferença, conforme o gráfico abaixo:

Figura 17 - Gráfico comparativo das percepções do EMI no quesito de integração das disciplinas





Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

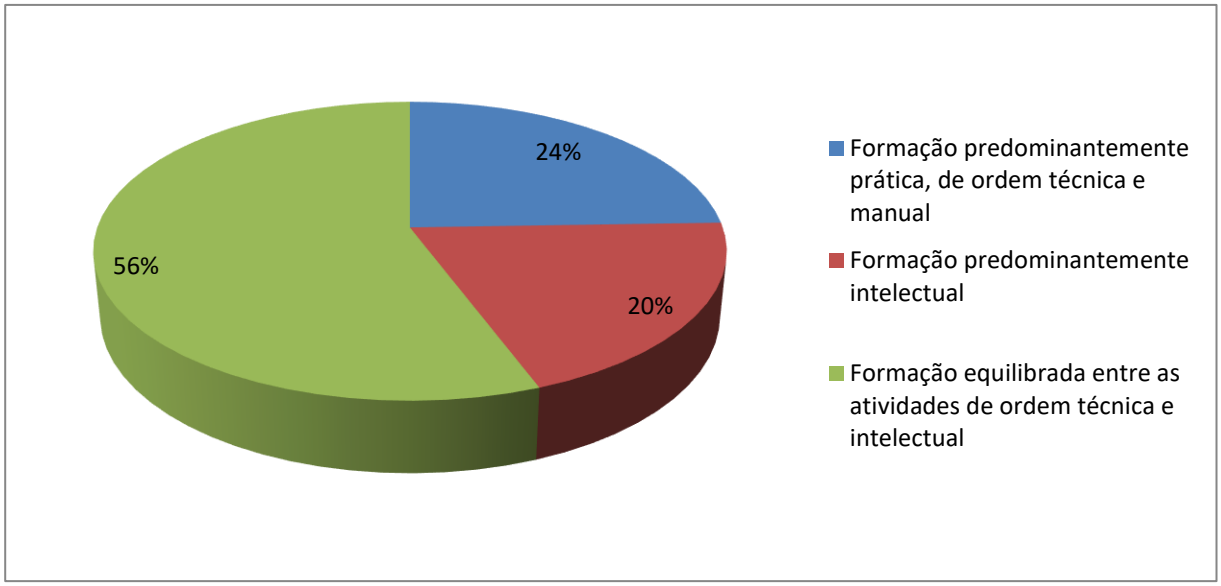
De acordo com esse gráfico comparativo, constata-se que para 44% dos alunos do curso de Automação existe uma integração das disciplinas de formação geral com as técnicas, enquanto para a Eletromecânica esse índice é de somente 31%. Essa divergência pode ser resultado da forma diferenciada que ambos os PPCs foram elaborados. Como visto na seção anterior, o curso de Automação foi construído de forma mais coesa, atendendo uma visão mais politécnica. Pelo fato de que a elaboração do curso envolve a participação dos professores, esse pode ter sido um momento de aprendizado e discussão coletiva sobre qual tipo de educação deveria ser ofertado. Como consequência, a prática docente pode ter sido diferenciada, o que acarretou numa diferente percepção dos alunos. Destaca-se que a proposta politécnica visa a integração de todas as disciplinas, não só as que "aparentam" ter pontos de contato. O planejamento pedagógico deve levar isso em consideração. Priscila de Souza Chisté destaca que:

> No plano pedagógico, em se tratando da escola de Ensino Médio, essa proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Tal forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do conhecimento. A formação politécnica deve penetrar todas as disciplinas e se traduzir na escolha do ensino tanto da Física como da Química, tanto das Ciências Naturais como das Ciências Sociais. Assim, a escola politécnica visa colocar o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de desenvolver a personalidade e a autonomia do discente. Uma escola cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural sólido e durável, capaz de acompanhar o indivíduo em sua

> trajetória, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida (CHISTÉ, 2017, p. 124).

A articulação entre o trabalho e o ensino de forma a integrar todas as disciplinas é um dos princípios para a superação do ensino dual. Por isso, percebe-se que essa questão está relacionada ao próximo dado coletado sobre o foco da formação profissional do EMI do IFPR, se ele está assentado no equilíbrio entre teoria e prática, ou se valoriza mais o intelectual ou o manual. Segue abaixo o gráfico dos dados obtidos:

Figura 18 - Gráfico sobre o foco da formação profissional do EMI do IFPR



Fonte: Questionário aplicado em junho de 2018, no Câmpus Campo Largo, pelo autor.

É interessante esse gráfico, pois ele demonstra que a maioria dos alunos percebe existir um equilíbrio entre a formação técnica e intelectual. Apesar de que boa parte dos estudantes apontarem uma falta de integração entre as disciplinas, eles acreditam que há um equilíbrio no ensino. Isto é algo aparentemente contraditório, mas demonstra que o ensino, mesmo fragmentado, tem aspectos de um ensino intelectual e profissional. Se for analisado por curso, mantêm-se índices semelhantes. Cabe aqui destacar que há um entendimento errado de relação entre teoria e prática tanto por parte de professores, como pelos alunos. Parece existir um entendimento da fragmentação (não integração) entre as questões práticas, com as teóricas, sendo que elas devam ser ensinadas em tempos separados. Sobre esse aspecto Dalla Nora *et al* explanam:

> Na escola, também, evidencia-se o dualismo entre teoria e prática, quando determinados componentes curriculares, a exemplo das disciplinas de Biologia, Química, Matemática, ressaltam apenas os elementos teóricos e deixam a desejar nos conhecimentos práticos. Diferentemente da Educação Física, componente curricular no qual prevalece na escola a prática em detrimento da teoria. Muitas vezes, os professores fazem essa distinção e fragmentação entre teórico e prático, sendo a teoria o momento da explanação teórica do conteúdo e a prática, a aplicabilidade desse conhecimento a partir de exercícios e atividades propostas (DALLA NORA *et al*, 2018, p.294).

Isso significa que há uma compreensão de que existem componentes predominantemente práticos (educação física, ou conhecimentos técnicos) e outros que são essencialmente teóricos (matemática, cálculos, etc). Embora parece existir um equilíbrio entre as questões teóricas e práticas (intelectuais e práticas), isso não significa necessariamente a integração entre as mesmas.

Outro indicador captado pela pesquisa é sobre qual tipo de trabalho os estudantes consideravam valorizado socialmente. Desse questionamento 76 consideraram os trabalhos práticos mais valorizados contra 107 que assinalaram que o trabalho intelectual é mais valorizado. Nota-se aqui, novamente a manutenção da ideia de que o trabalho intelectual é mais valorizado.

Das análises dos questionários dos alunos e dos PPCs do Ensino Médio Integrado de Automação e Eletromecânica do Câmpus Campo Largo, percebeu-se um ambiente de disputa de visões contraditórias. Na elaboração do PPC nota-se um embate entre as concepções tecnicistas, polivalentes com as da politecnia. Os alunos veem no EMI funções e objetivos diferenciados, sendo que uns acreditam que o objetivo maior é a formação para o mercado de trabalho, outros na preparação para o Vestibular ou ENEM e há, ainda, aqueles (em minoria) que entendem que o desenvolvimento do pensamento crítico e a cidadania como funções principais.

Dessa análise conclui-se que, na prática, ainda há muitas contradições na implantação de uma educação politécnica. O progresso de uma educação politécnica é desafiado tanto pelos os alunos, que carregam consigo aspectos da formação social brasileira que entendem a educação profissional como menos valorizada que o ensino regular, como pelos professores, que também estão arraigados em concepções tecnicistas, polivalentes e da pedagogia tradicional. Há ainda a conjuntura política e econômica que influencia e (re)direciona as políticas educacionais, podendo fortalecer ou não determinadas concepções para o ensino

profissional. No caso do IFPR, os governos de Lula e Dilma possibilitaram a sua criação e o espaço de debate para um novo modelo de educação, ainda a ser consolidado.

5.4. CONCLUSÃO

Tendo em vista a análise dos questionários e dos documentos institucionais, conclui-se que os cursos do Ensino Médio Integrado, no Câmpus Campo Largo – IFPR apresentaram, por um lado, avanços na implantação do ensino próximo à Educação Integral (politécnica), mas, por outro lado, com práticas contraditórias. Isso ocorre devido a diversos fatores como a formação tradicional dos professores, estruturas físicas deficientes, ambiente de disputa de diferentes ideologias, entre outros. Celso João Ferreti comenta sobre a implantação dos cursos técnicos no IFPR:

> Para que tal ocorra, é necessário o reconhecimento institucional de que o processo vigente de implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a forma integrada, na perspectiva delineada pelo Decreto 5.154/2004 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mostrou ser determinado, no Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Paraná, por um conjunto de circunstâncias contraditórias as quais, ao mesmo tempo em que permitem descortinar perspectivas favoráveis a tal implementação, apontam para sérios entraves a ela (FERRETI, 2018, p. 44).

Isto é, há uma contradição presente na implantação dos cursos técnicos, mas isso é sinal de que há perspectivas favoráveis para a mesma. Por isso da importância de se entender os limites e as possibilidades da Educação Integral no EMI. Salienta-se, também, de que as condições para a implantação de uma educação politécnica não depende somente da estrutura organizacional do IFPR, da formação dos professores e de infraestrutura. É necessário assinalar a importância do cenário econômico e político para a implementação dessa nova proposta. A partir do Decreto 5154/2004, iniciou-se, em uma determinada conjuntura, a possibilidade de uma Educação Integral com a orientação politécnica. Essa situação resultou em um ambiente que, embora contraditório, traz avanços rumo a uma superação da visão dicotômica da educação. Nesse sentido, Garcia conclui:

> Assim, ressalta-se que para consolidação de um projeto contra hegemônico, a sua base não se restringe somente a mudança de atitude dos professores ou a sua organização pedagógica, o que seria um reducionismo com a proposta, mas abrange todo um contexto histórico, político, econômico e social que são marcados pela estrutura do sistema capitalista que impõe toda sua contradição e força de dominação na formação da classe trabalhadora com o objetivo de formar um ser humano flexível, polivalente e fragmentado (GARCIA, 2017, p. 230).

Isso significa que se houver uma intensificação do sistema capitalista, por meio de alterações no cenário político e econômico, essa política até então em fase de implantação pode sofrer consequências. Os primeiros sinais dessa situação podem ser vistos na aprovação da Lei 13415/2017, do Novo Ensino Médio, que atinge diretamente a proposta de formação profissional. Esse fato pode ser percebido por uma notícia veiculada no site “Brasil de Fato”, em que expõe uma denúncia de tentativa de desmonte da Educação Técnica Integrada. Tal notícia se baseia na discussão no CNE, especificamente do relator Rafael Lucchesi, sobre o interesse em delegar ao Sistema S a oferta dos cursos profissionalizantes:

> O relator das DCNEMs Rafael Lucchesi teria interesse em delegar ao Sistema S a função de oferecer os cursos técnicos e profissionalizantes, já que ele também é Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Diretor Superintendente do Serviço Social da Indústria (SESI), entidades parte do Sistema S. Contatada pela reportagem, a assessoria de imprensa da CNI afirmou por telefone que Lucchesi "não iria responder à demanda" de comentar as críticas feitas pelos professores. A falta de diálogo com os educadores é uma das demandas colocadas na carta dos pró-reitores dos IF (DOLCE, 2018)[37].

Isto é, parece existir desde o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, um movimento contrário, tanto no cenário político, como econômico e educacional. Nessa perspectiva, a privatização da Educação Profissional, sendo delegada ao Sistema S, e o sucateamento dos Institutos Federais aparecem como possibilidades. Nesse sentido, faz-se necessário a resistência, para a implantação de uma proposta politécnica.

Justamente por entender a importância do contexto de formação social, em seus aspectos políticos e econômicos, que esse trabalho objetivou compreender as diversas realidades e como se configurou o Ensino Profissional no decorrer do tempo. Percebeu-se que esse sempre foi um campo de disputas, em que houve

[37] Notícia extraída do site https://www.brasildefato.com.br/2018/10/09/professores-de-ifs-denunciam-tentativa-de-desmonte-da-formacao-tecnica-integrada/, acessado em 14/10/2018.

avanços e retrocessos, sendo que nos últimos 15 anos existiu um progresso para a implantação de uma proposta de educação politécnica, ainda permeada por contradições. Esse avanço, entretanto, está ameaçado decorrente das mudanças de conjuntura ocorridas no período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida nesse trabalho, de revisitar a história do Brasil, entendendo as determinações advindas da formação social brasileira, auxilia na compreensão do porquê da manutenção do ensino dual, um de formação propedêutica e outro de formação profissional, e na dificuldade de superação desse modelo. Historicamente percebe-se que o processo de ruptura não é peculiar ao Brasil e, na educação, nota-se que as propostas educacionais se sobrepõem umas às outras e não as superam.

A tese exposta nesse trabalho compreende que a educação profissional no Brasil se consolidou de forma dual tendo como base múltiplas determinações devido à formação social brasileira, relacionadas às peculiaridades em relação ao escravismo, à revolução burguesa e ao desenvolvimento do capitalismo dependente. Nota-se que o cerne dessa discussão está nas lutas internas do Estado que, como dito por Marx, não se fundamentam essencialmente nas "formas" que o mesmo assume (monarquia ou democracia), mas nas lutas das classes:

> [...] a base dos interesses das classes, já condicionadas pela divisão do trabalho, que se formam e se diferenciam em cada um desses conglomerados humanos e entre as quais há sempre uma que domina sobre as demais. Disso se deduz que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito ao voto etc. etc. não são mais que formas ilusórias nas quais as lutas reais das diferentes classes são conduzidas e, mais do que isso, de que toda a classe que aspire a implantar sua dominação [...] justamente porque os indivíduos *apenas* buscam seu interesse particular, que para eles não coincide com seu interesse geral, e porque o universal é sempre uma forma ilusória de comunidade, este torna-se algo "alheio" a eles e "independente" deles, um interesse "geral" mais uma vez peculiar e especial, ou eles mesmos têm necessariamente de se mover nessa cisão, como na democracia [...] O poder social, a força de produção multiplicada, que nasce por obra da cooperação dos diferentes indivíduos sob a ação da divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos... como um poder alheio, situado a margem deles, que não sabem de onde ele procede nem para onde ele se dirige, um poder que eles não podem dominar, portanto, mas que, pelo contrário, percorre uma série de fases e etapas do desenvolvimento peculiar e independente da vontade e dos atos dos homens, e que inclusive dirige esta vontade e estes atos (MARX, 2007, p. 56-57).

Evidenciou-se na exposição dessa tese, assim, que, embora as formas de estado transitassem da colônia para a monarquia e república, de maneira geral, sempre resultou a dominância de uma classe que já detinha privilégios sobre as mais pobres. Como exemplo dessa questão, pode-se citar os grandes fazendeiros

do Brasil colonial, que mantiveram sua influencia após a independência do Brasil, na monarquia, que se evidencia na manutenção do sistema escravocrata. Mesmo após a república, esse fazendeiro se adapta às novas demandas do capital e se mantém no poder. Essa relação continua até a atualidade, situação que pode ser comprovada na grande influência do Agronegócio, que tem uma bancada própria no congresso (ruralista).

Outra questão relevante é de que grande parte das mudanças estruturais ocorridas no Brasil é proveniente de demandas econômicas, advindas da estruturação do capitalismo mundial, em que o Brasil se insere de forma dependente. Dessa relação se estabelecem novas configurações em que mudanças são necessárias como, por exemplo, a abolição da escravatura e a industrialização. Entretanto, os processos “revolucionários” brasileiros se pautam na lógica da “revolução pelo alto”, em que os aspectos do velho e do novo coexistem, permitindo a manutenção de políticas tradicionais com redirecionamento para elementos novos.

Portanto, estudando a formação social brasileira, em suas peculiaridades, percebe-se que não há movimentos de rupturas, mas de ajustamentos. Tendo isso em vista, nota-se que a educação profissional no Brasil se configurou conforme as necessidades provindas da estrutura dos meios de produção, convenientes às classes dirigentes. Assim, para o Brasil, enquanto utilizava primordialmente a mão de obra escrava, não necessitou estruturar um sistema educacional profissional formal, pois o aprendizado dos ofícios poderia ocorrer por meio do convívio, em os mais experientes ensinam na prática os mais novos.

Com a abolição da escravatura e o desenvolvimento da indústria, observa-se a necessidade de estruturação de um sistema de ensino adequado para essa realidade. Há, assim, a criação de instituições próprias de ensino profissional que são, num primeiro momento, destinado aos marginalizados socialmente, que, numa perspectiva positivista e higienista, necessitam ser ocupados. Essas instituições, nesse momento, assumem uma função mais assistencialista do que instrucional. Com o desenvolvimento mais acentuado da indústria, acaba existindo a demanda de mão de obra qualificada, exigindo, dessa forma, a existência de instituições de ensino profissional não mais pautadas na função assistencialista, mas da qualificação do profissional.

Acentuando a necessidade de mão de obra proveniente da industrialização no período do Estado Novo, há a criação de uma escola vinculada à Indústria, que

atende as demandas do setor produtivo de forma direta. Estabelece-se, nesse momento, uma separação (dualista) dentro da educação profissional, com a escola das indústrias, formando operários, e as escolas técnicas federais, que adquirem um *status* de qualificação de “elite”, formando para a gerência nas indústrias. A educação profissional, portanto, adéqua-se a demanda dos meios de produção que estabelecem uma hierarquização do trabalho.

A educação profissional se consolida, assim, associada às demandas do mercado de trabalho. Essa tendência se acentuou na ditadura e nos governo de Collor e de FHC, sendo que nas gestões após a redemocratização brasileira, a reestruturação produtiva exigia a formação polivalente. O governo militar impôs a educação profissional a todos, pautado na ideia da criação de um exército de reserva. O governo FHC, sob os ideais neoliberais, com a orientação de órgãos internacionais, delegou a qualificação do trabalhador ao setor privado, priorizando a formação polivalente e isentando a escola pública a sua formação. Como resultado, a experiência e a estrutura adquirida pelas instituições federais de ensino, para a educação profissional, foram desprezadas.

A educação visando a simples qualificação profissional se manteve nos governos de Lula e Dilma em iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, em que cursos de formação rápida são oferecidos a partir de demandas do setor produtivo.

Entretanto, a partir do Governo Lula, passou a existir espaço para o debate e o para o delineamento de uma educação profissional diferenciada, fundamentada na politecnia. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado, nos Institutos Federais, passa a ser visto como uma possibilidade dessa nova proposta. Contudo, após 10 anos de sua criação, percebe-se que a Educação Integral ainda não se efetiva em sua totalidade, pois sua prática é contraditória ainda amarrada aos valores tecnicistas.

Observa-se que a proposta da politecnia para o Ensino Médio Integrado acaba sendo sobreposta sobre o tradicional modelo tecnicista, que sofre uma desfiguração dos seus conceitos. O que ocorre é uma adaptação da linguagem dos valores tecnicistas para mais próximo da politecnia, sendo que a prática se mantém essencialmente a mesma. Essa situação leva a uma situação de confusão conceitual, perigosa para a educação profissional.

É importante ressaltar, entretanto, que esses aspectos contraditórios mostram uma disputa de forças, entre diferentes concepções educacionais que podem ter

como resultado, em algum momento, uma nova prática educacional. Situação essa que corre o risco de deixar de existir com a mudança de orientação política e econômica, em que é determinado um modelo educacional hegemonicamente orientado para a formação para o trabalho pautada nas exigências do mercado de trabalho.

Os primeiros vestígios da mudança podem ser vistos na aprovação da Base Nacional Comum Curricular em Novembro de 2018, o qual reestrutura o Ensino Médio, focando numa formação fragmentada em âmbito nacional. Parece existir um regresso a proposta vista na época do Regime Militar, que não levam em consideração a educação integral, mas àquela focada na preparação para o mercado de trabalho. Nesse cenário, a proposta de EMI dos IFs podem se alterar ao modelo tradicional, dando continuidade ao ensino dual historicamente consolidado no Brasil.

Percebe-se, dessa maneira, que para de fato existir grandes mudanças educacionais é necessário mudar as condições objetivas do Brasil. Sobre essa questão Mészáros afirma:

> Tendo em vista o fato de que o processo de reestruturação radical deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos, o desafio que deve ser enfrentado não tem paralelos na história. Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade [...] Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Destaca-se que a educação está intrinsecamente relacionada às questões objetivas e concretas da sociedade, questão essa que foi demonstrada nessa tese ao discorrer sobre a formação social brasileira e a educação profissional. Disso é essencial perceber que somente haverá uma mudança significativa na educação quando se alterar as condições objetivas (superar o capital), mas que, ao mesmo tempo, de forma dialética, a educação é em parte responsável de criar uma consciência para que isso aconteça.

É, portanto, fundamental se pensar qual projeto educacional poderá auxiliar em mudanças estruturais nas condições objetivas e que proporcione uma superação do modelo vigente. Dessa forma, a proposta da educação politécnica, embora sofra

resistências em sua prática no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, deve ser mantida em discussão e, dentro das possibilidades, praticada, pois essa pode ser uma base para uma superação do modelo atual de educação.

Por fim, a tese defendida nesse trabalho é de que há limites quanto possibilidades na implantação do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Os limites estão presentes devido à formação social brasileira e a consolidação da Educação Profissional no Brasil, tendo o ensino dual como fundamento que foi condicionado pelas condições sociais, políticas e econômicas. As possibilidades residem na compreensão que o EMI pode ser uma etapa de transição para uma educação integral, pois possibilita o debate uma nova prática que busca ir além dos interesses do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, D. C. **A influência da divisão do trabalho e da troca mercantil no modo de conhecer o ser social.** Tese (Doutorado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PPGTE: Curitiba, 2015.

ALBUQUERQUE, M. M. **Pequena História da Formação Social Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

AMORIM, M. L. Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Hist. Educ.**, Santa Maria , v. 17, n. 41, p. 123-138, Dec. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Feb. 2018.

ARROYO, M. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA P. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. Brasília: Editora UnB, 1996.

BAPTAGLIN, L. A. **A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

BENFATTI, X. D. **O currículo do Ensino Médio Integrado:** da intenção à realização. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2011.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 67, p. 851-874, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400851&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Oct. 2018.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Decreto-Lei no. 6142 de 28 de Dezembro de 1943.** Disposições transitórias para execução da Lei Orgânica do ensino comercial, 1943.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria no. 1285 de 5 de agosto de 1994.** Estipula critérios para alocação de recursos de outros custeios e capitais (OCC) para a manutenção das Instituições de Federais de Ensino Superior. Publicado no Diário Oficial da União em 06 de setembro de 1994.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto no. 5154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências, 2004.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf >. Acesso em 23/04/2018.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 23/04/2018.

BRAVERMAN, H.. **Trabalho e Capital Monopolista:** A degradação do Trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRESCI, M. S. **Origem e evolução do IFSULDEMINAS Câmpus Inconfidentes:** qual o princípio pedagógico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

CASTANHA, N. P. **Pedagogia da Moralidade:** a Ordem Civilizatória Imperial. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Cd-Rom.

CASTANHO, S. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Cd-Rom.

CHIARIELLO, C. L. **Politecnia e polivalência na organização do trabalho em cooperativas populares e tradicionais**. Tese (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

CHISTÉ, P. de S. **Educação estética no ensino médio integrado:** mediações das obras de arte de Raphael Samú. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

CHISTÉ, Priscila de Souza. FORMAÇÃO DO ADOLESCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 121-131, set. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14432/14886>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], n. 25, nov. 2005. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7074>. Acesso em: 16 maio 2018.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro , v. 17, n. 50, p. 385-398, Aug. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Oct. 2018.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

_____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

_____. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escrovocrata**. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2005c.

_____. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DALLA NORA, Daiane et al. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA: ALGUNS APONTAMENTOS. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 287-298, mai. 2018. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25272/16041>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

DEAN, W. A industrialização durante a República Velha *in* FAUSTO, Boris (org). **O Brasil Republicano: Estrutura de poder e economia (1889 – 1930)** (História geral da civilização Brasileira). 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DIAS, V. E. M. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

DOMINGUES, M. A. C. SANTANA, E. D. P. LEITE FILHO, D. L. A Evolução da Oferta de educação profissional e superior no IFPR de 2009 a 2014. In: **COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** Plano Nacional de Educação (2014-2014), 3, 2015, Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 2015, disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-39.pdf

DORIA, E. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 1997. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002134.pdf>.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná:** um contexto idiossincrático. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2016.

FERRETTI, C. J. . O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 7, supl. 1, p. 105-128, 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400006&lng=pt&nrm=iso>.

_____. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná *in* BATISTA, E. L.; ZANARDI, I. M.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf, 2018.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FRANCO, M. S. de C. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros – USP, 1969.

FRANCISO FILHO, G. **Educação Brasileira no Contexto Histórico**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n.1, jan-jun 2001.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos *in* GOMES, Carlos Minayo *et al*. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional *in* FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (ORG) **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio *in* FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:MEC, SEMTEC, 2004.

GARCIA, J. C. **O ensino médio integrado no instituto federal goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

GEISLER, A. Revisitando o conceito de cidadania: notas para uma educação politécnica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 4, n. 2, p. 355-378, set. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2018.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GORENDER, J. **O Escravismo Colonial**. São Paulo: Ática, 1980.

_____. **A Escravidão Reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **A Burguesia Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

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

GUEDES, F. L. **Projeto de vida e a constituição do profissional do IFSULAP:** expectativas de jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

IGNACIO, P. C. S. **Capitalismo, acumulação flexivel e educação profissional no Brasil: polivalencia ou politecnica?** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Instrução Interna de Procedimentos nº 018 PROENS**. Normatiza os procedimentos de abertura de Cursos Técnicos de Nível Médio nas modalidades presencial e a distância do IFPR. 2011. Disponível em:< reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/11/n°-018-dezembro-de-2011.pdf>. Acesso em: 20/10/2018.

_____. **Resolução nº 13 de 01 de setembro de 2011**. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-132011/> Acesso em: 10/10/2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. (Versão Revisada). Curitiba, 2017. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Versão-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>. Acesso em 10/10/2018.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio**. Campo Largo, 2015a. Disponível em: <http://campolargo.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PPC_ELETROMECÂNICA.pdf>. Acesso em 10/10/2018.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Automação Industrial**. Campo Largo, 2015b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/ 1tbu_TzzMt1iljJYZGDr7NC1wLQqr-Q_k/view>. Acesso em 10/10/2018.

JACOMELI, M. R. M.. **As Políticas Educacionais da Nova República Do Governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus, v. 1, p. 119-128, 2011.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º. Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, D. L. **A Desescolarização da Escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MACIEL, A. C>; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A.. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA: DA TEORIA À PRÁTICA. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 139, p. 473-488, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200473&lng=pt&nrm=iso>.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: **da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí:Paco Editorial, 2016.

MARX. K. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MAZZEO, A. C. **Estado e Burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELLO, C. M. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/08)**. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Parana, Curitiba, 2017.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLIORIN, S. A. A implantação do Câmpus Campo Largo como Política Pública e as implicações orçamentárias como sinalizadoras da forma de atuação do Estado. **Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre. V.7, n. 11, 2017.

MONTEIRO, C. F. **Avaliação do ensino médio no Estado do Ceará**: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2010.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R.. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=pt&nrm=iso>.

MOURA, D. H.. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 705-720, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=pt&nrm=iso>.

MURASSE, C. M. **A Educação no Processo de Organização e Consolidação do Império no Brasil:** o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcellos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877) In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Cd-Rom.

MYRIAN, E. **Brasil Monárquico: declínio e queda do império**. (História geral da civilização Brasileira). 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

NASCIMENTO, I. M. N. et al. **Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial** In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Cd-Rom.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____ A Educação na Primeira República *in* FAUSTO, Boris (org). **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889 – 1930)** (História geral da civilização Brasileira). 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

NEY, A. F. V. A Reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, política e legislação *in* FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (ORG) **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA P. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 137-151, Apr. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=en&nrm=iso>.

_____. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 121-142, Mar. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lng=en&nrm=iso>.

PACHECO, E. M. **Novas Perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. SETEC/MEC. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/ arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

PACHECO, E. M. CALDAS, L. SOBRINHO, M. D. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. *In:* PACHECO, E. M. MORIGI, V. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania:** a revolução da educação profissional e tecnológica brasileira. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PADILHA, R. B. **A Escola Politécnica e a transformação de São Paulo**. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PANSARDI, M. V. Aspectos de uma revolução passiva: a educação no governo Lula *in* SCHLESENER, A. H. **Filosofia, política e educação:** leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

PEREIRA, M. F. R. **Dois Sentidos para a Educação na Década de 1980:** democracia e cidadania/implicações históricas. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; PINTO, Á. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PONTES, A. P. F. S.. **Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?**. Recife, 2012. 259f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação , Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

PRADO JÚNIOR, C.. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

_____. **Evolução Política do Brasil e outros Estudos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

PONTES, A. L. de M.; FONSECA, A. F. Iniciação à educação politécnica em saúde: uma proposta de formação de técnicos em saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 3, p. 559-569, nov. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300014&lng=pt&nrm=iso>.

RAMOS, J. F. P. **Projeto Educativo e político-pedagógico da escola de Ensino Médio:** tradições e contradições na gestão e na formação para o Trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2009.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura *in* FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:MEC, SEMTEC, 2004.

_____. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos *in* FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:MEC, SEMTEC, 2004**.**

RAMOS, M. et al (Org.). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Concepção do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Curitiba Pr: Seed/PR, 2008.

REBELLO, A. P. S. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza**. Tese (Doutorado). PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

RIZZINI, I. GONDRA, J. G. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875 – 1899) *in* **Revista Brasileira de Educação.** Vol. 19, N. 58. Rio de Janeiro: Jul – Set de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-47820140008000003&script=sci_arttext> Acesso em 30/03/2016.

ROBERTO, E. B. **Humanização, interdisciplinaridade e pesquisa:** em busca de uma alternativa qualitativa para a formação do estudante do ensino médio integrado ao técnico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, J. **O Moderno Príncipe industrial: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 3, n. 2, p. 259-282, set. 2005 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002&lng=pt&nrm=iso>.

ROMANELLI, O. O.. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

SAES, D. **A Formação do Estado Burguês no Brasil: 1888-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **República do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Ano 1, Vol 1, p. 131 - 152, 2003.

_____. **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 10 Jul. 2018.

SCHWARZ, L. M. (org). **História da vida privada no Brasil: contrastes e intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIEBEN, L. **(Des)encontros no processo de implantação da proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O CONCEITO DE ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 299-307, mai. 2018. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22295/16043>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

SILVA, M. A. de. **Intervenção e consentimento:** a política do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOHN-RETHEL, A. **Intellectual and manual labour:** a critique of epistemology. Humanities Press: New Jersey, 1978.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA NETO. A. A. **As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

VECHIA, A. Imperial Collegio Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. *In:* VECHIA, A., CAVAZOTTI, M. A. **A escola secundária**: **modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

ZAMBON, L. B. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Questionário

Código Identificador (será preenchido pelo pesquisador): ☐

1. Qual a sua idade?

( ) 14 a 20 ( ) 21 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 41 a 45 ( ) mais de 45

2. Qual é o seu sexo?

( ) Feminino ( ) Masculino

3. Qual é o seu estado civil?

( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Divorciado

( ) Viúvo ( ) Prefiro não informar

4. Em qual cidade você mora?

( ) Campo Largo ( ) Curitiba ( ) Campo Magro ( ) Balsa Nova

( ) Araucária ( ) Outra: qual?_____

5. Você trabalha no momento?

( ) Sim ( ) Não

6. Quantas pessoas residem em sua casa?

( ) 01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) 04 ( ) 05 ( ) Mais de 05

7. Qual a sua renda familiar?

( ) menos de R$ 954,00 ( ) de R$ 954,00 a R$ 1908,00

( ) de R$ 1908,00 a R$ 3816,00 ( ) mais de R$ 3816,00

8. Você cursou o Ensino Fundamental em:

( ) Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Nas duas (misto)

9. Qual é a escolaridade de sua mãe (ou responsável)?

( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Fundamental Incompleto

( )Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

( ) Não sei/Não se aplica

10. Qual é a escolaridade de seu pai?

( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Fundamental Incompleto

( )Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

( ) Não sei/Não se aplica

11. Você está fazendo qual curso no IFPR?

( ) Eletromecânica ( ) Automação

12. Está em qual ano do curso?

( ) 1º. ( ) 2º. ( ) 3º. ( ) 4º.

13. Qual foi o *principal* motivo de escolher cursar o Ensino Médio Integrado no IFPR? (Marcar 01 opção, a principal)

( ) Meus pais queriam que eu estudasse nessa escola

( ) Um aluno que já estuda no IFPR me indicou a escola

( ) Vi a propaganda nos meios de comunicação e optei por ela

( ) Pela proposta de Formação Profissional junto com o Ensino Médio

( ) Porque quero uma educação pública de qualidade

( ) Pela qualificação dos professores

( ) Outro: qual?_____

14. Qual é o seu entendimento sobre as principais funções do Ensino Médio Integrado no IFPR? (Pode marcar até 03 opções)

( ) Preparar para o Mercado de Trabalho

( ) Preparar para o Vestibular/ENEM

( ) Formar para a cidadania

( ) Ensinar uma profissão

( ) Desenvolver pensamento crítico

( ) Ensinar e produzir arte e cultura

( ) Promover um ambiente inclusivo

( ) Acessar e desenvolver tecnologia

( ) Outra: qual?

15. Assinale a opção que melhor represente sua opinião. Sobre o Ensino Médio Integrado, isto é, formação profissional com a formação geral, você acha:

( ) Acho uma ótima ideia, pois ao mesmo tempo que terei o certificado do Ensino Médio, terei uma profissão.

( ) Acho interessante porque me permite o contato com a formação em uma área que não precisa ser, necessariamente, a que será de minha atuação ou de continuidade dos estudos.

( ) Acho que poderia ser separado, pois meu interesse é em fazer uma graduação e poderia focar somente na formação geral para o Ensino Médio.

( ) Acho que poderia ser separado, pois meu interesse está em ter uma profissão, e a formação técnica é o que me interessa.

( ) Outra: Qual?_____

_____

_____

16. Sobre a integração das disciplinas técnicas com as disciplinas gerais, a sua opinião é que:

( ) Há uma interação entre as disciplinas técnicas com as de formação geral. Eu consigo perceber que há uma relação entre elas.

( ) Cada disciplina, seja técnica ou de formação geral, é ensinada de forma isolada dentro dos conteúdos propostos para aquela matéria.

( ) Há interação entre algumas disciplinas, mas não todas, principalmente as que envolvem cálculos matemáticos com as disciplinas técnicas.

( ) Há interação somente entre as disciplinas das áreas de cultura, literatura e artes.

( ) Outra: _____

_____

_____

17. Sobre a formação profissional do Ensino Médio do IFPR, você entende que:

( ) A formação do Ensino Médio Integrado está centrado para um trabalho predominantemente prático, de ordem técnica e manual

( ) A formação do Ensino Médio Integrado está centrada num trabalho em que o esforço intelectual é predominante.

( ) A formação do Ensino Médio Integrado está pautado no equilíbrio entre atividades de ordem prática/manual e de esforço intelectual

18. Qual tipo de profissão você entende que é mais valorizada socialmente?

( ) Profissões que envolvam trabalhos práticos

( ) Profissões que envolvam trabalhos teóricos (intelectuais)