



**UFG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RUDINEI ITAMAR TAMIOSSO WESZ**

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS  
TÉCNICOS DO IFMT – *CAMPUS* RONDONÓPOLIS**

**Goiânia**

**2018**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

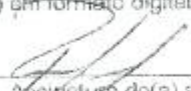
Nome completo do autor: Rudinei Itamar Temiosso Wesz

Título do trabalho: Perspectivas de formação integrada nos Cursos Técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis.


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 25/04/2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**RUDINEI ITAMAR TAMIOSSO WESZ**

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO  
IFMT – *CAMPUS* RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação, Profissionalização docente e trabalho educativo.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa

Goiânia

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CDU 37

Wesz, Rudinei Itamar Tamiosso

Perspectivas de formação integrada nos Cursos Técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis. [manuscrito] / Rudinei Itamar Tamiosso Wesz. 2018.

117 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

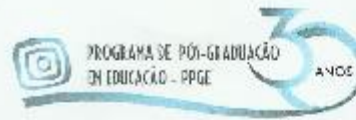
Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação profissional. . 2. Formação Integrada. . 3. Politecnia. I.

Rosa, Sandra Valéria Limonta , orient. II. Título.

Faculdade  
de Educação



**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE RUDINEI ITAMAR TAMIOSSO WESZ** – Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito (28/02/2018), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa**, orientadora, doutora em Educação pela UFV; **Prof.ª Dr.ª Nádia Cuiabano Kunze**, doutora em Educação pela USP; **Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista**, doutor em Educação pela UFV para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT – CAMPUS RONDONÓPOLIS”** em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Rudinei Itamar Tamiosso Wesz**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, **Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa** que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, **Adenilde de Oliveira Souza**, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa  
Presidente – PPGE/FE/UFV

Prof.ª Dr.ª Nádia Cuiabano Kunze  
Membro – IFMT

Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista  
Membro – PPGE/FE/UFV

**RUDINEI ITAMAR TAMIOSSO WESZ**

**PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO  
IFMT – *CAMPUS* RONDONÓPOLIS**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação, no dia 28 de fevereiro de 2018, cuja Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa  
Orientadora

---

Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista  
Professor Convidado

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nádia Cuiabano Kunze  
Professora Convidada

Dedico este trabalho aos meus  
filhos Lorenzo (*in memoriam*) e

Júlia, meus amores.

À minha esposa Liziani pela  
compreensão da minha ausência e  
pelo apoio para que eu pudesse  
concluir mais esta etapa.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) que me proporcionou o Mestrado Interinstitucional em Educação possibilitando o desenvolvimento de meus estudos e pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) pelo fomento ao estudo.

Agradeço de todo coração, à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa, pela orientação, pela compreensão, pela sua capacidade e pelo incentivo na construção desse trabalho. Meu reconhecimento e agradecimento especial.

Aos colegas da MINTER em Educação - PPGE/FE/UFG – IFMT pelo convívio, troca de experiências e amizades.

Aos professores e às professoras do programa de Pós-graduação em Educação da UFG, pela contribuição à minha formação profissional.

Ao Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista e a Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nádía Cuiabano Kunze, pelas contribuições valorosas ao meu projeto de qualificação.

A todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a consolidação deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal identificar e analisar as perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)/*Campus* Rondonópolis. Elegemos três cursos como objetos de análise desta pesquisa, sendo eles: Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio, Técnico em Química Integrado ao Nível Médio e o curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio. A pesquisa compreende uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental. O método adotado é o materialismo histórico-dialético, fundamentado no pensamento de Marx que possibilita, teoricamente, entender a realidade educacional, visto que a dialética marxista se contrapõe a lógica formal que se tornou insuficiente para compreender esse processo. O estudo aponta para a importância da educação profissional baseada na concepção de formação humana omnilateral emancipadora e do trabalho como princípio educativo. Os resultados revelam que há ambiguidades e contradições nos três cursos analisados, a respeito da concepção de formação profissional integrada uma concepção de formação demandada pelo mercado de trabalho e outra politécnica, objetivando a formação humana integral. A educação profissional, segundo os princípios da escola unitária e politécnica, possibilita a formação emancipatória, pela qual os sujeitos sejam capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural, podendo contribuir e agir de acordo com os interesses coletivos, visando a uma sociedade mais justa.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Formação Integrada. Politecnia.

## ABSTRACT

This study had as main objective to identify and analyze the perspectives of integrated training in the technical courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT) / Rondonópolis *Campus*. We chose three courses as objects of analysis of this research, being: Integrated Food Technician at the Middle Level, Integrated Chemistry Technician at the Medium Level and the Technical Course at Integrated Middle Level Secretariat. The research comprises a qualitative bibliographical and documentary approach. The method adopted is historical-dialectical materialism, based on Marx's thought, which theoretically makes it possible to understand the educational reality, since the Marxist dialectic is opposed to the formal logic that has become insufficient to understand this process. The study points to the importance of professional education based on the conception of human emancipatory omnilateral training and work as an educational principle. The results show that there are ambiguities and contradictions in the three courses analyzed, regarding the concept of integrated vocational training a conception of training demanded by the labor market and another polytechnic, aiming at integral human formation. Professional education, according to the principles of the unitary and polytechnical school, enables the emancipatory formation, through which the subjects are able to understand the social, economic, political and cultural reality, being able to contribute and act in accordance with the collective interests, aiming at a society.

Key words: Professional Education. Integrated Training. Polytechnic.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Instituições da Rede - RFEPCCT nos Estados e Distrito Federal.....	83
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades .....	82
Gráfico 2 – Evolução de Matrículas na Rede Federal de EPCT .....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	94
Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	95
Quadro 3 - Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	98
Quadro 4 - Matriz curricular antiga do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	100
Quadro 5 - Matriz curricular vigente do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	101
Quadro 6 - Equivalência dos conteúdos programáticos das disciplinas do núcleo comum referente à carga horária de formação profissional.....	102
Quadro 7 - Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	107
Quadro 8 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio (2011 - 2015) – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	109
Quadro 9 - Matriz Curricular vigente do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio – IFMT, <i>Campus Rondonópolis</i> .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
DCNEM's	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM	Ensino Médio
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas
EAFs	Agro Técnicas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFs	Institutos Federais
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MINTER	Mestrado Interinstitucional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMs	Organizações Multilaterais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM +	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMED	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA</b> ..	21
<b>1.1 Educação profissional integrada ao Ensino Médio – concepções, desafios e possibilidades</b> .....	21
<b>1.2 O trabalho como princípio educativo em Gramsci - fundamentos da concepção de educação profissional do Instituto Federal</b> .....	32
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CONCEPÇÕES</b> .....	47
<b>2.1 Da colonização portuguesa, passando pelo ensino de artes e ofícios e chegando aos Institutos Federais – panorama histórico-político da educação profissional no Brasil</b> .....	47
<b>2.2 O currículo integrado no contexto da educação profissional integrada</b> .....	65
<b>2.3 Formação docente para o Ensino Médio integrado: algumas considerações</b> .....	71
<b>3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT, CAMPUS RONDONÓPOLIS</b> .....	81
<b>3.1 A expansão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica e a implementação dos Institutos Federais</b> .....	82
<b>3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso</b> .....	90
<b>3.3 Os cursos integrados oferecidos pelo IFMT/<i>Campus</i> Rondonópolis</b> .....	93
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118

## INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne o resultado dos nossos estudos do curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/PPGE/FE/UFG, do Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Educação UFG/IFMT, cujo título é PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT – *CAMPUS RONDONÓPOLIS*.

A aproximação com o campo deste estudo deu-se em função de trabalharmos como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus Rondonópolis*, e um dos pilares deste tipo de instituição educativa é a formação integrada. Dessa maneira iniciou-se o aprofundamento dos estudos sobre a temática, cujo objetivo inicial foi entender os conceitos de formação integrada na educação profissional nesta instituição.

A educação formal no Brasil, ao longo de sua história, sempre foi apresentada como o caminho para o desenvolvimento, para a modernidade, para a emancipação política e econômica da nação; no entanto, não é o que se percebe na prática. Para os grupos dominantes, sempre foi importante ter uma educação com duplo propósito: uma destinada aos filhos da elite com a finalidade de perpetuar a ideologia política e social do regime hierarquizado em classes e a outra, de cunho pragmático, destinada às demandas de mercado e do mundo da produção (AZEVEDO; COAN, 2013, p. 2).

A dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional remonta a história da colonização do Brasil, quando o trabalho manual, considerado de menor valor social, ficou relegado aos escravos e, posteriormente, aos imigrantes e, nesse contexto, nasce a formação profissional. Observa-se essa dualidade do ensino desde o período da colonização portuguesa, em que o ensino de alguns ofícios, realizado pelas ordens religiosas, tinha como objetivo evangelizar e utilizar a força de trabalho dos nativos.

A concepção dicotômica de Ensino Médio brasileiro, propedêutico x profissional, possui raízes históricas relacionadas à divisão social do trabalho. Apesar de esforços recentes para diminuir essa ambiguidade com a criação do Ensino Médio integrado, o sistema de ensino atual encontra-se arraigado na “teoria das competências” e, conforme essa visão, ele permanece tradicionalmente indefinido entre o ensino regular e o profissional. O grande desafio da educação seria superar esse caráter dual.

Para Ghedin (2013),

O maior problema do ensino médio brasileiro está no fato de que ele sempre foi um nível de ensino indefinido politicamente, já que as políticas educacionais o tratam como homogêneo quando na verdade sua organização corresponde à divisão social do trabalho (p. 108-109).

De forma instrumental, a maioria das escolas particulares de nível médio intensifica esforços no sentido de aprovar seus alunos nos cursos mais concorridos das universidades públicas para darem prosseguimento aos estudos no nível superior e, ao mesmo tempo, grande parte das escolas públicas desse mesmo nível de ensino, onde estudam os filhos dos trabalhadores das classes populares, tenta reproduzir essa metodologia, adotando uma concepção de educação fragmentada, em que o todo – formação integral – é substituído pela parte.

Moura (2013c, p. 705) defende que, apesar de ser utópica na realidade socioeconômica e educacional brasileira, a construção de uma sociedade justa dependeria da formação “[...] omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado” embora essa tarefa não seja fácil; no entanto, segundo o autor, é necessária, pois ela dá “[...] sentido ao pensamento e à ação de intelectuais orgânicos, de alguns políticos e partidos, de alguns líderes sindicais e comunitários”, possibilitando a edificação de uma sociedade justa ou, no mínimo, “[...] menos injusta do que a atual” (MOURA, 2013b, p. 130).

Na década de 1980, ocorreram intensos debates no sentido de reestruturar o sistema educacional brasileiro instituído durante o regime militar. Dermeval Saviani foi um dos precursores no Brasil a discutir conceitos que envolviam as concepções de omnilateralidade e formação politécnica, consubstanciando, sobremaneira, a concepção marxista de educação. O seu texto: *Sobre a concepção de politecnia* (SAVIANI, 1989), apresentado no Seminário Choque Teórico, torna-se um marco nas discussões sobre a área trabalho e educação, principalmente, no que tange às relações entre o Ensino Médio e a educação profissional, visto que apresenta, em seus escritos, a teoria da formação humana segundo as concepções de homem, sociedade e educação, baseada nos ideários de Marx e Gramsci.

Mesmo com a chamada Reforma da Educação Profissional, instituída pela promulgação do Decreto nº 2.208/1997, a dimensão socialista da relação entre o Ensino

Médio e a educação profissional permaneceu incipiente, posto que o referido decreto estabeleceu, de forma evidente, a dualidade estrutural do ensino brasileiro.

Em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 é publicado após longos debates com vários setores da sociedade e audiências públicas, visando à regulamentação transitória dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, referentes ao Ensino Médio e à educação profissional, bem como a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e de trazer de volta a possibilidade de integrá-lo à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que, apesar de não se caracterizar totalmente como educação tecnológica ou politécnica, aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

A porcentagem de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram um curso de nível superior, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2015, foi de 13,5% (IBGE/PNAD, 2016). Dessa forma, constata-se que a formação da maioria da população não vai além da educação básica. Seria muito importante para estas pessoas, de certa forma excluídas, incorporar ao currículo do EM os conteúdos que contemplem as bases tecnológicas e científicas as quais fundamentam os processos produtivos modernos e suas relações entre o trabalho e a educação, possibilitando a formação politécnica para grande parte da população adulta que terá, infelizmente, somente esse nível em sua formação. A presente pesquisa não pretende apresentar soluções conclusivas referentes a esta questão um tanto complexa; almeja-se, no entanto, formular adequadamente o problema. Segundo Saviani (1996, p. 14), o que define um problema não é uma questão em si, cuja resposta seja desconhecida, “[...] mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema”.

A luta por um sentido próprio para essa etapa já é antiga e sua gênese encontra-se na atual LDB, devido à possibilidade de uma educação geral integrada na perspectiva da politecnicidade. Essa forma de pensar a educação está baseada nas ideias de Marx, para quem a educação da classe operária deve contemplar a dimensão mental, física e tecnológica e, segundo o pensador, este tipo de formação abrange “[...] os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 1983, p. 83).

A politecnicidade, cujo princípio educativo é o trabalho no sentido ontológico da existência humana, segundo as concepções marxianas, contrapõe-se à formação prescrita pela

lógica do sistema capitalista. Gramsci, em seus estudos, indica o projeto da escola unitária como forma de transformação social, tendo, como princípio desta escola, a “filosofia da *práxis*”<sup>1</sup> e sustenta que esse princípio propiciará a elevação cultural e política das massas. Neste sentido, Gramsci afirma que o “[...] advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”, cujo princípio unitário “[...] irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

A organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas. O atual discurso em defesa do currículo integrado, nas acepções curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar (LOPES, 2008).

Para Limonta (2009), a ideia de integração curricular pressupõe, como concepção de educação, uma perspectiva omnilateral e politécnica do indivíduo, tendo como eixos articuladores desta formação a ciência e a cultura. Dessa forma, as mudanças nos processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças produtivas que podem ser tomados como ponto de partida para o processo formativo, que objetiva, principalmente, uma compreensão mais elaborada da realidade.

Quanto à discussão sobre as políticas para a educação profissional e tecnológica (EPT), ela vem ocorrendo desde os anos de 1980 entre pesquisadores e defensores da formação politécnica no Brasil: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Marise Nogueira, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura, Ramon de Oliveira, Paolo Nosella, entre outros. Conceitos como omnilateralidade e formação politécnica foram debatidos quando da aprovação e do debate em torno da LDB nº 9.394/1996. Demerval Saviani (1989) defende a formação assim articulada, no entanto essa proposta foi descaracterizada ao longo do processo. A linha fundamental dessas discussões centrava-se em uma proposta de escola única para todo o Ensino Médio, por meio de uma formação politécnica, de acordo com a visão gramsciana que considera o trabalho como princípio educativo.

---

<sup>1</sup>Para Gramsci, a “filosofia da *práxis*” é uma expressão autônoma que define, em seu entendimento, o que é uma característica central do legado de Marx: o vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação. (MONASTA, 2010, p. 31).

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", já que não apenas orador puro – e superior – todavia, ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político) (GRAMSCI, 1982, p. 8).

Nesse sentido, discutiremos as políticas voltadas para a educação profissional e educação tecnológica - entendida aqui como extensão das possibilidades e potencialidades humanas, das ciências e da produção social, objetivando compreender o significado das Instituições Federais, mais especificamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) – ou, simplesmente, Institutos Federais (IFs) quanto ao seu processo histórico, sua criação, seus objetivos, a expansão e as concepções de formação integrada.

O problema da pesquisa está amparado pela proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, segundo o Decreto nº 5.154/2004, pelo qual o currículo deve garantir a efetiva formação integral e ommilateral dos sujeitos, a partir da articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social. E, em contrapartida, as forças capitalistas representadas pelos interesses empresariais somam esforços para derrubar essas propostas, aceitando a formação integrada e politécnica somente em termos formais. Pergunta-se: Quais as atuais perspectivas para a efetiva implementação da formação integrada e politécnica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMT, *Campus Rondonópolis*?

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as perspectivas de formação integrada dos cursos técnicos integrados do IFMT, *Campus Rondonópolis-MT*, bem como as reais possibilidades de implementação desse tipo de formação na instituição. Como objetivos específicos, a investigação pretende analisar os documentos legais que norteiam a proposta de formação integrada no IFMT, buscando compreender como se apresentam os conceitos de formação integrada e formação politécnica, que orientam o trabalho a ser realizado no instituto.

O método de pesquisa adotado para este estudo é o materialismo histórico-dialético, o qual, para Trivinos (2006, p. 130), ultrapassa a visão superficial do objeto, buscando, em suas raízes, "[...] as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais".

O materialismo histórico-dialético, fundamentado no pensamento de Marx, possibilita-nos, teoricamente, entender a realidade educacional, visto que a dialética marxista se contrapõe à lógica formal (separação do sujeito-objeto) que se tornou insuficiente para compreender tal processo. Nesse sentido, compreender o processo educacional em sua concretude significa refletir sobre as “[...] contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas” e empreender ações no interior do processo educativo que “[...] contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade” (PIRES, 1997, p. 91).

É preciso frisar que o método para ser materialista, histórico e dialético necessita dar conta “[...] da totalidade, do específico, do singular e do particular” (FRIGOTO, 2000b, p. 73), e permitir “[...] uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”, o materialismo histórico-dialético está vinculado “[...] a uma concepção de realidade, de mundo, de vida no seu conjunto” (p. 77).

Frigoto (2000b, p. 81) sustenta, ainda, que o conhecimento da realidade, segundo a teoria materialista histórica, dá-se *na* e pela *práxis*, sendo que, nesse processo, o que importa “[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. Nesta perspectiva, Ramos (2013) define o conhecimento como sendo “[...] a relação constitutiva, necessária, entre as formas concretas de existência de uma sociedade e as formas de consciência social que esta sociedade produz” (RAMOS, 2013, p. 27).

O estudo aponta para a importância da educação profissional baseada na concepção de formação humana omnilateral emancipadora e do trabalho como princípio educativo. A educação profissional ancorada nesses sentidos possibilita a formação emancipatória, pela qual os sujeitos serão capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural, podendo contribuir e agir de acordo com os interesses coletivos, visando a uma sociedade mais justa.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) defendem uma educação politécnica com vistas a transpor o modelo de educação profissional vigente, com uma formação ampla e integral de forma a ultrapassar o caráter assistencialista atual e não pautada segundo os interesses do mercado.

Propomo-nos, então, a realizar um estudo bibliográfico sobre educação profissional na perspectiva da formação integrada dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica como direito social universal. Analisaremos os referenciais bibliográficos que norteiam o pensamento clássico e atual sobre os seguintes objetos de estudo: educação profissional, formação integrada, currículo integrado, bem como a análise de documentos que orientam este tipo de formação.

A pesquisa compreende uma abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), é aquela realizada com base em trabalhos já elaborados, como livros e artigos científicos. Já a pesquisa documental é uma metodologia “[...] pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), no entanto, a análise de documentos nos fornece ricas informações, as quais podemos extrair e resgatar e as utilizar em várias áreas das Ciências Humanas, dando-nos a possibilidade de ampliarmos o entendimento e a compreensão de situações que necessitam de contextualização histórica e sociocultural.

Serão analisadas as leis que normatizaram a educação profissional, os documentos oficiais referentes ao histórico dos IFs, os programas institucionais nos quais são apresentadas as propostas educacionais da instituição e os documentos que orientam os cursos analisados e, nessa perspectiva de diagnóstico, Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos e que os documentos se constituem numa

[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações de declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p.39).

Adotaremos como procedimento metodológico a análise documental a partir dos principais documentos de referência dos três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMT - *Campus Rondonópolis-MT*, entre os quais o PDI e os PPCs dos referidos cursos eleitos.

No capítulo I, apresentaremos, a partir de uma perspectiva histórica, os conceitos sobre a concepção de escola unitária e da educação politécnica ou tecnológica como direito social, dando condições de superar a formação profissional instrumental e adaptada aos interesses mercadológicos, capacitando o trabalhador a lutar por sua emancipação, tendo o

trabalho como princípio educativo. É possível verificar os vínculos entre educação e trabalho; no entanto, orientados pelos organismos multilaterais, segundo a lógica do capital, numa visão mercantilista e não da estrutura econômico-social.

No capítulo II, aprofundaremos como, ao longo do tempo, foi conformando-se a construção da dualidade estrutural entre um tipo de ensino profissional dirigido para as classes trabalhadoras e a educação propedêutica, destinada às camadas sociais dominantes. Poderemos observar, no decorrer do capítulo, como foi ocorrendo a transição da educação profissional artesanal para a manufatureira e, posteriormente, ao ensino industrial. Essa transição sempre ocorreu sob a égide das regulações políticas e sociais das respectivas épocas e sempre destinada aos humildes, pobres e desvalidos da sorte.

No capítulo III, discutiremos como foi feito o processo de implantação dos Institutos Federais (IFs), bem como se deu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O projeto de expansão foi pensado como um dos projetos que poderiam retomar o desenvolvimento econômico do país, no qual a educação profissional teria um papel de destaque. Caracterizaremos também o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, além de apresentaremos os resultados da pesquisa quanto aos três cursos integrados analisados.

## **1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA**

Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. (SAVIANI, 1989, p. 8).

Neste capítulo, exporemos as concepções de Educação profissional integrada ao Ensino Médio, as concepções de formação no sentido da omnilateralidade e da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo e a escola unitária como possibilidade de superação da formação educacional pautada pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

### **1.1 Educação profissional integrada ao Ensino Médio – concepções, desafios e possibilidades**

A luta permanente pelo Ensino Médio como formação básica, dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica como direito social universal, dando condições de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado de capital, capacitando o trabalhador a lutar por sua emancipação, é proposta dos educadores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012b) que, desta forma, defendem:

[...] um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permita ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isso não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhe garante o acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é a tarefa de um processo educativo emancipatório. (p. 15).

Nesse sentido, conceitualmente, a definição de educação profissional integrada ao Ensino Médio significa muito mais que a articulação entre educação geral e educação profissional. Ela está associada também à luta pela superação do dualismo estrutural da educação, à divisão de classes sociais, da segmentação entre formação para o trabalho manual ou formação para o trabalho intelectual, buscando “[...] recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária”, que esteve em discussão por uma

nova LDB iniciada nos anos 1980 e que se perdeu com a aprovação da Lei nº 9.394/1996. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 308).

Na concepção de Ciavatta e Ramos (2012, p. 308), – *integrar* - não se trata de integrar um a outro na forma, ou seja, juntar o Ensino Médio à educação profissional, mas sim constituir o Ensino Médio como “[...] um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura”, abrindo novas perspectivas de vida para os jovens, visando à superação das desigualdades entre as classes sociais, possibilitando ao educando a “compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso”.

O Decreto nº 2.208/1997 apregoava que os cursos e currículos do Ensino Médio deveriam ser separados e independentes dos cursos e currículos da educação profissional (Ensino Técnico), como podemos verificar em seu art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 1). Além de submeter o currículo à pedagogia das competências e habilidades, intensificando dessa forma, o caráter instrumental da educação.

Nesta perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, pronunciaram-se em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais deveriam ser regidas por um conjunto de princípios que incluem “[...] sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos”, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Quanto às propostas pedagógicas, estas deveriam ser orientadas por competências e habilidades, sendo que os conteúdos e suas formas de tratamento, previstos pelas finalidades do Ensino Médio, necessariamente, seriam voltados para a formação dos sujeitos capacitados para o mercado de trabalho.

O movimento de revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154 em 2004 e a normatização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art. 36 da LDB – “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, pretenderam restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara, tentando integrar a educação profissional à educação geral no Ensino Médio, na

tentativa de concretizar esse compromisso com os jovens das classes trabalhadoras, visando à consolidação da base unitária desse respectivo nível de ensino.

No sentido de restabelecer as “condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012a, p. 37), a aprovação desse decreto estabeleceu uma condição diversa à educação profissional, mesmo que, em termos formais, e, em 23 de julho de 2004, o governo Lula tenha editado o Decreto nº 5.154:

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

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

(BRASIL, 2004, p.1).

Contrapondo-se ao seu antecessor, que buscou separar o ensino técnico do ensino técnico regular, a marca distintiva do novo decreto propõe alternativas de articulação, entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de nível médio, prevendo a “[...] articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (artigo 2º, inciso II), proporcionando a educação integrada. No artigo 4º, determina a articulação entre a educação profissional de nível médio com o Ensino Médio:

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

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o

ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...].

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, p.1).

Além desta integração horizontal, prevê também a articulação vertical entre os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação de acordo com o artigo 6º.

Com a revogação do antigo decreto e a substituição pelo Decreto nº 5.154/2004, abre-se a possibilidade da oferta de educação profissional técnica de nível médio com o respectivo Ensino Médio de forma integrada, em um mesmo curso, com currículo adequado e articulado a uma proposta de formação integrada, gerando uma chance para que os princípios da educação socialista - formação omnilateral, politécnica e de base unitária – se efetivassem como política pública, retomando-se a discussão sobre a educação politécnica. No entanto mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto nº 2.208/1997 – as formas *subsequentes* e *concomitantes*.

Quanto à elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das escolas, estas foram determinadas, posteriormente, pelo Parecer CNE/CEB nº 02/2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM's):

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p.1).

Sobre as propostas político-pedagógicas e a importância de as escolas produzirem as mesmas, segundo as suas realidades, serão discutidas nos capítulos posteriores, mas de antemão se percebe que estas vêm sendo impostas por diferentes mecanismos e exigências determinados por agentes e consultores externos e distanciados das realidades concretas das

escolas brasileiras através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo uma lógica fragmentada do saber.

Volta-se às concepções de educação politécnica, entendida aqui, segundo Moura (2007, p. 19) como equivalente à educação tecnológica, uma educação direcionada para a “[...] superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica.”. Nessa mesma óptica, Grabowski (2006) considera que a relação entre o ensino integrado e a formação integral implicaria:

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/2004, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. (p. 9).

É necessário ressaltar que a promulgação do novo decreto foi decorrência de um intenso debate sobre novos rumos da educação profissional, iniciado a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, na perspectiva de um governo democrático popular. Esse processo foi polêmico desde o início, como afirmam (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012a), pois, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais, sempre ocorreram contradições, disputas teóricas e políticas. De um lado, as forças conservadoras hegemônicas que gostariam de manter o referido decreto, dando continuidade ao método arbitrário do governo anterior e, de outro lado, aqueles que reivindicavam a revogação do decreto em vigência com a promulgação de um novo decreto, pois, o simples fato de revogá-lo, não asseguraria a implementação da nova concepção de Ensino Médio e educação profissional e tecnológica.

De acordo com Ramos (2014, p. 38), a revogação do Decreto nº 2.208/1997, realizada por meio do Decreto nº 5.154, “[...] buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”, restaurando, dessa forma, a possibilidade de integração curricular dos Ensinos Médio e Técnico, de acordo com o que regulamenta a LDB. No entanto, Nosella (2011, p. 1057), criticando a administração Lula da época, afirma que o governo “[...] não é de rupturas, suas

políticas não conseguem promover efetivas inovações no ensino médio: assim, o Decreto 5.154/2004 permite tudo: tanto o ensino médio separado como o integrado.”

Ciavatta (2012, p. 84) assegura que, apesar das controvérsias, o Decreto nº 5.154/2004 prevê “[...] que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: integrada [...] art. 4º, § 1º, inc. I.”. Nesse sentido, buscaremos os conceitos, reflexões, concepções e possibilidades sobre o que é ou o que poderia ser a formação integrada.

É importante ressaltar que há um grande número de educadores pesquisando e acompanhando o desenvolvimento das políticas e propostas que intentam a integração entre a educação escolar, educação profissional e trabalho no Ensino Médio; destacaremos, neste texto, as contribuições dos educadores progressistas como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura, Ramon de Oliveira, entre outros.

Ciavatta (2012) trata o termo – integração - no sentido da completude da formação. No caso específico da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, associa-o à educação geral, educação essa que se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja na esfera produtiva, seja nos processos de formação inicial, como nos cursos de formação técnica, tecnológica ou superior.

A autora apropria-se dos conceitos de Gramsci, em que o trabalho é tido como princípio educativo, no sentido da superação dicotômica do trabalho manual/trabalho intelectual com o intuito de formar trabalhadores com capacidades de atuar como dirigentes e cidadãos. Afirma ainda que a formação humana, como formação integrada, busca:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A formação integrada, nesse sentido, refere-se ao conjunto de ações políticas, formativas e pedagógicas que intencionam a integração entre o currículo escolar com a formação profissional. Esta integração nos remete aos conceitos de educação/formação no sentido da omnilateralidade e da politecnia, nos quais a relação entre trabalho e educação está posta como princípio educativo, ou seja, formação do ser humano em suas múltiplas determinações: física, psicológica, cultural, política e científico-tecnológica.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, a ideia da politecnia já aparecia no primeiro projeto de LDB apresentado pelo Deputado Federal Octávio Elísio, fundamentada numa proposta de escola unitária, que considera o trabalho como princípio educativo, segundo os princípios de Gramsci. Nesta perspectiva, a formação politécnica propiciaria a “[...] superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral” (2012a, p. 41)”.

Nesta proposta, o Ensino Médio estaria orientado à recuperação da relação entre a teoria e a prática do trabalho “a educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1991, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 25).

No entanto esse projeto, segundo Saviani (1997), foi sendo descaracterizado ao longo do processo, restando apenas o Inciso IV do artigo 35 no documento aprovado da LDB – nº 9.394/1996 que proclama como finalidade do Ensino Médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”, reiterados pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (SAVIANI, 1997, p. 213). Esse autor ressalta que “[...] a noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho”, pois é o trabalho que define a existência histórica dos homens; entretanto, alerta que esse conceito não pode ser compreendido na sua forma literal. Politecnia, segundo ele,

[...] significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da lei 5692/71 (Brasil, 1971), de uma certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades. [...] A noção de politecnia não tem nada a ver

com esse tipo de visão. Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Voltando aos conceitos de politecnicidade e omnilateralidade, no sentido de formar o ser humano “na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p. 86) e sobre a origem da ideia da integração curricular entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, Ciavatta (2012) argumenta que:

A origem recente da ideia de integração entre formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnicidade. O que significa tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação (p. 87-88).

Em contraponto ao projeto liberal de educação, a educação profissional fundamentada nos princípios da politecnicidade e da omnilateralidade, tendo o trabalho como princípio educativo, pode ser vista como possibilidade de formação em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, Oliveira (2014, p. 97) defende que a educação profissional não pode ser voltada apenas para uma dimensão da vida humana: “[...] o trabalho assalariado ou a formação de um agente econômico”, mas, sim, para a elaboração “[...] de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas”. Pressupõe-se que os sujeitos devam ter possibilidades de acessar aos vastos

domínios de conhecimentos humanos decorrentes do trabalho que, nessa perspectiva, assume o cunho educativo.

Araújo e Rodrigues (2014) argumentam que o Ensino Médio especificado pelo adjetivo “integrado” deveria:

[...] articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais. Muito mais do que um jogo de palavras, tratar-se-ia de um posicionamento político que tomaria a educação pela categoria dialética da totalidade, cuja prática e teoria se constituiriam numa unidade que permitiria aos homens o domínio [...] teórico-prático do processo produtivo [...] para além do adestramento e da formação de trabalhadores polivalentes, mas de trabalhadores politécnicos” (Pará/Seduc, 2008, p. 79). Compreender-se-ia então o ensino médio como práxis [...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade”, conforme Vázquez (1968, p. 117) (p. 111).

Já relatamos que a revogação do Decreto nº 2.208/97 representou a forma possível, naquele momento, de fazer com que a dualidade no campo da educação básica e da educação profissional – conhecimento teórico-prático – pudesse ser atenuada, pelo menos no âmbito da legislação. O Decreto nº 5.154/2004, contendo os *germens* da politecnia, permitiria a construção do Ensino Médio unitário e politécnico através da integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico. Neste sentido, Ramos (2014, p. 39) considera o Ensino Médio integrado como “[...] uma perspectiva consistente para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna.”

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a, p.44) avaliam o Ensino Médio integrado como sendo aquele que é “[...] possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável”, na qual os filhos dos trabalhadores necessitam de uma profissão ainda no nível médio, pois, em função das carências não podem protelar esse projeto para o nível superior de ensino, devendo, essa modalidade de ensino, potencializar “mudanças” para que, quando superada essa conjuntura, possa constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Neste sentido, a formação integrada ou a educação integrada à educação profissional, tendo em vista que a formação profissional é uma imposição da realidade da população trabalhadora, deveria ser garantida de forma que se desenvolvesse sobre uma base unitária de formação geral, sendo uma “[...] condição necessária para se fazer a *travessia* para a educação politécnica e omnilateral” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309), incorporando o trabalho

como princípio educativo e como “[...] contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura.”

Ciavatta (2012, p. 98-102) sugere alguns pressupostos que supõem a valorização e a integração dos diversos setores responsáveis pela educação no país, adequados para a efetivação da formação integrada, face à realidade e às possibilidades da educação profissional existente em nosso sistema educacional: - *existência de um projeto de sociedade*, visando à superação do dualismo de classes, bem como a superação de formação como uma simples preparação para o mercado de trabalho; - *manutenção da articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional amparada na lei*, de forma a garantir a integração em todas as suas modalidades, superando o dualismo e os impedimentos legais explícitos; - *adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica*, com o intuito de se discutir e de se elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração, tendo em vista que os processos de ensino-aprendizagem, bem como os de elaboração curricular, devem articular o geral e o específico e a teoria com a prática; - *articulação da instituição com os alunos e os familiares*, pois a escola não pode estar alheia às necessidades materiais; com vistas a levar adiante um processo educacional completo e efetivo, a escola deve-se tornar um lugar de memória ; - *formação integrada como experiência de democracia participativa*, tendo em vista que o movimento de integração é decorrente de uma ação coletiva, já que o movimento de integração é basilamente social; - *a escola como um lugar de memória*, cujas lembranças podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada mais completa e, por fim, - *a garantia de investimentos na educação*, para que se possa garantir uma oferta pública e gratuita da educação.

A proposta do Ensino Médio integrado à educação profissional vem sendo implantada na rede federal de educação profissional e em algumas redes estaduais, desde 2005, mesmo que de forma tímida. Moura (2014, p. 57) defende que o Ensino Médio que está sendo consolidado na rede federal é integrado, pois sua elaboração se baseia no eixo estruturante “trabalho, ciência e tecnologia e cultura”, o qual considera ser o primeiro sentido de “integrado” e que um segundo sentido de “integração” se dá pelo fato de esta proposta integrar o trabalho com o contexto “[...] ao proporcionar formação profissional específica.”

Moura (2014, p. 56-57) assinala, também, a importância de se avançar na direção do Ensino Médio plenamente politécnico, ou seja, “[...] sem terminalidade em uma profissão específica”, porém fundamentado no mesmo eixo estruturante sem incorporar a

profissionalização. Nessa perspectiva, os jovens das classes populares teriam direito de optar por uma formação profissional específica em nível universitário ou não, após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade como ocorre com os jovens, filhos das classes média alta e alta. Talvez, seja utópico sustentar esta ideia na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até aos 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.

Apesar de todos os entraves, a perspectiva da integração entre Ensino Médio e educação profissional, conforme o Decreto nº 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço, no sentido da educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, pois o referido decreto se fundamenta, mesmo que em partes, nos princípios da politécnicia.

Sobre isso, Moura (2014) assinala que:

[...] a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, constante no decreto n. 5.145/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politécnicia, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar. (p. 56).

Com embasamento nos autores citados, é possível afirmar que há possibilidades de superar o dualismo histórico estrutural do ensino e que, com a educação politécnica, possa ser plausível vislumbrar esta superação, tendo como horizonte a realidade de trabalho. Esta perspectiva não desconsidera a formação geral e também não se fundamenta no somatório desta com formação específica profissional, mas se propõe a integrar uma com outra.

A implantação e ampliação do Ensino Médio integrado à educação profissional, da forma como foram discutidas só serão possíveis e materializadas se houver políticas públicas destinadas a esse fim, com a colaboração mútua entre as esferas públicas em vários níveis, no sentido de encontrar soluções adequadas para as questões centrais, como garantia de financiamento, formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e gestores, infraestrutura adequada, quadro específico de professores efetivos, entre outros.

## 1.2 O trabalho como princípio educativo em Gramsci - fundamentos da concepção de educação profissional do Instituto Federal

Com a emergência e afirmação do modo de produção capitalista, rompe-se, por necessidade intrínseca, com a escravidão e busca-se ressignificar o trabalho de sua conotação negativa de “*tripalium*” (castigo) para uma conotação positiva de “labor” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 46).

Como no item anterior fizemos referências às lutas permanentes que são desenvolvidas para que o Ensino Médio possa ser estabelecido como formação básica, dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica ou tecnológica, como direito social, dando condições de superar a formação profissional instrumental e adaptada aos interesses mercadológicos, capacitando o trabalhador a lutar por sua emancipação e tendo o trabalho como princípio educativo, faz-se necessário aprofundar as discussões sobre esses temas.

Nas décadas de 1960 e 1970, foi atribuída à educação a responsabilização pelos baixos níveis de produtividade e renda, segundo a qual, as escolas deveriam comprometer-se no sentido de definir seus cursos a partir das imposições do mercado; nessa perspectiva, a educação para o trabalho servia, exclusivamente, aos interesses do capital no processo de exploração da força de trabalho. Nos anos de 1980, surgem propostas teóricas sobre a escola como espaço de mediação entre a educação e o trabalho, ressurgindo as discussões sobre a função social da escola e a proposta de uma escola que tivesse o trabalho como princípio educativo e, tendo como objetivo, a formação omnilateral do homem. Essas concepções motivaram as discussões sobre o delineamento de uma nova LDB.

A preocupação com a educação profissional no Brasil foi marcada, historicamente, por ações descontínuas e duais. Frente ao apogeu da crise de endividamento internacional, os assuntos que tomaram a atenção de políticos e economistas em todo o mundo foram o ajuste estrutural e fiscal e as reformas orientadas para o mercado. Conforme as exigências desse novo modelo capitalista de produção, foram feitas imposições quanto às diretrizes econômicas e políticas referentes à educação.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a), analisando os diferentes revezes tanto externos quanto internos, no que se referem a essas políticas e reformas pelas quais a formação humana vem atravessando, principalmente na educação básica, afirmam que

[...] é necessário sinalizar incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não pode ser negligenciado tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa e deixarmos de ser um ‘país de gigantes com pés de barro (p. 21-22).

Surge o novo paradigma da gestão pública, revelando aspectos descritivos e prescritivos referenciados na eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, aflorando a figura do gestor com a proposição da obtenção de resultados. Observa-se claramente esse aspecto, na Lei Federal nº 12.513/11, em seu artigo 6º-B § 1º, em que o Ministério da Educação avaliará a “eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação”. Assim, segundo Ball (2001), aparece um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público - o gestor. Com a proposição de centrarem-se nos resultados, os gestores teriam a flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros. Nesse processo de reforma, uma nova relação de Estado com o setor público é pensada, a mercantilização e as privatizações são opções políticas importantes. No processo de implementação deste novo paradigma nas organizações, surge o uso de uma nova linguagem e segundo Ball (2001), “[...] as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade” etc. (p. 104).

Especificamente, os elementos-chave do novo paradigma são a forma do governo, a gestão e a performatividade, estabelecidos para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia, opondo-se claramente a elas. Os procedimentos nessa nova gestão pública geram comportamento competitivo e instrumental, os espaços reflexivos e dialógicos são eliminados.

Segundo as reformas educativas, iniciadas na década de 1990, a ideia básica presente é que os sistemas educacionais devem ser mais flexíveis e diversificados, com o objetivo de maior competitividade e redução de custos. Essa reforma, em acordo com as recomendações do Banco Mundial para os países da América Latina, fundamenta-se na lógica do mercado. A educação é cada vez mais mercantilizada como ressalta Ball (2001, p. 108), “[...] cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela para a “economia do valor do/a estudante”.

Grupos empresariais interessados na comercialização da educação em nível global contam com o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de poderosas associações em detrimento da educação enquanto direito social.

A educação passa a ser tratada não mais como direito social, mas como um serviço mercadológico, e os demais atores do processo são considerados prestadores de serviço – professores – e clientes – alunos. Surgem vocábulos como qualidade total, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, trabalhador produtivo etc. Nessa perspectiva, os projetos de Ensino Médio e educação profissional não estão centrados nos sujeitos. Sua função formativa torna-se “[...] subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (RAMOS; CIAVATTA, 2011, p. 31).

Contraopondo-se a essas ideias, educadores como Dante Henrique Moura, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Paolo Nosella, Mario Alighiero Manacorda, dentre outros, vem discutindo a importância de uma formação integrada para o trabalhador que supere as imposições da formação fragmentada e aligeirada segundo as exigências do mercado de trabalho sob a égide das leis do capitalismo. Estes autores defendem, ainda, as concepções de uma educação pautada em princípios socialistas, no que concerne a uma formação ampla e unitária.

A educação, segundo Frigotto (2000a), deve ser apreendida como prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais, sendo, assim, um “campo social de disputa hegemônica”. Já na perspectiva das classes dominantes, ela tem-se voltado às habilitações para o trabalho, conseqüentemente, a função social da educação acaba subordinando-se às demandas do mercado.

No contexto da mundialização do capital, no que se refere às reformas educacionais da década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46) apontam que os vocábulos “educação integral”, “omnilateral”, “laica”, “unitária”, “politécnica” ou “tecnológica” e “emancipadora” praticamente desapareceram nas reformas educativas efetivadas pelo governo da época.

As mudanças do novo modelo de acumulação do capital impactam fortemente sobre a educação profissional e, conseqüentemente, sobre a formação dos trabalhadores. Se competência no modelo “taylorismo-fordismo era fundamentalmente conhecimento tácito, advindo da experiência, e de natureza psicofísica” (KUENZER, 2008, p. 27), já no advento da tecnologia passa a significar “capacidade de trabalhar intelectualmente, de modo a enfrentar os problemas da prática laboral e social” e, para isto, demandando conhecimentos teóricos.

Na óptica do modelo neoliberal, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 50), hoje, “[...] trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente”, com padrões sempre mais exigentes quanto a maiores produções com menores custos.

Nesse contexto, formar um sujeito produtivo e emancipado requer que a educação deva ser, obrigatoriamente, emancipatória, na qual o currículo possa “[...] proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde cresce o desemprego, a desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento generalizado de grandes massas da população” (FRANCO, 2008, p. 54).

As políticas estabelecidas e consolidadas frente aos ordenamentos neoliberais, no que se refere à formação básica e à formação técnico-profissional, buscaram, não sem contestações, incrementar as qualificações necessárias ao funcionamento do setor econômico nos locais que exigiam trabalho especializado, bem como a melhoria da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a disseminação das ideias, valores e práticas neoliberais do projeto político hegemônico.

Várias transformações se processaram na base material da sociedade capitalista e para se compreender os modelos de educação que se deseja construir nessa sociedade, diversas concepções são formuladas no que se refere à busca da superação da histórica dualidade trabalho manual – trabalho intelectual e formação profissional – formação geral. A superação dessa dualidade possibilitaria a formação plena de um sujeito em uma escola unitária, onde o trabalho seria entendido como princípio educativo.

A educação profissional integrada ao Ensino Médio tem como base teórica de referência a formação omnilateral, objetivando a formação integral para o trabalho e para a cidadania, possuindo como alicerce o projeto socialista de formação omnilateral, politécnica ou tecnológica de base unitária, inspirada nas ideias de Marx, tendo em vista a construção de um projeto de educação na perspectiva da formação humana, que se opõe ao histórico projeto pensado pelo capital.

Com vistas à superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro, uma das possibilidades foi a concepção dos cursos de educação profissional com a organização curricular integrada ao Ensino Médio, com a intenção de articular-se a teoria com a prática, considerando-se a importância das relações entre os saberes científicos e os saberes

experenciados, procurando-se superar a dualidade estrutural entre formação propedêutica e formação profissional.

Segundo Garcia e Lima Filho (2004, p. 29), esta concepção contrapõe-se às visões “[...] utilitaristas – pelas quais o jovem educando é reduzido à mera condição de capital humano” a ser capacitado para as demandas do mercado – e à educação como uma “condição mercantil”. Os autores entendem a educação profissional integrada à educação básica, como um processo “formativo integral” o qual busca a compreensão da problemática social do educando como “sujeito de direitos e de ações na sociedade”, procurando contribuir com a inserção desses sujeitos como cidadãos autônomos no mundo do trabalho.

É importante ressaltar as observações que Paolo Nosella (2016, p. 26) tece sobre as concepções atuais de educadores brasileiros marxistas quando defendem a bandeira da politecnicidade ou o uso da expressão “educação politécnica”. Segundo o autor, esse posicionamento acena para uma posição teórica, historicamente ultrapassada, pois os “tempos mudaram” e, quando se insiste no uso de expressões que foram bandeiras de políticas educacionais de outras épocas e em outras conjunturas, afirma-se que “aqueles tempos e contextos passados conservam hoje o mesmo significado cultural que antigamente”. E que o termo “politécnica”, quando faz referências à formação de trabalhadores, segundo os ideários do marxismo, arrefeceu-se e poucos ainda falam em politecnicidade.

No entanto, Nosella, estudioso pesquisador sobre a produção teórica de Gramsci, pergunta-se: por que voltar a esse assunto? E o mesmo, justificando sua pergunta, responde: por duas razões: a primeira, porque há “várias pessoas que ainda solicitam esclarecimentos sobre essa questão semântica” e a segunda, porque muitas outras indagam sobre qual a bandeira ou expressão mais adequada nos dias atuais para “indicar o horizonte da política educacional marxista e socialista”. Nesse sentido, esclarece o uso do termo – *politécnica* - quanto às razões semântica, histórica e política.

Quanto à natureza semântica do termo, o autor esclarece que a maioria dos autores brasileiros que defendem a politécnica, com exceção do Prof. Demerval Saviani, confere ao vocábulo um “[...] conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares” (NOSELLA, 2016, p. 32). Ainda sobre o sentido semântico, Nosella explica que o termo “politécnico (a)” corresponde a um adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou a uma instituição de ensino, enquanto que “polivalente” se refere a um adjetivo aplicado ao sujeito humano e que o termo “politecnicidade” não aparece nos dicionários.

Quanto ao senso comum letrado e à etimologia do termo, o autor faz referências à Escola Politécnica de Paris, por ser de suma importância na construção etimológica do termo, visto que nela se formou o filósofo positivista Augusto Conte e também foi referência para os escritos sobre o ensino e a educação politécnica de Marx. Destaca que, além dele, Saviani é o único defensor da educação politécnica que discute a questão semântica do termo; dessa forma, cabe ressaltar os apontamentos que Nosella faz sobre os escritos de Saviani - *Sobre a Concepção de Politécnica*, produzidos em 1987 para o Seminário Choque Teórico:

A noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. [...] A noção de politécnica contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. [...] A ideia de politécnica se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. [...] Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003 *apud* NOSELLA, 2016, p. 36).

Nosella ressalta, ainda, que Saviani, 15 anos após a redação do texto citado acima, acrescenta o tópico Revisitando a Concepção de Politécnica, pois, para muitos, as definições conceituais aplicadas a esse termo “se apresentavam semanticamente impróprias”. Dessa maneira, a nova redação de Saviani: “[...] a grosso modo, pode-se entender que, em Marx, as expressões – *ensino tecnológico* e – *ensino politécnico* podem ser consideradas sinônimos”, mas, para Nosella, ainda é insuficiente para esclarecimentos, porque, segundo o autor, citando as análises de Manacorda, Marx atribuía à “[...] moderna ciência da tecnologia um sentido mais progressista ao que dava à politécnica” (p. 37).

Ainda questionado sobre o entendimento do termo “politecnicia” utilizado por Saviani e sobre um seleto número de pessoas entenderem que o termo usado refere-se a uma proposta educacional socialista, Nosella transcreve os escritos de Saviani (2003),

[...] de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista [...] e tende imediatamente a ser identificada com uma posição socialista. (*apud* NOSELLA, 2016, p. 37).

Quanto às razões de natureza histórica acerca das afirmações sobre educação politécnica ou tecnológica em Marx, Nosella faz referências ao erro de tradução cometido por Manacorda nos estudos filosóficos de 1964, *Il marxismo e l'educazione – Marx, Engels, Lenin*, admitido pelo próprio em uma nota na edição portuguesa de 1991, onde o termo “tecnológico” foi traduzido de uma edição alemã por “politécnico” mesmo onde deveria dizer “tecnológico”. No entendimento de Nosella (2007b, p. 145), Manacorda assinala que “[...] embora nos textos de Marx as expressões “politécnica” e “tecnologia” se intercalem, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, ao passo que “politécnica” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional”

Quanto às razões de natureza política, Nosella desaconselha o uso do termo “educação politécnica” como bandeira para as propostas educacionais marxistas, pois, segundo o autor, na luta político-ideológica, as propostas devem ser apresentadas numa linguagem moderna e acessível a todos, já que poucas pessoas estão familiarizadas com o termo e seu significado.

Qual seria, então, o termo adequado na atualidade para indicar a proposta educacional socialista marxista? Nosella responde a este questionamento, utilizando-se da fórmula marxiana “pedagógico-escolar” de “[...] instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (MARX *apud* MANACORDA, 2006).

De acordo com o exposto, o autor defende o uso da expressão “onilateral”, que faz conotação com o conjunto, bem como o termo “unitário”, utilizado por Gramsci, que remete à ideia de integração. Portanto, para Nosella (2016, p.47), a “formação onilateral ou de escola unitária, *para todos*, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual”.

Para entendermos a concepção de escola unitária, utilizaremos os escritos de Antonio Gramsci, bem como as interpretações e estudos feitos sobre a obra gramsciana realizados por Mario Alighiero Manacorda, tendo em vista que este autor é considerado um clássico entre os pesquisadores da educação no que se refere aos pensamentos gramscianos e também nos textos do, igualmente italiano naturalizado brasileiro, Paolo Nosella, entre outros.

A proposta de uma escola unitária, segundo os ideários de Gramsci, surgiu no final do século XIX, na Europa, em meio a vários movimentos organizados pelo proletariado em um contexto de profundas transformações no modo de reprodução capitalista. Nesse contexto,

Gramsci revela a dicotomia entre a educação cultural e instrução para o trabalho e suas preocupações com a educação e a escola, pois o mesmo acreditava que o mundo pode ser transformado e que a educação e a cultura podem “[...] ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade [...] além do que a escolarização é um meio de formação massiva de quadros dirigentes e de cidadãos em geral” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 25-26).

Gramsci é um seguidor original das propostas de Marx principalmente no que tange à educação e à escola. Para Marx e Engels (2011), a educação necessária para a classe trabalhadora consistiria no seguinte:

1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (p. 85-86).

Nesta perspectiva, a combinação das duas dimensões do processo de trabalho produtivo (intelectual e prática), dando oportunidade ao conhecimento do processo fabril de produção como um todo, ausente na educação da burguesia, permitiria elevar a classe trabalhadora acima da classe burguesa, contribuindo com a emancipação do trabalhador.

Manacorda (2007, p. 137-138) esclarece quanto a certa autonomia de Gramsci no tocante às premissas marxianas de ensino-trabalho que, no entanto, permanece nele como uma fundamental decorrência de Marx. Neste sentido, Manacorda afirma que “[...] Gramsci não fala de trabalho industrial, de inserção das crianças na fábrica, mas sim de desenvolver nelas a capacidade de trabalhar industrialmente, num processo escolar coordenado com a fábrica, mas dela autônomo”, em que essa fundamentação mais cultural e mais moderna em relação ao ensino-trabalho não se apresenta como uma separação, mas como um desenvolvimento das teses marxianas.

É imperativo ressaltar que a proposta gramsciana de uma escola unitária, vinculada à tese do trabalho como princípio educativo, fora atrelada por Gramsci (1982) em um contexto histórico no qual se ampliavam horizontes para a construção de uma sociedade socialista. A teoria de Gramsci incorpora as categorias marxistas nas lutas e consciência de classes no processo de transformação de uma sociedade movida pelo capital.

Nessa conjuntura, Gramsci (1982) defende uma escola “desinteressada”, “humanística” também para o proletariado, reconhecendo, entretanto, a necessidade de formar homens “completos” no sentido de buscar uma “[...] relação positiva entre a educação e a instrução, entre a escola humanística e a escola profissional” (p. 118), pois esse autor já percebia, naquela época, a crise do programa da organização escolar na qual “[...] a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (p. 118). Nessa perspectiva, o teórico faz críticas à escola limitadora do desenvolvimento que cria “mamíferos de luxo” ou “homens pela metade” e defende a cultura profissional como meio de desenvolvimento [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Ainda nesse sentido, Gramsci tece críticas quanto ao interesse da abolição das escolas “desinteressadas” e “formativas” as quais eram destinadas a “[...] uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional”, bem como o empenho em difundir cada vez mais as “escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados”. Contrapondo-se a essa organização escolar dualista, ele aponta como solução a “[...] 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” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

O desafio era o de pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico. (ROIO, 2006, p. 312).

Deve-se entender a escola “única”, proposta por Gramsci naquele momento histórico, como sinônimo de uma escola comum a todos, ou seja, com oportunidade de acesso para todos os indivíduos, uma vez que o ensino técnico italiano de caráter pragmático, era destinado às classes subalternas e o ensino humanista, intelectual, destinado às classes privilegiadas. Entende-se também por “única” no sentido de “[...] confluir e solidificar-se o

trabalho das academias e das universidades com as necessidades de cultura científica das massas nacionais-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial” (GRAMSCI, 1982, p. 155). O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre “[...] trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

No que toca à educação e à formação geral da personalidade, desde a infância até chegar aos “umbrais da escolha profissional”, como assinala o autor, nesse período, “[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p.49). Aponta, ainda, um processo de progressiva degenerescência da escola a escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, que predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada e, dessa forma, no texto: *Homens ou Máquinas?* idealiza uma escola para os filhos do proletariado:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (GRAMSCI, 1976 *apud* MONASTA, 2010, p. 66).

A escola brasileira que temos hoje não nos parece muito diferente da escola dual analisada e criticada por Gramsci na Itália nas primeiras décadas do XX, pois distingue e separa os jovens que continuam os estudos em busca da ciência, daqueles outros que precisam deixar a escola precocemente em função das necessidades reais de manutenção de sua subsistência, separando, portanto, aqueles que estudam em escolas de ampla cultura geral e rigor científico - *as escolas desinteressadas* - que os habilitarão para cargos de dirigentes da sociedade, dos que estudam nas *escolas interessadas*, voltadas tão somente à preparação para o trabalho e à aplicação de técnicas (escolas profissionalizantes).

Por uma escola “desinteressada”, nos dias atuais, segundo Nosella (2007a), devemos entender a escola que possibilita aos jovens a aquisição do rigor científico, bem como exercer a liberdade com responsabilidade. Por rigor científico, o autor entende que é “[...] o método que eleva a cultura popular para os níveis profundos da arte, da filosofia e da ciência”, onde a aplicação desse método não admite “[...] superficialismos, espontaneísmos, assistencialismos, etc.” (p.18). Nessa escola, há a possibilidade concreta de que o jovem possa desenvolver-se e alcançar o exercício responsável da liberdade quando crescer junto com a escola e esta tornar-se parte da sua vida, dos seus sonhos, das suas construções. Nesse sentido, o autor afirma que, para Gramsci, a expressão “educação politécnica” é “[...] inadequada por ser semanticamente insuficiente, visto que o termo inevitavelmente põe o acento no instrumento do trabalho, e não na liberdade do trabalhador” (p. 18).

Quanto à organização da escola unitária, Gramsci faz considerações sobre a importância do currículo escolar em seus vários níveis “[...] de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar” (p. 36). Para o autor, a escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, após ter elevado os alunos a certo grau de amadurecimento intelectual e de capacidades para a criação intelectual e prática deveria assumir a tarefa de inserir esses jovens na atividade social.

Gramsci (2001) afirma que é dever do Estado prover, às pessoas, os serviços públicos intelectuais que estão também além da escola. O Estado dever assumir as despesas educacionais, desresponsabilizando a família desses custos no que toca à manutenção total dos estudantes e, nesse sentido, a educação e a formação das novas gerações “[...] deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (p. 36).

A organização prática da escola unitária implica, para Gramsci (2001), a ampliação de prédios, do material didático e científico e, em particular, a qualidade da formação e a ampliação do corpo docente.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola 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 sobretudo a parte relativa aos direitos e deveres,

atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto 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 abrandar 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 ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Manacorda (2007) afirma que a premissa teórica, integralmente marxiana e adotada por Gramsci, é de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual”, pois, para Gramsci, o trabalho é um elemento essencialmente constitutivo do ensino e o destaca como “[...] princípio educativo imanente da escola elementar” (p. 136).

A concepção de educação elementar, para Gramsci (2001), está centrada “[...] no conceito e no fato do trabalho, pois que a ordem social (conjunto dos direitos e deveres) é inserida na ordem natural pelo trabalho” (p. 43). Nesse sentido, o trabalho deve ser compreendido no âmbito da omnilateralidade e não como uma mera adaptação às leis do mercado, deve ser entendido como mediação entre o homem e a natureza e também como ordem social (leis civis e estatais). Dessa forma:

Pode-se dizer, portanto, que o princípio educativo que fundamentava as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não pode ser realizado em toda a sua potência de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens, ordem essa que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens e não por mera coerção (GRAMSCI, 1932 *apud* MANACORDA, 2013, p. 270).

A proposta de Ensino Médio unitário e quiçá a proposta do EMI, tendo o trabalho como princípio educativo, implica a “[...] compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes” (MOURA, 2010, p. 8), levando ao entendimento de sua dimensão ontológica e histórica. A dimensão ontológica, ainda segundo o autor, é entendida “[...] como *práxis* humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos” e é assumida quando se compreende que as condições naturais de existência são transformadas, visando suprir suas necessidades de sobrevivência, resultando

em conhecimentos que permitem ao homem agir e transformar a natureza e a si mesmo. Nessa perspectiva, Gramsci admite a intervenção do homem no processo que transforma as leis da natureza para facilitar o seu trabalho na medida em que as leis civis e estatais “[...] colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza [isto é] para facilitar seu trabalho, que é o modo específico do homem participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la”. (GRAMSCI, 1949, p. 108-109 *apud* MANACORDA, 2007, p. 136).

A dimensão histórica é admitida à medida que proporciona a compreensão das diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo na sociedade humana e que, no sistema capitalista, transforma-se em “[...] trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e *práxis* produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (RAMOS, 2004, p. 46).

Ramos (2012) encontra, na singularidade das palavras de Gramsci, o significado do trabalho como princípio educativo: “[...] o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório” (p. 346), de modo que, nesse processo, as contradições das relações sociais possam ser captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio.

Ainda segundo a autora, a escola, para Gramsci, mesmo que tenha o trabalho como princípio educativo, não impõe a finalidade profissionalizante. No entanto, propõe-se a inserir os jovens nas atividades sociais; por isso, nesta escola, a última fase, que atualmente corresponderia ao Ensino Médio, deveria ser “[...] concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tenderia a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (RAMOS, 2012, p. 347). Nesta perspectiva, Gramsci (2001) defende que “[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Para o entendimento do trabalho como princípio educativo, Garcia e Lima Filho (2004, p. 30) também apontam a necessidade da compreensão do trabalho em sua dupla dimensão: a forma ontológica de “categoria constitutiva do ser social”, na qual é tido como

um processo coletivo e social onde o ser humano produz as condições gerais de existência, sendo “[...] fonte de produção de conhecimentos e saberes e a sua forma histórica, degradada e alienada, sob o domínio das relações capitalistas de produção” (p. 30).

A educação, segundo os autores, tendo o trabalho como princípio educativo, é um processo de “[...] humanização e de socialização para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia”. (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 30).

Os autores consideram, ainda, a ciência e a tecnologia como elementos articuladores da organização curricular integrada e, nesse sentido, apontam o progresso das mesmas como um “[...] processo de apropriação contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade”, onde são consideradas como extensão das “possibilidades e potencialidades humanas” e também como “[...] construções sociais complexas, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 30).

Para educar o homem do futuro, será necessário “[...] ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado”, de acordo com Nosella (2016, p. 46). O autor defende ainda que o processo educativo precisa inverter a constituição histórica do trabalho como manifestação de si que se tornou perda de si, recuperando, na medida do possível, o significado social e o sentido individual de que o trabalho é liberdade e criação.

Além disso, segundo o autor, o trabalho como princípio educativo foi um conceito elaborado e proposto com base no processo de industrialização, no momento em que os homens entenderam que os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da indústria eram resultados da articulação entre as atividades práticas e teóricas, uma vez que eram realizadas operações segundo regras objetivas teóricas e práticas e, dessa forma, o trabalho passou a significar o processo educativo.

Assim, o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo o processo educativo, isto é, capacitar as gerações mais novas para transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a. Destarte, à instituição escolar compete desenvolver atividades didáticas específicas e próprias de cada fase etária visando alcançar o objetivo geral (NOSELLA, 2016, p. 59).

Nesta mesma perspectiva ontológica e histórica da educação e do trabalho, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) apontam a primeira como atividade criativa e fundamental da vida, produzindo conhecimentos na medida da compreensão dos processos históricos de produção científica e tecnológica, portanto - *práxis humana* e a segunda, como forma histórica produzida socialmente nas relações do mundo do capital “[...] na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (p. 36).

A partir da percepção e constatação do trabalho como *práxis*, possibilitando a criação e recriação do mundo humano, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos, em resposta às suas históricas e múltiplas necessidades, o trabalho se engendra como princípio educativo, não sendo apenas mais uma técnica didática ou metodológica no processo da aprendizagem, mas um princípio ético-político e, neste sentido, Frigotto (2012a) defende que:

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida do trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (p. 60).

É a partir dessa perspectiva que sustentamos a concepção de educação integrada à formação profissional a qual defendemos nesta pesquisa. Entendemos que o projeto educativo que objetiva a concretização desta formação tem seu eixo central no currículo; assim, faz-se necessário problematizar qual currículo pode sustentar esta proposta educativa que, para nós, materializa-se no conceito de currículo integrado.

## **2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CONCEPÇÕES**

Neste capítulo, a partir de uma perspectiva histórica e política, apresentaremos como foi conformando-se a construção da dualidade estrutural entre um tipo de ensino profissional, dirigido para as classes trabalhadoras e a educação propedêutica, destinada às camadas sociais dominantes. Discutiremos a problemática do currículo integrado com base na relação trabalho-educação como proposta curricular, visando à formação integrada dos sujeitos, garantindo uma formação completa para atuarem como cidadãos integrados à sua sociedade, de forma a compreenderem as relações sociais inerentes a ela e, no último item deste capítulo, teceremos algumas considerações sobre a formação docente.

### **2.1 Da colonização portuguesa, passando pelo ensino de artes e ofícios e chegando aos Institutos Federais – panorama histórico-político da educação profissional no Brasil**

O Brasil permaneceu como Colônia portuguesa durante três séculos, colonização discriminatória, assentada no regime escravista, explorando índios da terra e, principalmente, os negros africanos. No primeiro item deste capítulo, apresentamos e analisamos elementos importantes para o entendimento da história do ensino de ofícios no Brasil da colonização portuguesa até o início da Primeira República, destacando a gênese da aprendizagem dos ofícios, as mudanças ocorridas no sistema escolar com a vinda da família imperial para o Brasil, a imigração em substituição à escravatura e a escola de aprendizes e artífices dessa República, com base, primordialmente, em Cunha (2005a, 2005b, 2015) e Santos (2015).

A primeira forma de exploração da Colônia ocorreu com o comércio de madeiras, onde foram utilizados os nativos na atividade de extração do pau-brasil. Como Portugal proibiu e desincentivou a instalação de universidades no Brasil, essa metrópole oferecia bolsas aos filhos dos colonos para que fossem estudar em Coimbra. Também permitia que os Jesuítas, além da catequização dos índios, criassem colégios sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Nesses colégios, era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário e, em alguns casos, acrescia-se a formação superior em Artes e Teologia. Esses estabelecimentos eram destinados aos filhos de senhores de engenho, criadores de gado, funcionários públicos e artesãos (CUNHA, 2015).

No final da primeira metade do século XVI, surge uma nova forma de exploração, a agroindústria açucareira, utilizando como mão de obra o escravo e, em pequena escala, trabalhadores livres. A força de trabalho usada nos engenhos era em quase sua totalidade de escravos, negros aprisionados na África e também os índios da terra. A expansão da agroindústria açucareira, na Bahia e em Pernambuco, gerou núcleos urbanos com necessidades diversas o que levou à aprendizagem das profissões que, naquele contexto, era feita por meio das Corporações de Ofícios.

Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso a Igreja e das associações filantrópicas - ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos (VILLELA 2015, p. 98-99).

As Corporações de Ofícios instituídas no Brasil, no período Colonial, segundo Santos (2015), dificultavam ao máximo ou, até mesmo, impediam o ingresso de escravos. O ensino de ofícios estava centrado única e exclusivamente naqueles serviços que eram exercidos pelos homens livres. A aprendizagem dos ofícios acontecia no próprio ambiente de trabalho, cujos aprendizes não eram necessariamente crianças ou adolescentes, mas sujeitos que se dispusessem à aprendizagem.

Para Cunha (2005a), o termo ofício era empregado em três sentidos: no sentido mais exato, o ofício era o conjunto de práticas de uma mesma profissão; em sentido um pouco mais amplo, designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão; e, em sentido ainda mais amplo, era sinônimo de corporação. O ofício/corporação também era denominado bandeira, tendo em vista a devoção religiosa dos seus participantes que levavam a bandeira dos seus santos protetores nas cerimônias religiosas.

Com a expansão da Companhia de Jesus, chegaram ao Brasil irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades e também ensinar aos escravos e aos homens livres os ofícios da carpintaria e da ferraria, com o fim de produzir os madeiramentos das igrejas e colégios, a fabricação de embarcações para a navegação e de instrumentos como facas, machados, foices, enxadas e outras ferragens. O ensino de ofícios foi muito intenso nos redutos guaranis e alguns desses se encontravam no atual Estado do Rio Grande do Sul.

Com a descoberta de ouro nas Minas Gerais e o poder aquisitivo relativamente alto da população das vilas em função da mineração, oficiais de diversas regiões do país foram atraídos para lá, surgindo, assim, as casas de fundição. Como todo ouro extraído das minas era obrigado a passar pelas casas de fundição, a fim de que fosse descontado o “quinto” como imposto do Estado, surgiram ofícios da ourivesaria como ensaiadores, fundidores e moedeiros.

O auge da produção aurífera nas Minas Gerais, por volta de 1750, aliado à política econômica do Marquês de Pombal, fez com que aumentassem as necessidades de comércio interno e o respectivo controle pelo Estado, ampliando, dessa forma, a utilização da navegação e, em consequência, a ampliação da marinha e o incremento da construção naval.

Foram criados, assim, os arsenais de marinha do Pará, da Bahia e do Rio de Janeiro, sendo que a força de trabalho aí utilizada, além do mestre da ribeira, um grande número de oficiais das mais diversas especialidades: calafates, ferreiros, fundidores de cobre, poleiros, funileiros, pintores e outros. Quando da necessidade de construção de grandes empreendimentos, como os arsenais da marinha e pela escassez de mão de obra, o Estado coagia homens livres, social e politicamente vulneráveis, além de crianças órfãs que não opunham resistência a se transformarem em operários. Os oficiais que trabalhavam nos arsenais eram frequentemente recrutados por patrulhas armadas, que prendiam brancos, negros e mulatos “vadios” e os encaminhavam aos arsenais (CUNHA, 2005a).

Com o crescimento das vilas e cidades do Brasil Colônia, o trabalho dos artífices foi se desenvolvendo de forma a dar apoio à atividade principal de produção de mercadorias para a exportação. Com a intensificação da função econômica, principalmente com a exportação/importação de produtos, bem como a necessidade de proteção da Colônia, gerou-se o imperativo de novos tipos de ofícios para a construção de equipamentos imprescindíveis às novas atividades e também para a prestação de serviços aos funcionários do Estado.

Conforme o autor, a aprendizagem dos ofícios era feita através de um acordo, pelo qual os mestres ensinavam o ofício aos aprendizes em troca da prestação de serviços que poderiam ser remunerados ou não. A duração do estágio variava conforme o ofício; quando o mestre considerava o aprendiz apto, este era certificado e passava a trabalhar como oficial.

Algumas determinações régias foram obstáculos para o desenvolvimento da manufatura têxtil na Colônia, bem como a expansão dos ofícios, cujo alvará de 1785 proibiu toda a produção manufatureira têxtil no Brasil, a não ser os tecidos grossos de algodão utilizados no vestuário dos escravos. As determinações régias coibiram também o

desenvolvimento da ourivesaria, apesar de toda a produção e extração desse minério. A repressão operada pela Coroa se dava pela desconfiança do recolhimento dos quintos e pela preocupação com uma possível autonomia da Colônia.

Em 1808, com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, o príncipe regente João revoga o alvará que proibia as manufaturas têxteis no Brasil e estabelece a liberdade de produção de acordo com a doutrina econômica liberal, favorecendo a ligação econômica com a Inglaterra. Extinguem-se as trocas econômicas entre a Metrópole-Colônia, iniciando-se, assim, o processo de formação do Estado nacional. A política econômica do príncipe regente, além dos estímulos à iniciativa privada, incentivou a criação de manufaturas estatais e empresas de economia mista (capital subscrito em parte por particulares, em parte pelo Estado). Uma fábrica de pólvora foi a primeira manufatura estatal, enquanto as empresas de economia mista dedicaram-se à metalurgia do ferro.

Devido à escassez de mão de obra em algumas ocupações ocasionadas pela ação discriminatória que envolveu determinados grupos sociais em desempenhar delimitados ofícios, a solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória “[...] que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivesse outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos” (SANTOS, 2015, p. 207).

Ainda segundo o autor, essas pessoas eram postas a trabalhar como artífices nos arsenais militares e da Marinha, sendo encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia e, após alguns anos de trabalho, ganhavam novamente sua liberdade. O Colégio das Fábricas, criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, foi a primeira iniciativa para suprir as necessidades de mão de obra do Império, servindo de referência para as unidades de ensino profissional, posteriormente, criadas no Brasil.

A transferência da Coroa portuguesa para o Rio de Janeiro modificou profundamente esta cidade. Além da nobreza, vieram, também, militares, funcionários portugueses, delegações diplomáticas, comerciantes e mesmo proprietários de terras do Brasil, que procuravam beneficiar-se das proximidades do poder. A população de 60 mil habitantes, em 1808, passa para 130 mil, dez anos depois. A cidade é contemplada com uma biblioteca trazida de Portugal, com a construção do Teatro São João, com um museu mineralógico e um jornal impresso na recém-criada Imprensa Régia (CUNHA, 2005a).

As atividades referentes ao campo educacional sempre tiveram cunho estatal, mesmo as desenvolvidas pelos jesuítas, visto que a igreja católica era parte da conjuntura do Estado. As iniciativas privadas surgiram na segunda metade do século XIX. A catequese dos

indígenas foi a atividade mais divulgada no Brasil, porém eles detinham, através da Companhia de Jesus, o domínio direto e indireto da educação escolar em todo o reino português. Os jesuítas adotavam um plano sistematizado e seriado de estudos de acordo com uma pedagogia sistematizada com 467 regras a serem seguidas e aplicadas nas inúmeras escolas da Companhia, cujas normas constituíram o Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, abreviada como *Ratio Studiorum*.

A expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de seus domínios acarretou a desorganização da educação escolar existente, obrigando o Estado a criar um novo sistema escolar - as “cadeiras de primeiras letras” - com classes distintas para meninos e meninas, em substituição às escolas jesuítas. O ensino de ofícios foi o precursor do ensino das “primeiras letras”, segundo Santos (2015), ministrado diretamente nos locais da aprendizagem, tais como: arsenais militares e da Marinha, hospitais, entre outros, acrescentados, posteriormente, o ensino das “primeiras letras” e todo o ensino primário.

A Diretoria-Geral de Estudos foi criada com a função de gerir todos os assuntos ligados ao ensino, o qual só poderia ser efetuado por pessoas habilitadas em exames e com idoneidade comprovada pela respectiva diretoria; os conteúdos dos livros foram controlados pela Real Mesa Censória e tiveram início as “aulas régias” que englobavam tanto a leitura e a escrita, como o ensino das humanidades. Essas aulas eram mantidas pelo “subsídio literário”, imposto arrecadado sobre o consumo de carne e aguardente (CUNHA, 2005a).

De acordo com Cunha (2005a), o ensino secundário desenvolvido na época era voltado ao ensino superior, sendo que poucos estabelecimentos ofertavam essa modalidade de ensino e, no Rio de Janeiro, somente os seminários São José e São Joaquim. O seminário São Joaquim foi o princípio do Colégio Pedro II, fundado em 1837.

O Estado, paralelamente, tentava desenvolver um tipo de ensino diferenciado do secundário voltado ao ensino superior, visando à formação dos artífices, pois, desse modo, formaria a força de trabalho necessária à produção para as manufaturas, fábricas e arsenais. Essa necessidade de formação foi acarretada, devido às ampliações da indústria metalúrgica e o imperativo de trabalhadores livres, já que o tratado econômico-político com a Inglaterra, determinava acabar com o tráfico de escravos.

Na Bahia, foi criada a Casa Pia de São José para que meninos órfãos, pobres e desamparados pudessem aprender os ofícios manufatureiros. No Rio de Janeiro, após o fim da proibição de manufaturas, o príncipe regente funda o Colégio das Fábricas, com artífices e aprendizes vindos de Portugal.

Segundo o autor, a força de trabalho, no Brasil escravista do século XIX, foi gerada a partir da imigração de mestres e trabalhadores europeus e de crianças e jovens, compulsoriamente, coagidos à aprendizagem, geralmente, os miseráveis, os órfãos, os delinquentes e os abandonados nas “casas da roda”, ficando, por isso, muito aquém da constituição do operariado formado na Europa, com o advento da Revolução Industrial.

Com a ilegalidade do tráfico de escravos para o Brasil, imposta pelo acordo assinado com a Inglaterra, e com a expansão da cafeicultura no Oeste Paulista, incrementaram-se as imigrações de europeus, ao invés de serem utilizados escravos como assalariados. O pensamento racista da elite brasileira levou a acreditar que a construção de um país civilizado só se daria com a imigração de colonos brancos.

Promulgada a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885 e em 1888, pressionada pelos movimentos abolicionistas, a Princesa Isabel sanciona a Lei Áurea, extinguindo definitivamente a escravidão no Brasil. Antes mesmo da abolição da escravatura, o governo imperial tomava medidas para “branquear” a força de trabalho, promovendo a instalação de colônias de imigrantes alemães e suíços, porém foram os imigrantes italianos que aportaram em solo brasileiro em sua grande maioria.

A imigração não foi empregada como força de trabalho unicamente nas lavouras de café, pois, com a expansão da cafeicultura, houve necessidade de ampliações e construções de novas estradas e obras públicas. Foi dada, então, prioridade aos imigrantes para exercerem os ofícios de pedreiro, calçadores de estradas, ferreiros e outros ofícios, já que a força de trabalho escrava ficava destinada, exclusivamente, às atividades agrícolas e manufatureiras.

Na verdade, as corporações de ofício restringiam, ao máximo ou, até mesmo, impediam o ingresso de escravos. O acesso a essas corporações dava-se a partir de normas rígidas de admissão e a discriminação ocorria, também, na forma do ensino oferecido, centrado único e exclusivamente nos ofícios que eram exercidos por homens livres (SANTOS, 2015).

O ensino de ofícios manufatureiros no Brasil Império deu-se tanto em estabelecimentos militares, quanto em civis e, em ambas as iniciativas, o Estado balizava sua forte presença, ora na direção e manutenção das escolas, ora arcando com os indispensáveis recursos financeiros. Nos estabelecimentos militares, o ensino de ofícios ocorreu devido à ampliação dos arsenais de guerra, tanto do exército quanto da marinha.

Nesses institutos, necessariamente, os aprendizes deveriam ser menores (7 a 12 anos) e, ainda, serem órfãos, indigentes, pobres ou desvalidos. Depois de terminada a formação que

durava em torno de 04 anos, os mesmos eram obrigados a servir ali durante dez anos, quando recebiam remunerações, das quais eram descontadas as despesas contraídas com a aprendizagem.

Quanto às iniciativas civis, foram criadas dez casas para educandos artífices, entre 1840 a 1865, segundo Cunha (2005a), porém mantidas integralmente pelo Estado, cada uma delas funcionando numa capital da província e a clientela era, predominantemente, de órfãos e miseráveis.

A Academia de Belas-Artes, criada em 1820, com a finalidade de ser uma escola com cursos de nível superior, oferecia as seções de arquitetura, escultura, pintura, ciências acessórias e música. A partir de 1857, com a organização das sociedades civis destinadas a amparar órfãos, são criados os liceus de artes e ofícios, como sendo “as escolas do povo”, designadas à formação da força de trabalho imprescindível à existência da sociedade civilizada.

Segundo Cunha (2005a), os recursos financeiros provinham de quotas pagas pelos sócios ou de doações e também de subsídios do Estado conseguidos com os sócios. O primeiro liceu foi fundado no Rio de Janeiro e, posteriormente, em Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional ou Escola Industrial, fundada em 1827, criada com o objetivo de auxiliar a indústria, acabou se transformando em instrumento técnico de consulta do governo imperial. A Escola Industrial, que também funcionava no período noturno, era destinada aos jovens maiores de 14 anos, admitidos através de exames.

O povo brasileiro, segundo o autor, precisava ser *educado* na concepção de que o trabalho fosse um dever, segundo a visão dos intelectuais do Império brasileiro, influenciados por pensadores europeus, como: Voltaire, Adam Smith, Malthus, entre outros. Havia o receio de que a substituição da força de trabalho escrava pela força de trabalho livre não surtisse o efeito desejado (não se comportariam como assalariados), devido à abundância de terras no país e também poderiam acontecer tumultos e insurreições como os ocorridos no Haiti; outro temor era que os trabalhadores livres, através da instrução, pudessem se organizar em classes, reivindicando seus direitos, como já estava ocorrendo na Europa (proletariado), contrários aos interesses das relações capitalistas de produção, pretendidos pelas elites intelectuais.

De acordo com Liberato Barroso (1867 *apud* CUNHA 2005a, p. 155), “[...] a educação escolar era uma condição indispensável para se evitar a anarquia e, ao mesmo tempo, para se construir um regime de liberdade”. A escola, nessa perspectiva, teria, além da

função político-ideológica, uma função econômica. No Brasil imperial, essa foi a única proposta de ensino profissional a fim de *moralizar e emancipar as massas* e desenvolver a produção sem o temor das *revoluções*.

As iniciativas de ensino de ofícios no Brasil Império, tomadas pelo Estado ou por entidades privadas, foram, segundo Cunha (2005b, p. 4),

[...] legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.

Com a queda do regime monárquico e a consequente Proclamação da República em 1889 e, posteriormente, a promulgação da Constituição de 1891, resultado de conflituosa aliança entre liberais e positivistas, a Igreja Católica é declarada separada do Estado. O Estado passa a ser laico, nenhum ensino religioso poderia ser ministrado nas escolas públicas; no entanto, a Igreja permanece atuando na sociedade civil, especialmente, no ensino confessional.

Quanto ao ensino, uma das primeiras medidas adotadas pelo governo republicano foi a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto Profissional o qual recebe a denominação de Instituto João Alfredo, em homenagem ao ministro do Império que o havia criado em 1884 (CUNHA, 2005b).

Apesar da troca de nome, a instituição continuava com cunho assistencialista, tendo em vista que, para lá, eram enviados os menores da infância desvalida para a aprendizagem de ofícios, porém, agora, com idade acima de 14 anos. Paralelamente a esses fatos, surgiram as escolas salesianas, a partir da chegada dos padres salesianos, incorporando um novo elemento ideológico: o ensino profissional como antítese ao pecado, conforme Santos (2015). Tais escolas se destacaram no ensino profissional, principalmente, quanto à aprendizagem industrial.

O acontecimento que mais marcou o ensino profissional da Primeira República foi a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, que, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria 19 escolas nas capitais dos Estados, com exceção do Rio de Janeiro, construída na cidade de Campos e no Rio Grande do Sul onde já

existia o Instituto Técnico Profissional, transformado, posteriormente, em Instituto Parobé (SANTOS, 2015).

As escolas ficaram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão responsável pelo ensino profissional não superior. Foram criadas com o objetivo de formar operários e contramestres, que pretendessem aprender um ofício, por meio de conhecimentos técnicos e práticos realizados em oficinas conforme as necessidades de formação da força de trabalho industrial.

Nessas escolas, somente seriam admitidos os alunos com idade de dez anos no mínimo e de 13 no máximo, que não sofressem moléstias infectocontagiosas, que não tivessem defeitos que os impedissem à aprendizagem do ofício e, ainda, seria dada preferência aos “desfavorecidos da fortuna”.

As aulas seriam ministradas no período noturno, divididas em dois cursos: o primário, obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e o outro, de desenho, também obrigatório, para os alunos que carecessem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que viessem a aprender, cujas regulamentações estão contidas no Decreto 7.566, de 23/9/1909, artigos 6º e 8º.

Os propósitos da criação das escolas profissionais estão explícitos no próprio decreto:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p.1).

Apesar de a ideologia do desenvolvimento republicano estar baseada na industrialização como meio para atingir a autonomia econômica, a independência política e o progresso do país, a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices apresentou baixa eficiência, em virtude das instalações em prédios inadequados, oficinas precárias e falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados.

As relações escravistas de produção, desde os primórdios da colonização do Brasil, fizeram com que os homens livres se afastassem de atividades manufatureiras e artesanais. O trabalho manual era considerado coisa própria de escravo, os trabalhadores brancos e livres se

afugentavam do trabalho manual de forma a não deixar dúvidas quanto a sua condição social, uma vez que esse trabalho era considerado como uma atividade indigna para um homem livre.

As atividades de carpintaria, tecelagem, ferraria etc. continuavam sendo feitas pelos escravos, mesmo após 1888. Cunha (2005a) afirma que foi a rejeição do trabalho *vil*, socialmente definido como tal, que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Portanto, a origem do preconceito relacionado aos trabalhos manuais estava mais centrada na condição social (se escravo ou homem livre) do que na natureza do trabalho em si (SANTOS, 2015).

O rápido progresso ocorrido no Brasil, a partir da criação do Império em 1822, em função das mudanças de ordem política e econômica, foi um dos componentes que interferiram de alguma forma no modelo de aprendizagem de ofícios, fixado no país posteriormente; mesmo assim, continuou sendo profundamente considerado de forma discriminatória. A mentalidade conservadora permaneceu nos primórdios do Império e o ensino de ofícios deveria ser destinado aos humildes, pobres e desvalidos, permanecendo a discriminação em relação às tarefas anteriormente atribuídas somente aos escravos.

Santos (2015) aponta que, desde essa época, observa-se o cunho dicotômico do Ensino Médio: um ramo seria orientado aos estudos clássicos, destinados ao ensino superior, e outro ramo seria uma mescla de estudos propedêuticos com estudos profissionais voltados à indústria, à agricultura e ao comércio. O ensino profissional apregoado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices foi concretizando-se ao longo dos anos e adquirindo os contornos necessários até se constituir na rede de Escolas Técnicas, e atualmente, nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia existentes no país.

Devido à crise do café ocorrida no Brasil com a “quebra” da bolsa de Valores de Nova Iorque (1929), o modelo agrário exportador começa a ser substituído a partir dos anos de 1930 quando, por causa da tendência de nacionalizar a economia e reduzir as importações, o processo de expansão industrial no Brasil é impulsionado. Ocorre um aumento da população urbana e conseqüente acréscimo do operariado, sendo que o projeto de industrialização se efetiva no país na “Era Vargas”. Com o *slogan* “Educar para a Pátria”, procurou-se estabelecer uma política nacional de educação.

Segundo Santos (2015, p. 216), subsequente à década de 1930, o Brasil estava colocado entre as dez maiores economias do mundo, quando o processo de industrialização havia angariado altas taxas de crescimento “no período situado entre 1929 e 1957, cujo incremento do modelo industrial foi da ordem de 475%” e, conseqüentemente, esses fatores

levaram a uma mudança estrutural no Estado no que diz respeito a novos mecanismos para a preparação da força produtiva.

Nesse sentido, é criado o Ministério da Educação e da Saúde em 1930 e é instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com vistas a reestruturar o sistema educacional brasileiro, principalmente o que tange o ensino profissional para, dessa forma, atender também às exigências do processo de industrialização e crescimento populacional, especialmente, a urbana.

É dessa época, também, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual propunha uma escola democrática com oportunidades para todos. Porém a idealização da educação, nessa perspectiva, foi dividida em duas categorias: uma mais intelectual – humanidades e ciências - e a outra mais mecânica e manual – os cursos técnicos, ratificando, dessa forma, a concepção de que alguns devem pensar e outros, executar.

Em 1937, é promulgada a nova Constituição brasileira que, em seu artigo 129, estabelece que o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é dever do Estado. As indústrias criaram as escolas ou classes de aprendizagem industrial, chamadas de escola de chão de fábrica, voltadas aos filhos dos operários ou seus associados.

Francisco Campos, no primeiro governo de Vargas, efetua algumas reformas que abrangeram o ensino secundário, universitário, comercial e industrial. No segundo governo de Vargas, o ministro Gustavo Capanema, em 1942, efetiva outras mudanças através da promulgação de leis orgânicas, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Essa reforma oficializou o dualismo educacional, implementando um ensino secundário público para as elites dominantes e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Daremos ênfase ao ensino industrial, devido a sua relevância no contexto do processo de desenvolvimento ocorrido no Brasil, a partir da década de 1930, apesar de também terem sucedido transformações na educação profissional, nos setores do comércio e da agricultura. Segundo Santos (2015), o ensino industrial foi organizado após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 30 de janeiro de 1942 e ficou assim definido:

[...] dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos. Havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, destinava-se à formação de técnicos industriais. Era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial (p. 217).

A educação secundária no Brasil e mesmo os outros níveis e modalidades de ensino foram historicamente marcados por iniciativas descontínuas e duais. No que tange à formação do trabalhador, sobretudo e com mais intensidade a partir da era do desenvolvimento industrial no Brasil, na década de 1940, as políticas voltadas para a educação foram pautadas nas orientações externas.

Nessa perspectiva, os organismos internacionais, com destaque o Banco Mundial, passam a interferir, sobremaneira, na execução e formulação de políticas públicas, exercendo, em escala mundial, um papel indutivo no que se refere às políticas educacionais, principalmente, nos países subdesenvolvidos e dependentes do capital externo.

Segundo a orientação dos organismos multilaterais, a educação associada à lógica do capital, numa visão mercantilista e não da estrutura econômico-social, fica sendo direcionada pelos critérios de mercado, em cujo contexto, o ato educativo, segundo Frigotto, (1989, p. 67-68), definido como uma prática eminentemente política e social, fica “reduzido a uma tecnologia educacional” e o que interessa do ponto de vista educativo “[...] não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado”. A educação, nesta visão, acaba acatando os interesses econômicos em detrimento aos processos formativos mais gerais e humanistas.

Nesse contexto de transformações, principalmente a partir de 1942, o ensino industrial passou a assumir um papel relevante na formação de mão de obra. Tamanha foi sua importância que tanto o Estado como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) patrocinaram esse tipo de ensino. Havia dois tipos de ensino industrial: a aprendizagem ligada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob o controle patronal; e outro, constituído pelo ensino industrial básico, sob a incumbência direta do Ministério da Educação e da Saúde.

O SENAI, criado pelo decreto 4.048/42, pelo governo de Getúlio Vargas, surge como uma rede de ensino de âmbito empresarial, paralelo ao sistema oficial de ensino, com o intuito de organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial, oferecendo cursos de curta duração, tendo como meta a formação dos menores aprendizes para a incipiente indústria nacional.

Essa instituição seria mantida com recursos dos estabelecimentos industriais e administrada pela CNI; em regulamentação posterior, segundo Santos (2015), as empresas do ramo industrial eram obrigadas a custear e manter, em seus quadros, 8% de menores aprendizes do total de operários, além de mantê-los matriculados em suas escolas. Aos filhos

dos operários das fábricas, era dada prioridade, bem como aos órfãos aos quais os pais estiveram vinculados ao setor industrial.

Cabe ressaltar novamente, conforme Kuenzer (2007), que a formação do trabalhador brasileiro remete à histórica dualidade estrutural, tendo em vista que havia uma nítida trajetória educacional para a elite e outra para o operário. À elite, eram ensinadas as ciências e humanidades com o objetivo de dar suporte para o ingresso aos cursos superiores; já o ensino profissional era destinado aos jovens carentes que não fossem seguir carreira universitária, uma vez que seus egressos poderiam somente se candidatar aos cursos que estivessem diretamente relacionados aos estudos realizados.

Com a destituição do Estado Novo em 1945, inicia-se um período de redemocratização, muito fértil em discussões sobre novos e diferentes projetos de sociedade. A LDB nº 4.024/1961, aprovada em 20 de dezembro de 1961, apresentava a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional.

Apesar de essa lei regulamentar todos os níveis de ensino, dando plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes de mesmo nível, sem necessidade de adaptação, na prática, isso não ocorreu, pois não conseguiram superar essa dualidade. Moura (2014, p. 50) reitera que os currículos foram os responsáveis por esse dualismo: “[...] os currículos se encarregaram de mantê-lo, porque a vertente propedêutica continuou privilegiando os conteúdos exigidos ao acesso ao ensino superior e os cursos profissionalizantes seguiram favorecendo os conteúdos vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos.”

A LDB nº 4.024/1961 estendeu ao SENAI a possibilidade de ofertar o curso ginásial e o curso técnico-industrial equivalentes ao sistema público de ensino, possibilitando, aos alunos, o ingresso ao ensino superior. Tendo em vista a permanência dessas duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, uma pública e a outra mantida pelo setor empresarial, observou-se a conservação da dualidade entre o ensino profissional e secundário, haja vista a porcentagem de 45% dos alunos matriculados no ensino secundário nos ramos normal e comercial, em detrimento de apenas 5% das matrículas nos setores industrial e agrícola. (SANTOS, 2015).

A partir da promulgação da LDB/1961, ocorre uma equiparação entre os ramos de ensino, porém, ainda distintas (secundário e profissional), diferentemente da Constituição de 1937 que aprofundava a dualidade de ensino, com uma concepção para os trabalhadores e outra concepção para os filhos da elite. Em 1971, em pleno regime militar, acontece a reforma

da educação básica com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, que torna compulsório, a todas as escolas públicas e privadas, o ensino profissionalizante, frente a um discurso da necessidade de profissionais para o mercado de trabalho. Institui, dessa forma, a habilitação profissional compulsória no 2º grau (atual Ensino Médio), resultado da nova fase de industrialização nacional pretendida pelo governo militar, a qual demandava técnicos de nível médio com melhores qualificações, ficando conhecida como o “milagre brasileiro”.

Sob a lógica do capital, a educação passou a ser concebida, segundo Saviani (2005, p. 22), “[...] como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”. Nessa perspectiva tecnicista de ensino<sup>2</sup>, a lógica capitalista investe na ideia de qualificação técnica como uma “[...] saída à sua inoperância e ineficácia, concebendo o sistema educacional como uma empresa e aplicando-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial” (FRIGOTTO, 1989, p. 121).

A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. Os efeitos dessa reforma foram desastrosos, pois não propiciaram nem a formação propedêutica e nem a formação profissional, tendo em vista o fracasso da política educacional apregoada pelo regime militar. Conforme a Lei nº 5.692/1971, a obrigatoriedade escolar passa de quatro para oito anos e ocorre a inclusão do ensino profissionalizante ao curso de nível médio, incentivando, ainda mais, o dualismo.

A falta de recursos financeiros e a carência de formação de professores, entre outros fatores, comprometeram a qualidade dos cursos ofertados, principalmente, da rede pública estadual. Já na rede federal, nas escolas técnicas e agro-técnicas federais (ETFs e EAFs), origens dos atuais Institutos Federais, segundo Moura (2014), a realidade foi diferente, pois teve financiamento adequado e corpo docente especializado, especificamente nas áreas industriais e da agropecuária.

Através da Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, além de possuírem maior autonomia administrativa e pedagógica, tornaram-se centros de referência para o ensino profissional. Em função da valorização quanto à formação em nível técnico e tecnológico, bem como o reconhecimento da produção científica e tecnológica atribuída aos alunos

---

<sup>2</sup> Esta perspectiva visava ampliar a eficiência da escola com o objetivo de preparar indivíduos mais competentes e produtivos, para o atendimento segundo as necessidades do mercado de trabalho.

formados nessas escolas técnicas, várias escolas passaram a reivindicar a transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica, já que o novo modelo foi considerado mais adequado frente aos desafios do mundo do trabalho.

Essa ação ganhou, vulgarmente, o nome de “cefetização”, versão “anacrônica das universidades do trabalho que foram criadas na Europa e na Hispano-América, mas não vingaram no Brasil”, (CUNHA, 2005c, p. 211) porque acabou sendo incorporada em outras maiores propostas, com o objetivo de criar um sistema educacional compatibilizado com os desafios da era tecnológica. Uma dessas ações foi a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, apresentada em 1991 pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, com participação da Secretaria de Ciência e Tecnologia da Presidência da República. Isso foi visto, por alguns, como valorização das escolas técnicas e, por outros, como 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” (p. 211).

A rede privada não aderiu a essa proposta, o que levou a classe média a buscar alternativas para a formação de seus filhos nas escolas particulares, perpetuando, dessa forma, até os dias atuais, a ideia de que a escola pública é ruim, reforçando, assim, a dualidade da qualidade do ensino - público/privado, propedêutico/educação profissional. Santos (2015) defende que os determinantes dessa dualidade estavam além da escola, permaneciam presentes na estrutura de classes, pois o trabalhador instrumental dificilmente chegava ao segundo grau, fato esse, historicamente, comprovado na população de baixa renda ao observarmos os altos índices de evasão e repetência.

Nos meados da década de 1980, com o fim do regime militar, intensificam-se as discussões no que tange às mudanças de rumo da educação brasileira. Intenso debate de diversas correntes de pensamentos resultou na segunda LDB, aprovada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, que veio nortear a nova estrutura do Ensino Médio e da educação profissional.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), no governo de FHC, período em que se implementaram alterações educacionais brasileiras, foi uma era de mediocridade e retrocesso, tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional pelo fato de o governo ter conduzido as diferentes políticas subordinadas aos organismos internacionais, pautadas pela doutrina neoliberal, cujo “núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (p. 103). Nesse cenário, no campo da educação, passamos,

segundo os autores, da lei do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. Nesse período, a ideia inicial era extinguir, definitivamente, a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica e, além disso, no governo de FHC, a Rede Federal teve sua expansão restringida, expansão esta que vinha ocorrendo em governos anteriores.

Limitar-nos-emos, especificamente, à educação profissional, pois, conforme Santos (2015), essa modalidade de ensino passou a ser regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, segundo as diretrizes do artigo 36, § 2º: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, que fazem referência à educação profissional, instalando-se, assim, um novo modelo de educação, no qual:

[...] esse ramo de ensino passa a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. [...] a estrutura da educação profissional passa a ser constituída pelos seguintes níveis: básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico (SANTOS, 2015, p. 221).

Segundo Garcia e Lima Filho (2004, p. 22-23), uma das consequências desse decreto, relacionada à educação profissional foi a extinção do curso técnico integrado, modalidade de ensino que propunha a formação de técnicos de nível médio, formação essa praticada ao longo de décadas nas Escolas Técnicas e CEFETs, comprovadamente com resultados positivos, pois os alunos oriundos dessas escolas demonstravam no desempenho de suas funções “[...] tanto escolares quanto profissionais, uma maior facilidade em estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e práticos presentes em suas atividades.”

A reforma deu continuidade à lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, por meio de cursos de tecnologia de curta duração, destituídos de maiores aprofundamentos científicos e tecnológicos, limitando-se às atividades de ensino desagregadas da pesquisa e da extensão, constituindo-se, dessa forma, em um modelo de Ensino Superior com custos relativamente menores, alternativo ao modelo de ensino universitário.

Com o novo modelo posto de acúmulo e de produção de capital, tornam-se necessárias novas forças de trabalho, não como mão de obra barata, mas como formação de um mercado consumidor, em cujo contexto é instituída a lógica das competências, na década de 1990.

Atualmente, a LDB 9.394/1996 é a que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, apesar de propor algumas inovações, essa Lei ratifica a dualidade do Ensino Médio, tendo em vista a separação deste com a educação profissional.

O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica (BRASIL, 2007, p. 19).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da antiga Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), promoveu dois seminários nacionais para discutir o Ensino Médio e a educação profissional. A intenção era iniciar a construção de um projeto que superasse a dualidade estabelecida pelo Decreto nº 2.208, de 1997, o qual separava a vertente propedêutica da profissionalizante (BRASIL, 2007, p. 6).

O Decreto nº 5.154, de 2004, que tem como objetivo proporcionar formação voltada para a “superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos da classe média alta e alta)” (BRASIL, 2007, p. 25), foi publicado após longos debates e audiências públicas com vários setores da sociedade civil e o Estado brasileiro, visando à regulamentação transitória dos artigos da LDB nº 9.394/96, referentes ao Ensino Médio e à educação profissional, bem como a revogação do já citado Decreto nº 2.208 e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que, apesar de não se caracterizar totalmente como educação tecnológica ou politécnica, aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

Se, por um lado, o novo decreto possibilitou a integração do Ensino Médio com a educação profissional mediante a oferta do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, por outro lado, manteve as alternativas anteriores que expressavam a histórica dualidade do ensino brasileiro.

Dessa forma, o Decreto nº 5.154 “[...] traz dentro de si as mesmas contradições, deixando claro que a definição e condução da política educacional dependerão fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão destes com os governos.” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 25).

Também foi dessa época a elaboração e o envio ao Congresso Nacional de proposta de Lei que eliminava a restrição existente, por lei, da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. A nova norma veio a ser aprovada em outubro de 2005, permitindo, assim, a expansão a que, hoje, estamos assistindo. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta hoje com 644 campi em funcionamento, dos quais 38 são Institutos Federais presentes em todos os Estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Segundo o próprio MEC, essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Segundo informações do MEC, este órgão está investindo na expansão da educação profissional, estando, atualmente, presente em todos os Estados brasileiros, onde oferecem cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de Pós-Graduação.

Esse arcabouço regulatório seria o suficiente para implantar uma política transitória de integração do ensino médio com a educação profissional de nível médio. O marco regulatório seria um dos pilares, faltando outros dois pilares para dar estabilidade à estrutura necessária para a sua implantação. O segundo pilar seria o financiamento e, o terceiro, os recursos humanos (RUIZ, 2010, p. 342).

O Ministério da Educação, em 2007, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, publica o Documento Base (Brasil, 2007), o qual afirma que a proposta de educação profissional integrada ao Ensino Médio precisa estar associada às demais políticas públicas setoriais, visando

[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 04).

Neste arcabouço a educação profissional foi sendo constituída ao longo dos anos, no item seguinte, discutiremos a proposta do currículo integrado, currículo esse, que possa garantir a efetiva formação integral e ommilateral dos sujeitos.

## **2.2 O currículo integrado no contexto da educação profissional integrada**

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p. 107).

Discutiremos a problemática do currículo integrado a partir da relação trabalho- educação e não especificamente do campo das teorias do currículo, buscando tornar essa discussão o mais coerente possível com a concepção de formação apresentada no item anterior. Ramos (2012) propõe a elaboração de uma proposta curricular, visando à formação integrada dos sujeitos, garantindo uma formação completa para atuarem como cidadãos integrados à sua sociedade, de forma a compreenderem as relações sociais inerentes a ela.

A autora aponta, também, a necessidade da superação da dualidade do currículo integrado quanto aos conteúdos e competências. Os conteúdos não podem ser compreendidos como conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, muito menos servirem de “[...] insumos para o desenvolvimento de competências e por outro lado as competências são delimitadas pela utilidade que tem os conhecimentos na realização de ações práticas” (p. 108).

A substituição das disciplinas pelas competências baseada em um currículo dualista e fragmentado, desenvolvido por meio de práticas pedagógicas alicerçadas na transmissão de conteúdos, agrava, ainda mais, essa dualidade.

Ramos (2012) defende, ainda, a necessidade de se compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, “[...] suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular” (p. 108). Faz-se necessária e já é tardia a compreensão da necessidade de superação da pedagogia das competências, bem como a necessidade de redefinir a relação entre conteúdo e método na integração quanto aos conhecimentos considerados gerais e específicos.

A pedagogia das competências instaurou-se a partir da década de 1990 com a reforma curricular do Ensino Médio, advinda da aprovação da Lei nº 9.394/1996 e instauração do Decreto nº 2.208/1997 já mencionados anteriormente, determinando que a educação profissional de nível técnico poderia ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este, tendo uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio. Os fundamentos dessa reforma curricular foram incorporados, na época, aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cujas finalidades foram sintetizadas no *slogan* “ensino médio agora e para a vida”, o trabalho e a cidadania foram relegados a contextos do currículo.

Segundo Ramos (2011, p. 773), os PCNEM (2000) deixam clara sua concepção de formação ao recomendarem “[...] a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos tendo como componentes curriculares um conjunto contextualizado de situações voltadas para a geração de competências”.

Ainda segundo a autora, nesse período, o Ministério da Educação (MEC) implementou a reforma curricular com recursos advindos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, seguindo as orientações do banco, cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED), com o intuito de assessorar os Estados quanto às estratégias que iam desde a formação docente até publicações de materiais com a finalidade de operacionalizar os PCNEM.

Fazem parte dessas publicações os próprios PCNEM e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM +), um conjunto de publicações com orientações para a organização do currículo e do trabalho pedagógico com cada área do conhecimento. Ramos (2011, p. 775) afirma que se viu, na verdade, foi o “[...] desdobramento das áreas de conhecimento em disciplinas e a adoção das normas impostas pelas diretrizes [...] grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e

respectivas disciplinas, projetos pedagógicos, planos de curso e de aulas se preocuparam em enunciar as competências”.

A partir de 2003, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, percebe-se uma mudança na agenda da educação brasileira. Além da revogação do decreto anteriormente citado, o Decreto nº 5.154/2004 é aprovado, apesar das controvérsias. O texto deste decreto admite que a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada segundo os pressupostos da formação omnilateral. Tais pressupostos implicam o direcionamento para um currículo convergente com as propostas da formação integrada, que segundo Ramos (2011, p. 776) seria a “[...] formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”.

Segundo a autora o currículo assim pensado organiza

[...] o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

Porém essa articulação não ocorreu da forma esperada gerando retrocessos, pois a proposta original de integração entre a educação básica e a educação profissional fragmentou-se, tendo em vista a reestruturação do Ministério da Educação, em que o Ensino Médio ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o Ensino Técnico profissional sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. "Comprova-se esse fato com as medidas tomadas posteriormente pelo Ministério da Educação com o não cumprimento de acordos e convênios com alguns estados com o intuito de fomentar ações que contribuiriam para a elaboração de propostas curriculares de ensino médio integrado sob os princípios da ciência, do trabalho e da cultura" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1092).

Um currículo integrado é uma construção que deve partir da realidade local e regional de cada comunidade e escola, alicerçado e organizado de forma totalmente nova em relação às propostas vigentes. Não se trata de somar o Ensino Médio com o Técnico, nem mesclar os componentes curriculares, mas de reconstruir coletivamente – educadores e

educandos –, a partir da realidade social, um currículo que garanta a efetiva formação integral e ommilateral dos sujeitos, a começar da articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social. Ramos (2012) sugere a possibilidade da organização do currículo de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico segundo os seguintes pressupostos:

Conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2012, p. 109-110).

Nos Institutos Federais, no tocante à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cada instituição elabora seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que orienta os procedimentos didático-pedagógicos, disciplinares e administrativos. A Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMT, segundo a normatização citada, tem por finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo as orientações do PDI-IFMT (2014-2018), o currículo é entendido como algo não estático ou abstrato e que, dependendo do contexto, dos níveis de ensino, das modalidades de educação atendidas, o currículo é construído, planejado e desenvolvido, devendo ser “[...] atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento” (IFMT, 2014, p. 46-47). Nesta perspectiva, o professor é compreendido como mediador e articulador do processo de ensino-aprendizagem, visando [...] à construção do sujeito histórico, social e afetivo. O conteúdo é trabalhado a partir de uma ação pedagógica na qual as unidades curriculares não apenas somam esforços, mas trabalham

para a construção de conceitos, de forma que o conteúdo exista como meio e não como fim (IFMT, 2014, p. 47).

Referente à fundamentação do currículo médio integrado, segundo as prerrogativas do PDI IFMT, identificamos dois tipos básicos de currículo: o de coleção e o integrado. O currículo de coleção é organizado por disciplinas isoladas, extremamente especializadas e diversas, que são agrupadas e justapostas, num determinado nível ou modalidade de ensino. O currículo integrado, por sua vez, apresenta relações entre os diversos conteúdos, diluindo as fronteiras e perdendo os contornos disciplinares; portanto, nessa ótica:

O IFMT compreende o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura, de educação, de ciência e tecnologia, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Tais atividades intencionadas visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento sustentável local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária (IFMT, 2014, p. 47-48).

Em outra perspectiva, Lopes e Macedo (2011) afirmam que não é possível responder ao que é currículo, apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. A organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas. O atual discurso em defesa do currículo integrado, nas acepções curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar.

Para Ramos (2012), é possível compreender como isso se dá. Os princípios da eficiência e eficácia, principalmente no pós-guerra, alavancaram o uso da ciência e da tecnologia como força produtiva. Esses princípios são baseados nos padrões do taylorismo-fordismo e, segundo a cultura industrialista esses padrões são utilizados atualmente para a elaboração e fundamentação dos currículos da formação profissional, sendo originários do projeto burguês de modernidade, haja vista que há pouco tempo e com outra conotação, muito se ouviu falar em competências e habilidades nos currículos.

O aumento da complexidade relacionada ao trabalho na indústria e a relação desta com a educação profissional fez com que “[...] o sentido do saber profissional fosse dado não

somente pela habilidade técnica, mas pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente” (RAMOS, 2012, p. 111), advindo a necessidade de a habilidade técnica estar vinculada ao campo teórico – *práxis*, levando a aproximação da formação geral com a formação técnica específica. No entanto, essa aproximação,

[...] seguiu a hierarquia positivista das ciências e a racionalidade taylorista-fordista de produção, de modo que a formação profissional passou a obedecer a uma sequência clara e linear: fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação. As disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados que criticamos frequentemente e que buscamos superar, no plano do possível, com a proposta do currículo integrado (RAMOS, 2012, p. 112).

Predomina, na organização curricular, a ideia de preparar os alunos para o desenvolvimento das competências genéricas e flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida: todavia, devido à instabilidade econômica e à crise dos empregos, não seria mais possível preparar para o mercado de trabalho e, neste contexto, então, “[...] dever-se-ia preparar para a vida”, sendo que o projeto de formação humana, focado nos sujeitos com capacidades para transformar a realidade em que vivem, fica relegado a um segundo plano” (RAMOS, 2012, p. 112-113).

Ramos (2012) evidencia o grande desafio da construção de um projeto pedagógico-curricular que busca a integração entre a formação geral e profissional. A autora fundamenta-se em Santomé (1998) e Bernstein (1996), que defendem a ideia de currículo integrado como sendo uma tentativa de contemplar a compreensão global do conhecimento, colocando as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo a promover maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, refutando, dessa forma a concepção hierárquica e dogmática do conhecimento.

A possibilidade da compreensão da realidade “[...] para além da compreensão fenomênica” é a finalidade da proposta defendida pela autora, fundamentada, também, pelos pressupostos filosóficos: da concepção de homem “como ser histórico-social que age sobre a natureza e em consequência dessa ação produz conhecimentos; do princípio que a “realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações”; do princípio que consiste em compreender o “conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2012, p. 115-116). Neste sentido, o currículo integrado “[...] organiza o conhecimento e desenvolve o

processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. (RAMOS, 2012, p. 117).

As disciplinas escolares, sustentadas por currículos tecnicistas e fragmentados, desprendidas da realidade concreta, historicamente construída, não permitem a compreensão da totalidade. Os conceitos originários dos diversos campos das ciências não se interligam, dificultando ou impossibilitando o entendimento do real como totalidade histórica. Ramos (2012) assegura que o currículo integrado é aquele que “[...] tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética”. A autora crítica a pedagogia das competências no sentido de que esta não é capaz de converter o currículo em um ensino integral. Critica ainda essa pedagogia afirmando que o desenvolvimento das competências é “uma consequência e não o conteúdo em si desse processo” (RAMOS, 2012, p. 117).

Ainda segundo a autora, selecionar os conhecimentos anteriormente produzidos e suas múltiplas relações que configuram a totalidade, socializando e difundindo-os é função da escola, através do currículo escolar. Isso implica determinar disciplinas e conteúdos que irão organizar este currículo. "O currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real” (RAMOS, 2012, p. 120).

Para a autora, no currículo, integrado os conhecimentos não são somente gerais, ou somente específicos, pois os conceitos formulados não podem ser compreendidos desarticulados da ciência básica. Dessa forma, a proposta de currículo integrado deve contemplar a formação de um sujeito pleno de potencialidades, sujeito que produza “sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada” (RAMOS, 2012, p. 121).

Finalizando o item deste capítulo, observou-se que, além das normatizações ao longo da história e a luta que empreenderam alguns educadores para minimizar os efeitos dicotômicos relacionados à formação básica e à formação profissional, deparamo-nos com outra problemática que, possivelmente, contribua para a continuação dessa dicotomia, que é a formação de professores, principalmente, relacionada com a educação profissional.

### **2.3 Formação docente para o Ensino Médio integrado: algumas considerações**

A partir da década de 1980, com a explosão da dívida externa, vários países recorreram a empréstimos de agências multilaterais de crédito – Banco Mundial (BM) e

Fundo Monetário Internacional (FMI) e em compensação, tiveram de se subordinar às orientações do mercado global neoliberal e de livre comércio. No Brasil, após os anos de 1990, com o objetivo de reverter os efeitos da crise fiscal e para fortalecimento da economia do país, sob a égide da globalização econômica, são adotadas medidas prescritas pelos organismos multilaterais, como diretrizes para a retomada do crescimento econômico por meio da reforma do Estado.

Segundo Dourado (2002, p. 235), “[...] a defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo”. O autor aponta ainda, que a implementação dessas medidas implicou maior concentração de riquezas, aumento da corrupção e, por conseguinte, a ampliação, a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social.

Com o discurso de inserir o país numa economia globalizada, com a concepção de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com a disseminação da ideia de formar um novo modelo de ser humano, mais eficiente, flexível e eficaz, a educação passa a ter destaque nesse cenário.

Nesse sentido, Gomide (2010) esclarece que a educação é considerada como

[...] um dos pilares de sustentação e consolidação de valores e crenças que ratificarão as mudanças em curso, a centralidade na educação básica é evidenciada nas políticas implementadas no país, que com o reforço do projeto neoliberal, divulgam a necessidade de se construir um novo modelo de ser humano dotado de características como: flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia, equidade etc. (p.3).

No que tange às políticas públicas para a formação de professores no Brasil, Gomide (2010) faz uma leitura sob a perspectiva dialética sobre os documentos da UNESCO a partir da década de 1990 até os dias atuais. Destaca a incorporação das orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista com redução de investimentos na área social, medidas que impactaram a economia brasileira, fortalecendo uma minoria burguesa e, em contrapartida, a grande parcela da população brasileira sofre com o desemprego, a desigualdade e a miséria social. Segundo a autora, o Estado apenas ameniza essa situação com a implementação de políticas assistencialistas e o incentivo à terceirização e à informalidade do trabalho.

A educação, nesse ambiente, ganha centralidade, assume uma dupla função no contexto mais amplo das políticas sociais. Mesmo sendo considerada responsável pela crise e pelas dificuldades sociais do país, é também indicada para resolvê-los. Para a UNESCO, a função da educação é a de enfrentar os problemas sociais, acabar com a pobreza, promover o desenvolvimento humano, a democracia e a edificação de uma cultura de paz, distorcendo o papel social da escola na apropriação do patrimônio cultural. Gomide (2010) ressalta, ainda, a incoerência e a contradição do Relatório Delors<sup>3</sup>, no qual consta que as qualidades humanas, como autoridade, empatia, paciência e humildade, são prioritárias em relação à apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos essenciais para a educação, na dimensão humana e emancipatória.

É importante analisar o discurso expresso nos documentos dos organismos nacionais e internacionais relacionados à política educacional. Nesse sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos apresentam novas lentes para interpretar os textos de forma a ler o que dizem e também o que não dizem; textos esses não somente os oficiais, mas também os complementares e suas influências, de forma que sejam efetuadas leituras e releituras dos mesmos. Para popularizar e justificar as reformas almejadas com base no discurso hegemônico das OMs e dos interesses capitalistas os documentos oficiais que orientam as políticas públicas são difundidos de forma massiva, através dos meios de comunicação, pelos intelectuais cooptados pelas organizações não governamentais e de outras formas.

As recomendações presentes nesses documentos apresentam caráter prescritivo, muitas vezes, contraditórios, dando margem a interpretações e reinterpretações diversas. Isso implica investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que sustentam essas reformas se articulam com os interesses, valores e perspectivas dos sujeitos que a prescrevem. Nesse sentido, os textos devem ser lidos com e contra outros, utilizando a intertextualidade como processo de leitura. As múltiplas leituras admitidas pelos textos, o olhar investigativo sobre os mesmos, as diferentes concepções e reinterpretações de que são objeto podem provocar a contestação de seus significados e implicações.

As reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, segundo os interesses neoliberais e articuladas pelas O Ms, colocaram a educação brasileira e, por conseguinte, a profissão docente no centro das discussões e agendas políticas estabelecidas por essas OMs.

---

<sup>3</sup> O Relatório Delors, foi elaborado no ano de 1996, onde especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial. O Relatório foi elaborado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

No Brasil, entre as várias propostas lançadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, duas delas merecem destaque: o Plano Decenal de Educação para Todos e a Conferência Nacional de Educação para Todos, em cujos contextos é aprovada a LDB nº 9.394/96, pelo Congresso Nacional, lei essa que dá uma nova organização à educação brasileira.

Simultaneamente às reformas educacionais, a formação e a profissionalização docente passam a ser vistas como fatores importantes na melhoria da qualidade de ensino. Porém o que se observa são ações diversas e contraditórias, tais como: o aligeiramento e a flexibilização da formação, a capacitação em serviço, a complementação pedagógica, as modalidades de formação a distância, a criação do curso Normal Superior, a implementação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), entre outras medidas. Sabe-se que, nos Institutos, a formação é focada somente no ensino; portanto, desvinculada da pesquisa e da extensão como acontece na universidade. Nesse sentido, a formação docente começa a ser questionada e ampliada, tendo em vista a concepção da identidade da função docente compreendida como uma construção social e cultural.

Um dos objetivos dessas políticas seria a reconversão do professor às demandas do setor produtivo. Segundo Evangelista (2014, p. 50), essas propostas são enunciadas na forma de *slogans*, “[...] formulados de diferentes maneiras – evidenciam o processo de desqualificação da formação docente com a conseqüente proposta de sua reconversão, ou seja, sua formação em novos termos”. Esses *slogans* são propagados massivamente para serem acreditados que a educação e o professor serão os responsáveis para as soluções dos problemas socioeconômicos. Nesse sentido, imputam o descrédito dos programas de formação e dos profissionais atuais. Evangelista (2014) nos apresenta o padrão ideal de docente segundo as OMs:

[...] ser líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da “escola inclusiva”; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; que seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender e lidar com novas habilidades (p. 58).

Apropriando-se do *slogan* “a profissão que pode mudar um país” e das várias atribuições e competências determinadas ao professor, Triches (2010), ao analisar as diretrizes

curriculares para o curso de Pedagogia, em sua dissertação de mestrado, constata, entre outras aptidões, que o professor deve ser: multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante, portanto um “*superprofessor*”. O *slogan* sugere, ainda, a reconversão do professor tradicional ao “novo” professor, com a respectiva multiplicação de suas funções, com a ampliação dos conteúdos de sua formação e consequente redução do tempo e qualidade da formação.

Novas responsabilidades e posturas são atreladas à atuação dos professores, inclusive, a gestão das escolas, tendo em vista que esses profissionais poderão exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola. Isso implica uma formação inicial e continuada que deveria ser atendida pelas políticas públicas de formação de professores. Nesse sentido, Brzezinski (2011) ressalta o perfil do pedagogo pós-Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura Plena em Pedagogia e o projeto amplo, complexo e ambicioso de formar esse pedagogo *unitas múltiplex*, pelo qual esse profissional passa a ser credenciado para atuar em escolas da educação básica e em sistemas educacionais na condição de professor, de pesquisador e de gestor.

Segundo as diretrizes dos financiadores internacionais, alicerçadas na qualidade total, a formação dos professores deveria centrar-se nas competências operativas, ou seja, “[...] trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente, sub-remunerado e com condições de exploração incivilizatória e desumana” (BRZEZINSKI, 2014, p.116). Na história da educação brasileira, os discursos que assinalam a premência de uma educação de qualidade têm aparecido repetidas vezes e, nesse mesmo viés, o discurso da competência, embasado no Programa de Qualidade Total, cujas premissas são: eficiência, eficácia e produtividade.

Nesse sentido, Rios (2003) afirma que “[...] a substituição da noção de qualificação como formação para o trabalho, pela competência, como atendimento ao mercado de trabalho parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos” (p.83).

O discurso reformador, estrategicamente, atribuiu a “(con)formação” do professor às demandas do “novo” mercado de trabalho, conforme os padrões de produção capitalista. Esse projeto teve por objetivo incutir a “[...] existência de um sujeito incansável em sua busca de se engajar no mercado de trabalho” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 88), em cuja perspectiva, segundo as autoras, professores e alunos foram levados a acreditar que, para se adequarem ao mercado de trabalho, bastariam ser hábeis e competentes. Esse propósito foi

oficializado pelo governo com a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação e com a implementação de políticas relacionadas à profissionalização do desempenho docente, baseadas nas noções de competência e profissionalidade. Shiroma e Evangelista (2003) esclarecem que a concepção de professor-profissional, acrítico e sem capacidade de reflexão, idealizado pelos reformadores, seria aquele que:

[...] experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria motivação individual para o trabalho, mas seria refratário à mobilização de sua categoria, de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional (p. 92).

Cunha (2010) defende a formação como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, ao considerar que a formação deve fugir das verdades inquestionáveis e dos modelos prescritos, que os conteúdos da formação devam estar pautados no pressuposto da contradição, que a formação esteja vinculada a um empoderamento crescente dos profissionais, de forma a lhes dar autonomia intelectual, que a formação profissional possa ser um processo complexo de natureza sócio-cultural tanto quanto cognitiva, que o ensino não deve ser indissociado da pesquisa, que devemos educar para a autonomia e a independência intelectual e social.

A autora sustenta, ainda, a importância da reflexão sistematizada a respeito da formação de professores e considera a pesquisa como um processo educativo emancipatório. Nessa concepção, a formação de professores deixa de ser tratada em uma dimensão eminentemente neutra, assumindo uma posição crítica, segundo a qual a formação se dá num *continuum*, desde a sua educação familiar e cultural até sua trajetória formal e acadêmica.

Souza (2014), contrapondo ao pensamento hegemônico que gera a formação dos professores nos moldes das políticas neoliberais, defende a formação fundada na *Bildung*. Fundamenta esse conceito de educação/formação, recorrendo a autores que consideram a formação *Bildung*, como sendo um processo pessoal, social e de autonomia do sujeito; identifica esse processo no sentido da totalidade do ser humano, processo de formação voltada para a subjetividade dos envolvidos. Segundo a autora, a complexidade desse processo de formação requer “[...] a autocompreensão de discentes e docentes, como requisitos para desenvolverem suas consciências cognitiva e valorativa, a fim de que possam compreender o

caráter histórico-social, prático e de poíesis – do sensível – da educação” (SOUZA, 2014, p. 83).

Segundo Souza e Magalhães (2016), a formação, profissionalização e o trabalho docente é *práxis*, ou seja, a relação dialética entre teoria e prática. Contrapondo-se à epistemologia da *práxis*, tem-se a epistemologia da prática que se opõe à teoria, privilegiando a prática como fonte de conhecimento, epistemologia essa, duramente criticada pelas autoras citadas anteriormente. Para Tardif (2002), que defende a epistemologia da prática, define a mesma, como sendo o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cuja epistemologia deveria ser o cerne da profissionalização em que o profissional deveria ser responsável pela sua autoformação. O autor defende, de forma incisiva, o fato de o professor ser o sujeito ativo de sua própria prática e que, a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais e profissionais que serão construídos seus saberes, que serão assimilados novos conhecimentos e competências, concepção que comparece nas reformas.

Referente às avaliações de desempenho docente, sugeridas pelas organizações multilaterais, conforme os consultores do Banco Mundial, Dellanoy e Sedlacek não apontam maneiras de melhoria na qualidade da educação e, sim, formas de punição, entre as quais, estão:

[...] a quebra da estabilidade caso o professor apresente desempenho insuficiente; o fim das chamadas progressões automáticas que se baseiam nos critérios tempo e serviço e formação contínua; e a aprovação em provas ou exames como critério para o ingresso e progressão na carreira (DELLANOY; SEDLACEK, 2001, *apud* SHIROMA; SCHINAIDER, 2013, p. 96).

Na aceção de aprimorar a qualidade do ensino e da educação, as OMs vêm recomendando, via publicações, fóruns, encontros com representantes de governos e do empresariado - a avaliação docente, segundo objetivos e metas traçados em Dakar para o programa Educação para Todos. Nesse sentido, as autoras afirmam que a avaliação de desempenho docente “[...] vem sendo recomendada por consultores de organizações multilaterais, como solução a ser incorporada pelos governos ao reformularem suas políticas docentes” (SHIROMA; SCHINAIDER, 2013, p. 91).

Além da avaliação docente pautada na responsabilização pelos resultados; da proposta de pagamento por méritos com a finalidade de eliminar o suposto comodismo da estabilidade; da contratação de professores baratos, ou seja, qualquer profissional que tenha

alguma formação e que se candidate a dar aulas, recebendo aquém dos valores legais, o ataque também chega à formação de professores com a criação dos ISEs no governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, com o intuito de “[...] excluir a universidade como lócus da formação docente” (SHIROMA; SCHINAIDER, 2013, p. 93), considerada demasiadamente teórica.

Na década de 1990, particularmente nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), na esfera das políticas públicas, a educação teve lugar de destaque, tradicionalmente objeto de interesse e lutas de toda ordem. Constrói-se um discurso de desqualificação da escola pública e do professor, através do discurso da profissionalização docente assumido pelo Estado, são atribuídas as soluções dos problemas não somente os educacionais, mas também os relacionados à economia e à política.

O professor assume um lugar privilegiado na reforma deflagrada na década de 1990, na América Latina e Caribe, constituindo-se como um ator principal da reforma, entretanto evidenciamos o que não está explicitado, que é a construção de um superprofessor. Segundo Evangelista e Triches (2012, p. 194), “[...] o sentido do superprofessor é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada”. Paradoxalmente, ao adotar as características de superprofessor, segundo as autoras, ele passa a se constituir como professor-instrumento, meio pelo qual a reforma se realizaria.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que, não basta apenas garantir a formação inicial e continuada de qualidade aos profissionais da educação, mas também mantê-los em salas de aulas através de políticas da valorização social da profissão, de condições adequadas de trabalho, da infraestrutura apropriada das escolas, melhoria da remuneração e incentivos à carreira, entre outros.

Porém, o que se constata é um distanciamento cada vez maior entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir nas escolas. As novas exigências do trabalho docente exigem que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às singularidades do momento, à cultura local e às diversidades escolares.

Autores como Tardif, Nóvoa, Schön, entre outros, ao defenderem a epistemologia da prática, negam a historicidade das relações sociais na formação e profissionalização dos professores e, compactuam, dessa forma, com os organismos multilaterais orientados pela lógica mercadológica de formação, objetivando resultados. Nessa dimensão, a

formação/profissionalização docente passa a ser delimitada e limitada às atividades técnicas, desconectadas completamente das dimensões políticas, éticas, estéticas e culturais.

Já a formação baseada na epistemologia da *práxis* está ancorada nas mediações de caráter histórico, cultural e social, cuja mediação entre teoria e prática acontece pelo trabalho, especificamente, o trabalho docente, numa perspectiva crítica emancipadora. Infelizmente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), como perspectiva de política educacional, deixa a desejar quanto às metas de melhoria da qualidade social da educação, pois se apresenta com características da epistemologia da prática na formação docente, institui o critério meritocrático referente aos salários, sua ideologia é a neoliberal, refletindo o caráter mercantilista da educação e não assumindo a concepção de qualidade social da educação.

Em relação à avaliação de desempenho docente, os reformadores propõem, ao invés do aumento salarial coletivo, a premiação por méritos como forma de extirpar o suposto comodismo e como medida de racionalizar custos e recursos docentes. Como observamos, a avaliação do desempenho docente deveria servir para elevar a qualidade do ensino e da educação, porém constatamos que os interesses são outros: ranquear as instituições de ensino, reservar o melhor ensino para alguns, reter os professores mais “eficazes”, reduzir o custo-professor. Nessa óptica, a política de avaliação de desempenho docente é inteiramente adequada e útil ao modo capitalista de produção.

Nota-se que, no atual contexto educacional, existem dois projetos antagônicos relacionados à formação de professores: um fundamentado na concepção sócio-histórica, em que ficam evidenciadas as relações entre a sociedade, a cultura e a educação e, nesse caso, a formação é entendida como um imbricado processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, que inicia na formação inicial e segue ao longo da sua vida profissional. No outro projeto, os protagonistas seguem os ditames impostos pelos financiadores internacionais.

Na busca de uma sociedade em que o ser humano possa ser concebido de forma integral, defrontando com a realidade vigente, é necessário que os estudantes sejam muito bem formados e, para que isso ocorra, há a necessidade de uma sólida formação dos professores. Os saberes docentes devem ir além do simples acúmulo de experiências, da mera instrumentalização de conhecimentos e da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo. Diante disso, há o imperativo da implementação de políticas de formações iniciais e/ou continuadas pelas quais esses profissionais tenham acesso às discussões sólidas sobre os fundamentos teóricos, didáticos e epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Moura destaca que há grande deficiência/carência de professores para atuarem na formação integrada e, conseqüentemente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois grande parte desses profissionais “[...] tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal” (MOURA, 2015, p. 32). Nesse sentido, sugere a oferta de licenciatura específica para a EPT e conseqüente formação integral, bem como a formulação de políticas perenes e definitivas em substituição às “*duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais*”.

### **3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INTEGRADA NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFMT, CAMPUS RONDONÓPOLIS**

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com o olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Neste capítulo, abordaremos a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como a implantação dos Institutos Federais (IFs) através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cuja proposta posterior de expansão foi pensada como um dos projetos de retomada do desenvolvimento do país, no qual a educação profissional tem um papel de destaque. Algumas ações foram feitas de forma apressada e imediata, negligenciando a construção de projetos educacionais elaborados coletivamente e coerentes com as realidades socioeconômicas locais e regionais das respectivas unidades; no entanto, não podemos deixar de salientar a importância da oferta do Ensino Médio na forma integrada, bem como a inserção da população de jovens e adultos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Neste capítulo, também, apresentaremos a pesquisa realizada, cujo objetivo foi identificar e analisar as perspectivas de formação integrada dos cursos técnicos do IFMT, *Campus Rondonópolis-MT*. A pesquisa foi feita nos três cursos integrados desta instituição: Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio, Técnico em Química Integrado ao Nível Médio e o curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio.

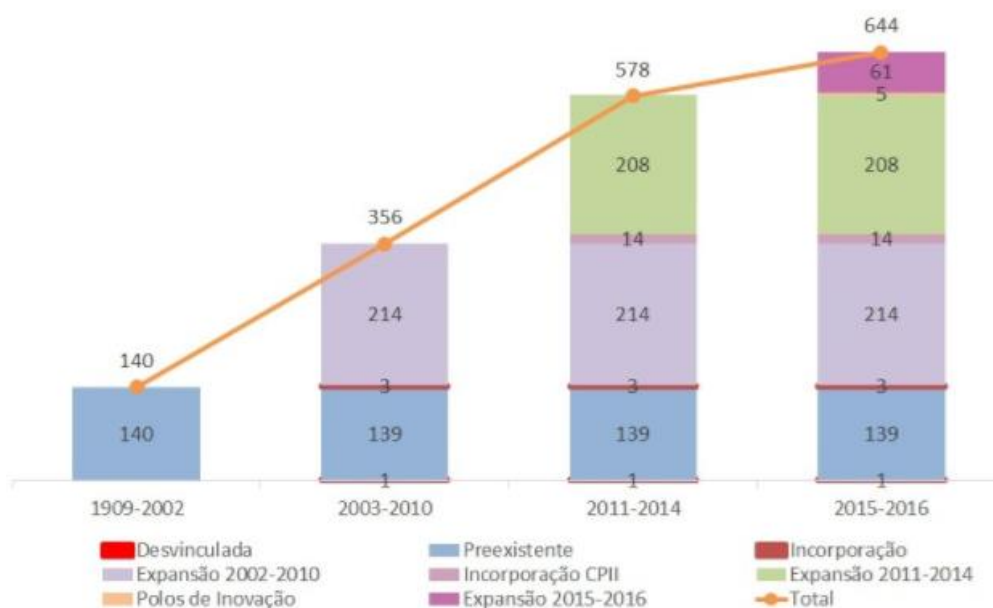
A fim de compreendermos de que forma está sendo desenvolvida a formação integrada nestes cursos, foram analisados documentos que os normatizam, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Organização Didática, Planos Políticos Pedagógicos dos Cursos, leis, diretrizes e resoluções que regulamentam os referidos cursos. O horizonte de implementação e construção da formação integrada que almejamos está “[...] na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira.” (CIAVATTA, 2012, p. 102).

### 3.1 A expansão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica e a implementação dos Institutos Federais

Após um século de existência, a educação profissional no Brasil, passou a vivenciar o mais ousado e inovador projeto de expansão da sua história. Todos os Estados e o Distrito Federal, na atualidade, contam com instituições públicas federais de educação profissional. Esta expansão foi resultado de medidas adotadas no que se refere à retomada de investimentos públicos nas instituições de ensino federais, medidas estas, na contramão das políticas neoliberais dos governos anteriores.

O gráfico abaixo mostra os dados atuais das unidades ou instituições federais e Distrito Federal de acordo com as informações do Ministério da Educação.

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



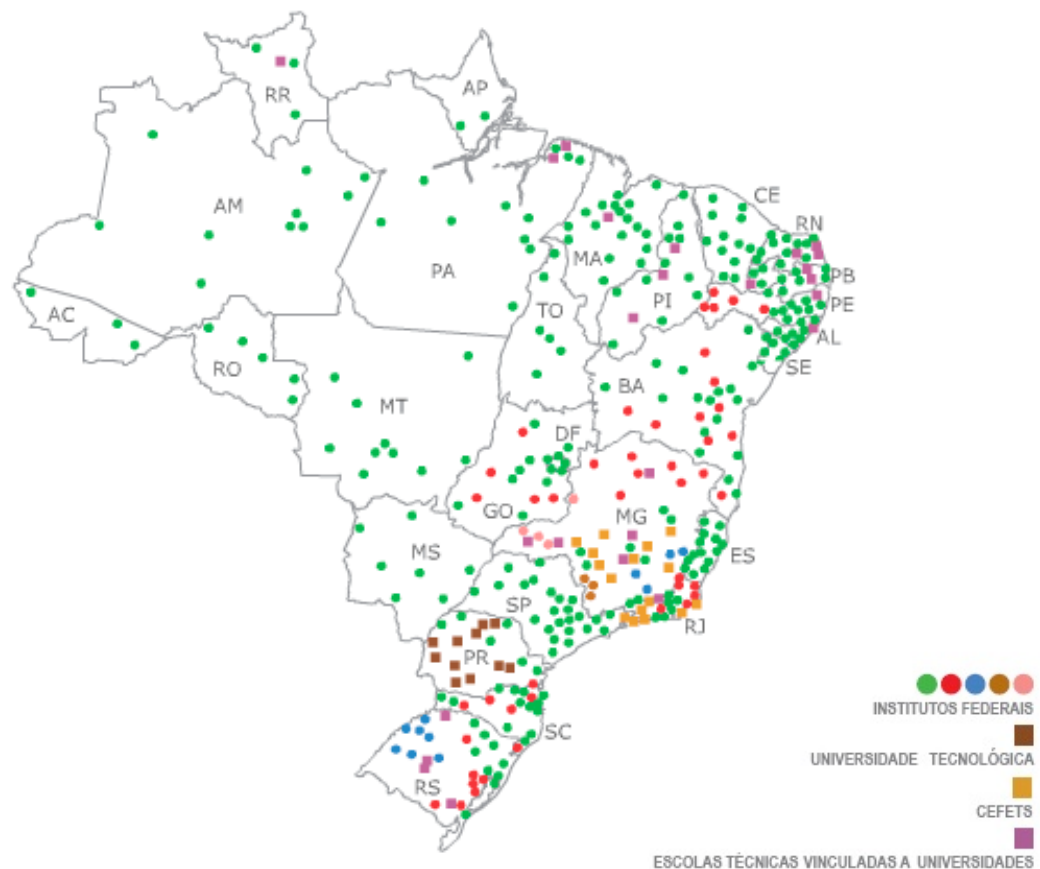
Fonte: (BRASIL, 2016a, p. 1).<sup>4</sup>

Conforme as informações do Ministério da Educação, a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. Observa-se que, de 1909 a 2002, foram construídas apenas 140 escolas técnicas no país, e que, entre 2003 e 2016, o Ministério da

<sup>4</sup> . Informações disponíveis em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 18 de set. 2017.

Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento, em apenas treze anos. Essas unidades são compostas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Figura 1- Instituições da Rede - RFEPCT nos Estados e Distrito Federal



Fonte: (BRASIL, 2016b, p. 1).<sup>5</sup>

O processo de expansão possibilitou a muitos brasileiros o acesso a uma educação reconhecidamente de qualidade<sup>6</sup>, apesar de sabermos que esse conceito de qualidade, obtido

<sup>5</sup> Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em 02 set. 2017.

<sup>6</sup> Os últimos resultados, apresentados pela Rede Federal, nos exames do PISA, mostraram a situação privilegiada da Rede. No PISA de 2015, na área de Ciências, a Rede Federal obteve desempenho de 517 pontos, o que foi superior aos obtidos pelos países membros da OCDE (493 pontos); e muito acima do que foi conseguido pela rede privada de ensino (487 pontos) e pela rede estadual (394 pontos). (ARAUJO; DA SILVA, 2017, p. 9).

através de exames padronizados e centrados nos alunos, tem suas fragilidades e não é suficiente para avaliarmos todo o processo educativo. A rede federal passou a se fazer presente nas periferias das capitais e em regiões distantes dos grandes centros urbanos, regiões notadamente de pouca estrutura quanto à possibilidade de garantirem, com qualidade, esse direito à população.

A criação dos IFs, segundo Moura (2013a,) foi uma resposta contrária do MEC à pressão de várias instituições da rede federal de educação profissional no que se refere à transformação dessas unidades em universidades tecnológicas o que havia ocorrido com o CEFET-PR, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2004.

O posicionamento contrário do MEC quanto a esta alteração, dentre outros motivos, foi o fato de a Rede Federal de Educação Tecnológica, com essas mudanças processadas, estar perdendo sua identidade. Dessa forma, “[...] engendrou-se uma solução pacificadora: a criação dos IFs que têm algumas características de universidade, como Reitorias e Pró-Reitorias, mas não o são” (MOURA, 2013a, p. 120). Essa mudança de institucionalidade (educação superior e educação básica profissional) acabou sendo vinculada ao processo de ampliação da rede.

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909, deu origem à rede federal; mais tarde foram criadas as Escolas Industriais Técnicas, posteriormente, os Centros Federais de Educação e Tecnologia e, atualmente, os Institutos Federais, como consta no capítulo II. O Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007 estabeleceu as diretrizes que reorganizaram as instituições federais de educação profissional e tecnológica a fim de atuarem de forma integrada, constituindo-se, assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Segundo esse decreto e, em conformidade com o artigo 1º, § 2º, cada IF se caracterizou como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampis, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. O § 3º desse mesmo artigo, no que diz respeito à implantação dos Institutos, estabeleceu que se deve observar uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo

---

Estado ou do Distrito Federal, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas, levando em consideração as bases territoriais definidas.

A vocação institucional deverá constar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Art. 4, § 1º, I - III) no qual os Institutos deverão ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, desenvolver a educação profissional e tecnológica com o intuito de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, bem como orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais.

No plano acadêmico, além de ministrar educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação continuada, realizar pesquisas, desenvolver atividades de extensão articulada ao setor produtivo, deve estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e, ainda, em relação à educação superior, ministrar cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de professores, especialistas e profissionais para os diferentes setores da economia (Art. 4, § 2º, I - VII).

Como se pode perceber, há uma estreita articulação com os setores produtivos, principalmente, no que se refere à proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais e à oferta formativa em benefício dos arranjos produtivos locais articulados ao setor produtivo. Reconhece-se, nesse sentido, que o governo progressista da época não apresentou uma ruptura total com a política neoliberal dos governos anteriores, além do que, a expansão da Rede Federal de EPT está atrelada ao discurso de que a mesma é fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Há de se contestar essa ideia, pois, se a natureza da educação estiver voltada para o desenvolvimento econômico, ela estará delineada pelos interesses do mercado e não pela concretização de uma educação de qualidade para a formação do ser humano na totalidade.

Após o processo de discussões e sugestões dos Conselhos da Rede Federal, como o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e, de acordo com as disposições do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi instituída a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando-se, assim, os Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), segundo a Lei nº 11.892, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 29 de dezembro de 2008.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi operacionalizado em três fases sucessivas e contínuas. Na fase I (2005-2007), o MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), anunciou a construção de 64 novas unidades em Estados ainda desprovidos dessas instituições. Nesse momento inicial, foram previstas 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 09 novas autarquias, além da inclusão de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal.

Na fase II (2007 – 2010), iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, foi prevista a instalação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica, conforme os dados da SETEC, (BRASIL, 2010). Nessa segunda fase, o critério de escolha para implantar as escolas foram as cidades polo do país, atendendo à distribuição territorial e à cobertura de mesorregiões das respectivas unidades.

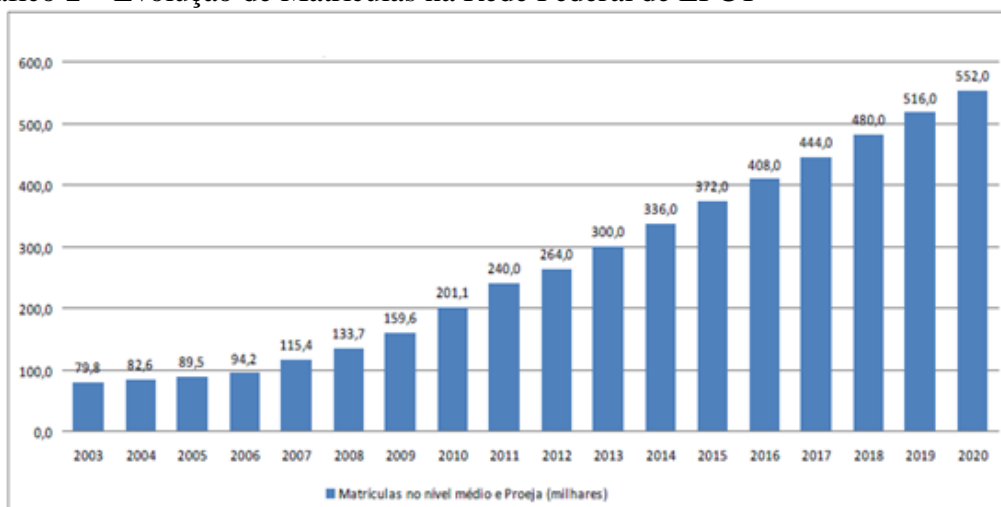
Na fase III (2011-2020), dando sequência ao plano de expansão e atendimento da meta, haveria a necessidade da implementação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, o que significaria a consolidação de 1.000 unidades no final desta década conforme o PNE (2011 a 2020) e em torno de 550 mil alunos matriculados em cursos de nível médio presenciais e 363 mil em cursos a distância. Os critérios utilizados, além da distribuição geográfica, devem levar em conta os aspectos socioeconômicos locais/regionais, de forma que as unidades se façam presentes em regiões com maior necessidade.

No gráfico abaixo, podemos observar a evolução das matrículas de cursos técnicos de nível médio na RFEPT, conforme o PNE 2011-2020<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> O projeto de lei do Executivo, enviado em dezembro de 2010, previa a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 – o que era, francamente, muito improvável, a não ser que a tramitação nas duas Casas do Parlamento fosse concluída ainda em 2011. Após o término da tramitação, o texto final fez o ajuste, estabelecendo o PNE 2014-2024.

Gráfico 2 – Evolução de Matrículas na Rede Federal de EPCT



Fonte: (BRASIL, 2016a)<sup>8</sup>

A expansão da Rede Federal é, sem dúvida, uma iniciativa inusitada na história do Brasil e, diante dos desafios da criação dos Institutos Federais, há a necessidade de afirmar-se a Educação Profissional e Tecnológica como política pública de Estado. No entanto, alguns aspectos basilares desse processo requerem uma análise mais criteriosa.

A justificativa apresentada para a expansão da rede, entre outras, é a de que “[...] carência de mão de obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação” (BRASIL, 2010, p. 33). A pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), citada no mesmo documento mostra “o quadro de carência de profissionais qualificados para a realidade hoje”, sendo, a indústria, o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação e que, somente, 18,3% do total de pessoas que se candidatam ao trabalho têm perfil adequado aos empregos. Outro dado desse documento é quanto à escolaridade média dos trabalhadores que é de 9,3 anos de estudos, e isso implica afirmar que esses trabalhadores somente cursaram o Ensino Médio.

Percebe-se que, nos documentos oficiais, o discurso da expansão é justificado pelo argumento de que o mercado necessita de mão de obra qualificada para suprir as muitas vagas existentes não ocupadas pela falta de trabalhadores qualificados; no entanto, a problemática que envolve a não absorção de mão de obra qualificada pelo mercado não reside somente na

<sup>8</sup> Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 02 dez. 2016.

qualificação e, sim, na lei que regula a mão de obra do mercado e do pressuposto de que se deve manter uma força de trabalho de reserva à disposição do capital. Nesse sentido, Biagini (2001) afirma que:

As modalidades educacionais do Ensino Técnico vieram se desenvolvendo em sintonia com as necessidades impostas pelo capital em diferentes momentos históricos. O modo de produção capitalista teve, por muitas décadas, a sua força ideológica assegurada não somente pelo progresso da acumulação, mas também pela produção de um exército industrial de reserva inteiramente à disposição do capital. Este exército foi preconizado como o material humano necessário às alternadas necessidades de valorização capitalista. Assim, pode-se inferir que o Ensino Técnico possui, em sua essência histórica, a materialidade do propósito capital de formar uma massa de trabalhadores qualificados para ficar à disposição das necessidades da produção (p. 5).

Analisando o artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, Otranto (2010, p. 101) faz referências à quantidade de finalidades expressa nesse artigo: “[...] o IFET se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais”, além de “[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico”.

Nesta perspectiva, a autora afirma que a criação dos IFs seria mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa” que vem sendo implementada na América Latina nos últimos anos, de acordo com as prescrições do Banco Mundial, pois, segundo essa instituição financeira, as universidades de pesquisa são caras e inadequadas às necessidades dos países pobres. De acordo com a proposta político-educacional-financeira desse Banco, a criação de “[...] instituições de educação superior com custos inferiores aos das universidades” ganham destaque especial sob a alegação de que “[...] estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional” (OTRANTO, 2010, p. 102), constituindo-se, assim, em modelos alternativos de educação superior.

A transformação das instituições de Ensino Técnico e Médio em instituições de educação superior que passam a ofertar, prioritariamente, cursos superiores de tecnologia, diferentemente das universidades de pesquisa, pode ter influenciado o MEC a não transformar outros CEFETs em universidades como ocorreu com a UTFPR, pois a proposta das

universidades tecnológicas é semelhante à das universidades federais e, na atualidade, isso não é de interesse na política da educação profissional. Neste sentido, Azevedo e Coan (2013) apontam que o próprio Ministério da Educação, através dos conselheiros do CNE, dissemina a ideia do “encantamento” da condição de empregabilidade aos jovens brasileiros a partir da educação profissional, de forma “[...] a aliviar o tradicional ensino superior público das constantes reivindicações de segmentos da base da sociedade”, pois governos de diversos matizes políticos,

[...] reformaram e normatizaram a educação profissional que se constitui como um ensino específico, focado e diversificado para atender expectativas diversas, àquelas dos setores produtivos e econômicos, assim como as de cunho social que buscam a conformação e o alívio de tensões na base da sociedade, que na contemporaneidade passam a ser rotuladas como inclusão, com o intuito de amenizar a situação de bolsões de miséria e pobreza que tenderiam a abalar estruturas sociais vigentes (p. 16).

Outro fato importante a ser destacado quanto à expansão dos IFs é o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) (p. 44) que relaciona a carência quanto ao número de servidores e à qualidade de ensino uma vez que “[...] o principal fator que põe em risco a qualidade dos serviços educacionais prestados pelos Institutos Federais reside no déficit de professores e técnicos de laboratório”, pois o número de vagas para alunos foi aumentado, entretanto, o mesmo não ocorreu com o número de profissionais na área da educação. Esse *déficit*, segundo o documento, prejudica o fluxo normal do andamento dos cursos e, como consequência, estão:

- a) sobrecarga dos professores, que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados;
- b) postergação da oferta de uma disciplina até que se consiga um professor qualificado para a tarefa;
- c) turmas grandes a ponto de pôr em risco a aprendizagem dos alunos [...]. (TCU, 2012, p. 47).

Moura (2013a) ressalta que, em linhas gerais, a expansão da rede é importante e necessária, pois possibilita a muitos brasileiros o acesso a uma educação considerada de qualidade; no entanto, aponta que a centralidade das discussões referente à expansão, voltada à função social, está se perdendo para questões de cunho organizativo, ou seja, estrutura administrativa das novas instituições, ocupação de novos cargos, construção de prédios, inclusive das reitorias; tudo isso de forma apressada, “[...] reduzindo-se a noção de escola à de

prédio, negligenciando-se, dessa forma, a construção de projetos educacionais bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade” (MOURA, 2013a, p. 161). Nesse contexto político educacional, foi constituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em cujos cursos buscamos compreender e analisar a proposta de formação profissional integrada de três cursos do IFMT- *Campus* de Rondonópolis.

### **3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**

Os dados e informações a respeito da criação, localização, missão, metas e principais políticas e ações implementadas pelo IFMT, além de dados oficiais do MEC e da SETEC, foram obtidos por meio de leitura e análise do PDI do IFMT, documento oficial que norteia todas as ações do instituto; do documento "Organização Didática", que normatiza o desenvolvimento pedagógico-didático da instituição e também nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

O IFMT foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, conforme a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Atualmente, constitui-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFMT tem, no Estado de Mato Grosso, sua área de atuação geográfica, e conta com 14 *campi* em funcionamento nas cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – *Campus* Octayde Jorge da Silva e *Campus* Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande. Possui ainda cinco campi avançados nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte.

São aproximadamente 25 mil alunos matriculados nos mais de 100 cursos ofertados nos níveis Técnico de Nível Médio (Ensino Médio integrado, subsequente, concomitante e Proeja) e Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologias); Pós-Graduação

(especializações e mestrados); Educação a Distância (Universidade Aberta do Brasil e Profucionário) e cursos de curta duração, como o Programa de Formação Inicial e Continuada (FIC). Estes cursos de curta duração destinam-se à qualificação, requalificação, aperfeiçoamento e atualização do conhecimento, na esfera da educação profissional e tecnológica, para pessoas que foram marginalizadas do processo de educação formal no período adequado (IFMT, 2014, p. 61).

A história do IFMT inicia-se no ano de 1909, quando ocorreram as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica no país. Nesse ano, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, onde atualmente funciona o *Campus* Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. Depois disso, no ano de 1943, foi instituído o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, em Santo Antônio do Leverger, onde atualmente funciona o *Campus* São Vicente. Já no ano de 1980, foi estabelecida a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente *Campus* Cáceres. Após algumas mudanças de nomenclatura, em 2008, já se contava com três centros de referência em educação profissional no Estado: o CEFET Mato Grosso (em Cuiabá), o CEFET Cuiabá (em São Vicente) e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

No processo de expansão da Rede Federal, com o objetivo de atender à demanda econômica do município de Rondonópolis e da região Sudeste do Estado de Mato Grosso e considerando o cenário estabelecido pela Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007 (acolhimento de propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia), foram realizadas audiências públicas nesse município em maio de 2007, com a participação da comunidade, empresariado e autoridades locais, iniciando a construção da identidade institucional do IFMT/*Campus* Rondonópolis. O IFMT/*Campus* Rondonópolis iniciou suas atividades a partir da publicação da Portaria nº 1.366, de 06 de dezembro de 2010, sendo o ministro da educação à época Fernando Haddad.

A cidade de Rondonópolis está localizada na mesorregião conhecida como Sudeste mato-grossense, a 210 km da capital. Rondonópolis é a segunda cidade mais povoada do Estado. Tem como bases fortes de sua economia a agricultura e o agronegócio; no entanto, a maior parte da população vive, atualmente, na zona urbana, devido ao intenso êxodo rural, proporcionado pela formação das grandes fazendas ao redor da cidade. Representa 0,48% da área total do Estado, com um território de 4.165 km<sup>2</sup>, sendo 129,2 km<sup>2</sup> de zona urbana e 4035,8 km<sup>2</sup> de zona rural. Desponta-se como um importante município, devido à sua privilegiada posição geográfica, determinada pelo entroncamento das BRs 364 e 163 e tem

como destaques econômicos: o agronegócio, o comércio, os serviços, a construção civil e um crescente parque industrial (IFMT, 2014, p.35).

Atualmente, o quadro de servidores apresenta 88 profissionais, sendo 50 docentes e 38 técnicos administrativos, oferecendo 04 cursos técnicos de nível médio integrados, 01 curso técnico subsequente e 02 cursos superiores. São eles: Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Química, Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado, Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Administração Modalidade Proeja, Curso Técnico Subsequente em Química e Cursos Superiores em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciatura em Ciências da Natureza.

O perfil institucional do IFMT/*Campus* Rondonópolis está fundamentado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT, o qual dispõe as razões que justificam sua existência, quais sejam:

Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios; ofertar educação técnica de nível médio, superior de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, nas áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como ofertar estudos de pós-graduação lato e *stricto sensu*; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável; promover a cultura do empreendedorismo e do associativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação científica, e qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação profissional e tecnológica e educação básica, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, em especial nas áreas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática; estimular a pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, ressaltando a pesquisa aplicada; promover a divulgação científica e programas de extensão, no sentido de disponibilizar para a sociedade, consideradas em todas as suas representatividades, as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva da cidadania e da inclusão (IFMT, 2014, p. 18).

A seguir, apresentaremos um panorama dos cursos integrados analisados no que diz respeito aos objetivos, à duração, ao perfil profissional e à atuação profissional. Os dados foram obtidos nos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

### **3.3 Os cursos integrados oferecidos pelo IFMT/*Campus* Rondonópolis**

Analizamos a proposta de três cursos integrados ofertados pelo IFMT/*Campus* Rondonópolis: Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio; Técnico em Química Integrado ao Nível Médio e Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio. O primeiro curso foi criado em 2015 e os outros dois são oferecidos desde o início do funcionamento do *Campus*, em 2011.

O PPC constitui-se em um documento institucional elaborado durante o planejamento para implementação dos cursos, o qual reúne informações quanto aos objetivos, às justificativas de implementação, às diretrizes gerais, ao perfil profissional do egresso, à organização curricular, à matriz curricular, ao ementário, à avaliação, ao quadro docente, às instalações e equipamentos, entre outros. É com base no PPC que os professores deverão elaborar suas propostas de trabalho.

#### ***Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio***

O curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio foi criado no ano de 2015, visando à formação de profissionais capazes de atender à demanda regional na área de alimentos, na qual a formação dos mesmos, segundo o PPC do curso, “[...] constitui-se como uma prioridade para um mercado cada vez mais exigente e em constante expansão” (IFMT, 2015a, p. 5).

No citado documento, em sua apresentação, consta que o mesmo foi concebido visando atender “[...] às necessidades cada vez mais exigentes do mercado de trabalho” apesar de que, na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, inclui-se, em seu artigo 3º, § 4º, que são critérios para oferta dos cursos atender aos “[...] estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho”.

Abaixo apresentamos um quadro resumo (Quadro 1) do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio no que se refere ao objetivo do curso, o perfil profissional do egresso, as perspectivas de mercado de trabalho e a duração do curso, cujos dados foram retirados do respectivo PPC do curso.

Quadro 1 - Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

Objetivo do curso	Atender às necessidades atuais do mercado de trabalho, visando à formação de profissionais cada vez mais capacitados a desenvolverem atividades relacionadas aos mais diversos processos alimentícios nos vários setores produtivos nos quais estes profissionais sejam necessários.
Perfil Profissional	Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação; Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável; Tenham formação humanística e cultural geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos; Desenvolvam perfil empreendedor; Adaptar-se com flexibilidade as novas condições de ocupações.
Mercado de Trabalho	O técnico em alimentos será capaz de atuar em: Indústrias de Alimentos e Bebidas de Origem Animal e Vegetal, Laboratórios, Institutos de Pesquisa, Consultoria, Órgãos de Fiscalização, Indústrias de Insumos para Processos e Produtos.
Duração	Três anos, totalizando uma carga horária de 3424 horas Carga horária de Estágio Obrigatório: 160 horas.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus Rondonópolis* (2015a).

Pela análise do quadro resumo, podemos observar que este curso foi criado conforme consta nos objetivos do PPC do curso, para suprir as necessidades do mercado, pois termos como: atender as necessidades atuais do mercado, atender os setores produtivo, possuir competências técnicas e flexibilidade, aparecem no documento analisado. Contraditoriamente ao que foi dito acima, no perfil profissional dos egressos, aparecem proposições de inserção no mundo do trabalho, desses futuros profissionais, de modo compromissado com o desenvolvimento sustentável e que tenham formação humanística e cultural integrada a formação profissional.

É importante ressaltar que o currículo consubstanciado no plano de curso é prerrogativa e responsabilidade “[...] de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos”, conforme orienta a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, art. 15.

O que se observa cada vez mais, desde as reformas educacionais dos anos de 1990, é a ênfase que se dá à educação marcada pelo viés “[...] economicista, fragmentário e

tecnicista”, com intuito de formar, segundo Frigotto (2012a), um trabalhador” [...] “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (p. 73). No entanto a educação escolar, segundo o autor (p. 72) tem uma função “[...] estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico”, com possibilidades de superar a formação instrumentalizada e adaptada ao mercado de trabalho.

A integração entre trabalho, ciência e cultura, como princípio educativo da escola unitária e como meio pelo qual os sujeitos possam adquirir as condições de humanização são incipientes. A educação deve ser uma atividade voltada para o desenvolvimento da integralidade da pessoa humana, não podendo, portanto, ficar restritas às dimensões instrumentais ou somente às funções ocupacionais do trabalho.

Verifica-se, na matriz curricular do curso, que a integração, conforme as propostas da politecnia, fica a desejar, pois observamos uma justaposição de disciplinas conforme apresenta o quadro abaixo (Quadro 2). Em todos os anos, as disciplinas que vão da Língua Portuguesa até a Química são do núcleo comum e as restantes integram a formação profissional, tais como: Introdução à Ciência e Tecnologia de Alimentos, Análise de Alimentos, Tecnologia de Produtos de Origem Animal, entre outras.

Quadro 2 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus* Rondonópolis.

1º Ano	H/A	C/H	2º Ano	H/A	C/H	3º Ano	H/A	C/H
Língua Portuguesa	3	102	Língua Portuguesa	3	102	Língua Portuguesa	3	102
Língua estrangeira (Espanhol)	1	34	Língua estrangeira (Espanhol)	1	34	Língua estrangeira (Espanhol)	1	34
Informática	2	68	Filosofia	1	34	Filosofia	2	68
Filosofia	1	34	Sociologia	1	34	Sociologia	2	68
Sociologia	1	34	Educação física	1	34	Educação física	2	68
Educação física	2	68	Artes	1	34	Biologia	2	68
Biologia	2	68	Biologia	2	68	Física	2	68
Física	2	68	Física	2	68	Matemática	2	68
Matemática	2	68	Matemática	2	68	Geografia	2	68
Geografia	2	68	Geografia	2	68	História	2	68
História	2	68	História	2	68	Química	2	68
Química	4	136	Química	2	68	Tecnologia de Produtos de Origem Animal	4	136
Introdução a Ciência e Tecnologia de Alimentos	2	68	Análise de Alimentos	2	68	Higiene e Segurança dos Alimentos	2	68
Princípios das Operações Unitárias	2	68	Análise Sensorial de Alimentos	2	68	Química e Bioquímica de Alimentos	2	68
Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos	2	68	Tecnologia de Produto de Origem Vegetal	4	136	Microbiologia de Alimentos	2	68
Fundamentos de Nutrição	2	68	Microbiologia	2	68			
			Fundamentos da Química Analítica	2	68			
<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus* Rondonópolis (2015a).

Segundo o documento elaborado pelo MEC/SETEC: Políticas Públicas para a EPT (Brasil, 2004b, p. 5), a educação profissional e tecnológica deveria ter a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando-se, pois, “[...] à reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força”.

O documento, na perspectiva da formação humana e integral, aponta, ainda, que novos rumos deveriam ser traçados com relação à educação profissional e tecnológica, vinculados aos processos formativos, pois sem a estreita ligação à educação básica, a educação profissional corre o risco de se tornar “[...] mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos” (BRASIL, 2004b, p. 13). Intensificar o aspecto humano na formação, dando ênfase à reflexão e à discussão crítica, torna-se, particularmente, importante na atual época de tantas contradições.

Em sentido completamente oposto à proposta do Ensino Médio Integrado deparamo-nos com a contrarreforma do Ensino Médio empreendida pela Lei nº 13.417/2017, contrarreforma essa que ataca os direitos da classe trabalhadora, tendo em vista que retoma os dispositivos de dualidade e fragmentação de reformas anteriores, atingindo, de maneira colossal, o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade.

Ramos (2017) elabora uma síntese das implicações imediatas que a contrarreforma acarretará frente à concepção de Ensino Médio Integrado, sendo elas:

[...] a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da Educação Profissional da Educação Básica, por meio da transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à Educação Profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber”, e as competências, desenvolvidas em outras experiências podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da Educação Profissional como itinerário de 600 horas, o que contraria o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Dcnept); e, no caso específico da Rede Federal, a limitação do orçamento a 3.000 horas (ainda que não seja um dispositivo de lei), conta esta que sugere a possibilidade de cumprimento do máximo de carga horária prevista para os eixos tecnológicos nas Dcnept (1.200 horas, resultantes da diferença entre as 3000 horas sustentáveis pelo

orçamento, e as 1800 horas, destinadas à Base Nacional Curricular Comum, conforme a lei) (p. 38).

Nesta contrarreforma, segundo a autora, a fragmentação de parte da carga horária em itinerários formativos nos remete à Reforma Capanema, na qual o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em “curso clássico ou científico”, e retoma também aspectos da Lei Nº 5692/1971, que respaldava a “[...] substituição da carga horária do currículo pela formação específica” (RAMOS, 2017 p. 39).

A não necessidade de cumprimento da Educação Profissional em instituições escolares e a não obrigatoriedade da formação docente apropriada, reporta-nos ao Decreto nº 2.208/1997. Com tudo isso, Ramos (2017) afirma, de forma perplexa, que “[...] vivemos, nessa contrarreforma, a retomada calculada dos piores aspectos das outras reformas empreendidas neste país e no plano educacional, vivemos a violência e o ferimento de morte de um projeto de formação humana voltada para a construção de outra sociedade” (p. 42).

### ***Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio***

O Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio, conforme informações do Projeto Pedagógico do Curso, foi criado em 2011, visando formar profissionais capacitados a desenvolverem atividades nos mais variados seguimentos inerentes aos processos químicos. O curso teve o seu primeiro PPC que vigorou até 2014 e foi reestruturado de acordo com as exigências da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 previstas em seu art. 13, item V que indica a necessidade de “[...] atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes”, passando, então, a vigorar em 2017.

No documento reestruturado, consta que a modificação se deu com a finalidade de “[...] atender às necessidades cada vez mais exigentes do mercado de trabalho” (IFMT, 2015b, p. 5), mediante a readequação da matriz curricular (p. 36), e aposta que os egressos desse curso poderão suprir “[...] às necessidades atuais do mercado de trabalho” (p. 16).

É importante registrar que nós fazíamos parte da comissão de reestruturação desse curso; no entanto, não tivemos nenhum tipo de formação ou aprofundamento teórico para esta reformulação, segundo os princípios da politecnicidade e da omnilateralidade.

Abaixo apresentamos um quadro resumo (Quadro 3) do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio, no que se refere ao objetivo do curso, ao perfil profissional do

egresso, às perspectivas de mercado de trabalho e à duração do curso, dados esses retirados do respectivo PPC do curso.

Quadro 3 - Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

Objetivo do curso	Atender às necessidades atuais do mercado de trabalho, visando à formação de profissionais cada vez mais capacitados a desenvolverem atividades relacionadas aos processos químicos nos vários setores produtivos nos quais estes profissionais sejam necessários.
Perfil Profissional	Deverá dominar os conhecimentos acerca dos setores produtivos da área de Química [...] tendo as seguintes competências: a) análises químicas aplicadas à indústria; b) aplicação de processos de tecnologia química na fabricação de produtos, subprodutos e derivados, observada a especialização do respectivo diploma; c) responsabilidade técnica, em virtude de necessidades locais e a critérios do Conselho Regional de Química da jurisdição, de fábrica de pequena capacidade que se enquadre dentro da respectiva competência e especialização. E que esteja habilitado a: controlar a qualidade de matérias-primas, reagentes, produtos intermediários e finais e utilidades; Manusear adequadamente matérias-primas, reagentes e produtos; Realizar análises químicas em equipamentos de laboratório; Organizar e controlar a estocagem e a movimentação de matérias-primas, reagentes e produtos; Planejar e executar a inspeção e a manutenção autônoma e preventiva rotineira em equipamentos, linhas, instrumentos e acessórios; Utilizar ferramentas da análise de riscos de processo, de acordo com os princípios de segurança; Aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional da área; Aplicar técnicas de boas práticas de fabricação nos processos industriais e laboratoriais de controle de qualidade; [...] Selecionar e utilizar técnicas de amostragem, preparo e manuseio de amostras; Interpretar e executar análises instrumentais no processo; Coordenar e controlar a qualidade em laboratório e preparar análises, utilizando metodologias apropriadas.
Mercado de Trabalho	O técnico em química poderá atuar na indústria alimentícia, indústria têxtil, farmacêutica, combustíveis, produção de produtos agropecuários e muitos outros setores que se beneficiam com a formação de profissionais qualificados para atuarem nestes diversos ramos do mercado de trabalho.
Duração	Três anos, totalizando uma carga horária de 3424 horas sendo 3264 horas a carga horária das disciplinas e 160 horas de estágio obrigatório.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus Rondonópolis* (2015b).

Pela análise do quadro resumo, podemos notar que este curso também foi criado segundo a óptica do mercado de trabalho, pois termos tais como: atender às necessidades do trabalho, conhecimentos a cerca dos setores produtivos, possuir competências e habilidades, aparecem com frequência no PPC do curso em questão. Percebe-se que o perfil profissional está focado exclusivamente no domínio dos conhecimentos técnicos e tecnológicos específicos.

Analisando os dois PPCs, o de 2011 e o atual, observamos poucas mudanças em sua estrutura, pois, em ambos, a formação está vinculada às necessidades empresariais para as quais os egressos desses cursos deverão ser dotados de competências e habilidades frente a um mercado de trabalho exigente.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio não concebe “[...] a Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho”, mas, sim, como fundamental estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso “[...] às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2012c, p. 8); portanto, numa concepção mais ampla e politécnica. Na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador e contrapondo-se à lógica da empregabilidade, o documento aponta que

[...] deve-se adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade, até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. (BRASIL, 2012c, p. 9).

No entanto, Moura (2013a, p. 176), observa contradições conceituais nesse Parecer, pois, ao mesmo tempo em que o texto critica a submissão das escolas às demandas imediatas do mercado de trabalho, defende uma revisão dos currículos a fim de proporcionar aos trabalhadores “doses cada vez crescentes” de “espírito empreendedor”, como podemos ver no excerto abaixo:

As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (BRASIL, 2012c, p. 8).

Ainda segundo Moura (2013a), ao ser utilizado o termo “espírito empreendedor”, fica explicitado que a Educação Profissional deve propiciar aos sujeitos a naturalização da ideia de que “[...] não há espaço para todos no mercado de trabalho e que, dessa forma, é necessário que cada indivíduo seja o mais competitivo possível” (p. 178), seguindo, portanto, a lógica das competências para a empregabilidade.

Analisando a matriz curricular antiga e a nova, não percebemos significativas mudanças, constatando-se a contração da carga horária de 3.554 horas para 3.424 horas, devido à fusão de algumas disciplinas e remoção de outras, conforme esclarecem os Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Matriz curricular antiga do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

1º Ano	H/A	C/H	2º Ano	H/A	C/H	3º Ano	H/A	C/H
Língua Portuguesa	3	102	Língua Portuguesa	3	102	Língua Portuguesa	3	102
Língua estrangeira (espanhol)	1	34	Língua estrangeira (espanhol)	1	34	Língua estrangeira (Inglês)	1	34
Língua estrangeira (Inglês)	1	34	Língua estrangeira (Inglês)	1	34	Filosofia	1	34
Informática	2	68	Filosofia	2	68	Sociologia	1	34
Filosofia	1	34	Sociologia	2	68	Educação física	2	68
Sociologia	1	34	Educação física	2	68	Música	2	68
Educação física	2	68	Artes	2	68	Química	2	68
Química	2	68	Química	2	68	Biologia	2	68
Biologia	2	68	Biologia	2	68	Física	2	68
Física	2	68	Física	2	68	Matemática	2	68
Matemática	2	68	Matemática	2	68	Geografia	2	68
Geografia	2	68	Geografia	2	68	História	2	68
História	2	68	História	2	68	Química Analítica Quantitativa	2	68
Processos químicos industriais I	2	68	Processos químicos industriais II	2	68	Análise instrumental	2	68
Operações unitárias	2	68	Soluções	2	68	Segurança do trabalho	2	68
Práticas Laboratoriais	2	68	Química Ambiental	2	68	Microbiologia Aplicada	2	68
Legislação e Ética Profissional	1	34	Química Analítica Qualitativa	2	68	Águas e efluentes	2	68
Gestão da Qualidade	2	68	Corrosão	1	34	Análise Bromatológica	2	68
<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>34</b>	<b>1156</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>34</b>	<b>1156</b>

Obs: i) O horário para o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório será descrito no item 12.

ii) As aulas de Educação Física e Artes serão realizadas no contra turno.

Carga Horária Total de Disciplinas: 3394 horas  
Carga Horária de Estágio Obrigatório: 160 horas  
Carga Horária Total do Curso: 3554 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus Rondonópolis* (2015b).

Quadro 5 - Matriz curricular vigente do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

1º Ano	H/A	C/H	2º Ano	H/A	C/H	3º Ano	H/A	C/H
Língua Portuguesa	3	102	Língua Portuguesa	3	102	Língua Portuguesa	3	102
Língua estrangeira (Inglês)	1	34	Língua estrangeira (Inglês)	1	34	Língua estrangeira (Inglês)	1	34
Informática	2	68	Filosofia	2	68	Filosofia	2	68
Filosofia	2	68	Sociologia	2	68	Sociologia	2	68
Sociologia	1	34	Educação física	1	34	Educação física	2	68
Educação física	2	68	Artes	1	34	Biologia	2	68
Biologia	2	68	Biologia	2	68	Física	3	102
Física	2	68	Física	3	102	Matemática	3	102
Matemática	3	102	Matemática	3	102	Geografia	2	68
Geografia	2	68	Geografia	2	68	História	2	68
História	2	68	História	2	68	Química	2	68
Química	4	136	Química	2	68	Química Analítica II	2	68
Introdução a Mecânica dos Fluidos	2	68	Processos Químicos I	2	68	Microbiologia Aplicada	2	68
Operações unitárias	2	68	Legislação Profissional e Segurança no Trabalho	2	68	Processos Químicos II	2	68
Gestão da Qualidade	2	68	Química Analítica I	4	136	Análise de Alimentos	2	68
<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>	<b>Carga Horária Total</b>	<b>32</b>	<b>1088</b>

Obs: i) O horário para o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório será descrito no item 12.  
ii) As aulas de Educação Física e Artes serão realizadas no contra turno.

Carga Horária Total de Disciplinas: 3264 horas  
Carga Horária de Estágio Obrigatório: 160 horas  
Carga Horária Total do Curso: 3424 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus Rondonópolis* (2015b).

Observamos também, nesse curso, a justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da formação profissional, pois, analisando a matriz, verifica-se que, em todos os anos, as disciplinas da Língua Portuguesa à Química são do núcleo comum e as que a sucedem são da formação profissional, tais como: Introdução à Mecânica dos Fluidos, Processos Químicos I, Química Analítica I e II, entre outras.

À primeira vista, a união de áreas distintas ou afins do conhecimento, leva-nos a crer que a integração curricular poderia estar ocorrendo de fato; no entanto, não podemos ter uma visão simplista de integração frente às propostas de formação humana integral.

É importante lembrar que o PNE ressalta que a oferta da educação profissional de qualidade se faz urgente; todavia, para garantir essa qualidade, essa oferta tem de ser feita baseada nos princípios e compreensão de educação “unitária e universal”, com superação da dualidade entre “[...] as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, p. 39). Destacamos a tentativa de integração proposta no PPC do curso, na instituição, quando trata

no item 10, sobre a organização curricular, justificando a contração da carga horária do curso apresentada no Quadro a seguir.

Quadro 6 - Equivalência dos conteúdos programáticos das disciplinas do núcleo comum referente à carga horária de formação profissional

Disciplinas do Núcleo Comum	Conteúdos Equivalentes com Núcleo Profissional	Carga Horária profissional
Língua Portuguesa	Técnicas para elaboração de textos técnicos	40
Filosofia e Sociologia	Formação do senso crítico e lógico do profissional técnico	24
Biologia	Meio ambiente e Ecologia	20
Química	Todos os conhecimentos apresentados no núcleo comum voltados para a profissão Química.	272
Matemática	Instrumentos necessários visando resolução de problemas com princípios básicos para cálculos numéricos relacionados à prática profissional aplicada à Química.	40
Física	Estudos das grandezas e parâmetros físicos envolvidos no funcionamento de equipamentos industriais que auxiliam na explicação de fenômenos térmicos e cinéticos envolvidos em processos aplicados na prática profissional à Química	40
Geografia e História	Questões de mercado, capital e desenvolvimento da humanidade voltada à compreensão da área profissional.	20

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus* Rondonópolis (2015b).

No entanto não se observa efetivamente essa integração, pois, ao verificarmos as ementas das disciplinas, não constatamos especificamente essa integração. Como exemplo, podemos citar a disciplina de Língua Portuguesa que, no Quadro de equivalência, sugere “técnicas para elaboração de textos técnicos”, mas, na ementa do 1º ano, consta apenas de forma genérica “produção de texto”, no 2º ano menciona “o texto literário” e “a estruturação do texto” e, no 3º ano, registra “texto, literatura e sociedade”, novamente a “produção de texto” e, por fim, “análise, revisão e reescrita de textos”. É bem provável que os professores dessas disciplinas, em suas práticas pedagógicas, façam menções aos textos técnicos, entretanto isso não está explicitado no ementário.

Analisando o ementário do curso relativo às disciplinas consideradas do núcleo comum, verificamos que apenas a Língua Estrangeira (Inglês) faz referência aos conteúdos

voltados ao profissional de Química: “Ensino de inglês básico com vistas às funções do profissional de Química”.

Na lógica da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, o currículo deveria remeter-se à noção de completude, à compreensão das partes em relação ao todo, à unidade do diverso, concepção essa defendida por Ciavatta, cuja autora defende, ainda, que devemos tratar a educação como uma totalidade social, isto é, “[...] nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2012, p.84), no caso da formação integrada, a educação geral deve se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dê a preparação para o trabalho, possibilitando a assimilação teórica e prática dos princípios científicos que se fazem presentes na base da produção moderna.

Percebe-se, notadamente, nas grades curriculares analisadas, a segmentação do currículo, onde a formação geral está separada da formação profissional, perpetuando-se, dessa maneira, o dualismo histórico e estrutural da educação brasileira, sedimentando, inclusive, segundo Ciavatta (2012, p. 93), “[...] uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral”.

Precisamos de maiores espaços e aprofundamentos teóricos para discussões, construções e reformulações dos PPCs e, conseqüentemente, dos currículos, tendo em vista a necessidade de a instituição construir, de forma participativa e de acordo com a sua realidade, esses documentos.

Dessa forma, poderemos ofertar o Ensino Médio integrado à educação profissional na perspectiva da formação humana integral e omnilateral, em cujo viés, o currículo deve contemplar a integração entre a formação geral e a formação específica para o exercício profissional, promovendo a formação de sujeitos emancipados e agentes de transformação no espaço e no contexto em que estão inseridos e não apenas sujeitos conformados com o processo e com o conhecimento de técnicas de produção de natureza pragmática, voltadas para o mercado de trabalho, as quais segregam e bitolam a capacidade de pensar dos sujeitos.

Sabemos que o desafio de superar a dualidade histórica, entre formação geral e a formação propedêutica, não será fácil: portanto, compreender a concepção de formação integrada, entender os processos de integração, pensar a forma de interligar a teoria à prática, intervir de maneira a desfragmentar o currículo, faz-se necessário e urgente, diante dos avanços e retrocessos das atuais políticas voltadas para a educação profissional.

A partir do momento em que passamos a compreender a educação na dimensão da politecnicidade: educação intelectual, educação corporal e a educação tecnológica, preconizada por Marx e já apontada no capítulo I, poderemos ser interlocutores no processo de superação da dualidade histórico-estrutural da educação brasileira.

A formação integrada na perspectiva da omnilateralidade dará oportunidade aos jovens e aos adultos trabalhadores compreenderem e atuarem no mundo do trabalho sob uma perspectiva contrária à estabelecida pela hegemonia do capital. Segundo Frigotto (2012b, p. 267), a educação omnilateral busca levar em conta “[...] todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”.

A formação omnilateral, neste sentido, possibilitará uma visão da totalidade da realidade, dando, a esses sujeitos, capacidades de compreender, intervir e transformar os problemas que possam surgir na sociedade em que vivem. Segundo Frigotto, a educação omnilateral “[...] abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza” (p.267). Frigotto defende que a educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, contrapondo-se à perspectiva burguesa de sociedade.

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (FRIGOTTO, 2012b, p. 268).

Vivemos em uma sociedade capitalista, centrada numa suposta concepção de natureza humana sem história, competitiva e individualista, notadamente desigual, onde os avanços científicos e tecnológicos estão apropriados pela propriedade privada de forma a gerar mais riquezas a estes e, conseqüentes explorações da classe trabalhadora em todas as suas formas “[...] A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva” (FRIGOTTO, 2012b, p. 269), impossibilitando a maioria dos seres humanos de produzir dignamente sua própria existência.

Para superar esse tipo de sociedade capitalista, o autor aponta a necessidade de se construir o caráter e a personalidade do *homem novo*, mediante “[...] processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano” (p.268) e aqui novamente enfatizamos que os processos formativos baseados no trabalho como princípios educativos e a educação politécnica, idealizada por Marx, seriam possibilidades de superação desta sociedade regida pelo capital.

Frigotto defende que devemos combater a formação escolar, tanto básica quanto profissional, ditada pelos organismos internacionais e subordinada à fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado com o intuito de formar trabalhadores funcionais ao capital e também que devemos evitar a utilização de palavras que degradam a dignidade humana e a reduzem à grandeza econômica, tais como: qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo, entre outras, como observadas nos documentos analisados.

A concretização da educação omnilateral, diante do exposto até agora, torna-se um desafio e uma importante bandeira de luta e resistência, no sentido de garantir, aos jovens e adultos, uma formação humana na totalidade. Perante esses fatos, Frigotto alerta que:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGOTTO, 2012b, p. 272-273).

O autor afirma ainda que, diante das atuais e controversas relações sociais, a instituição escola assume um caráter revolucionário, na medida em que se construa por um método - o processo pedagógico. O método sugerido pelo autor é o “[...] materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente” (p.272), o qual dará oportunidade para que os sujeitos, neste processo, possam apropriar-se dos saberes da ciência em todas as suas dimensões e não de forma fragmentária e utilitarista conforme as “ciências aplicadas” que seguem os ideários do capital. Nesta óptica, os conhecimentos permitirão

entender como se processam os fenômenos da natureza e as relações sociais, constituído-se como *práxis revolucionária*, dando oportunidade aos sujeitos de forjarem sua identidade, ampliando a consciência da classe.

### ***Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio***

O Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio, conforme informações do Projeto Pedagógico do Curso, foi criado em 2011, com a finalidade de “[...] formar profissionais de acordo com as tendências tecnológicas da região e em consonância com as demandas dos setores produtivos do município” (IFMT, 2015c, p. 7), bem como de atender às “[...] necessidades e particularidades do mercado de trabalho da região” (p. 17), para as quais esses profissionais devem ter “competências humanas” e “habilidades” a fim de assessorarem setores e pessoas nas áreas de “gestão empresarial”, entre outras.

Essas observações nos remetem ao Parecer CNE/CEB, CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, o qual apregoava que as propostas pedagógicas e o currículo constante dessas propostas, nos sistemas de ensino, precisariam ser orientados por competências básicas segundo as finalidades do Ensino Médio e que essas competências e habilidades deveriam propiciar aos sujeitos a preparação básica para o trabalho.

Percebe-se que o PPC do curso está atrelado à ideologia de formação pelas competências para o mercado do trabalho, aptidões essas que estão de acordo com as reformas educativas iniciadas na década de 1990, já discutidas no capítulo II, conforme a qual a educação era vista mais como um serviço mercadológico do que um direito social e, segundo essa perspectiva, a proposta da educação profissional nunca estará centrada nos sujeitos, pois sua função formativa se torna “[...] subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (RAMOS; CIAVATTA, 2011, p. 31).

Nesta lógica, a formação humana, entendida como “[...] formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 85), perde o sentido, pois passa a restringir-se a formação para o mercado de trabalho.

Oliveira (2014, p. 98-99) defende que a formação profissional voltada à emancipação do trabalhador e ao enfrentamento do processo de alienação e precarização que lhe afetam, deve estar articulada “ao pensar e o fazer”, sendo indissociável a formação geral e a formação

profissional cuja educação, não sendo neutra, influenciará nas ações dos trabalhadores em seus locais de trabalho ou nos momentos e espaços de organização política.

O autor sustenta que a formação dos futuros trabalhadores, numa perspectiva emancipatória, dará condições a esses sujeitos de interpretarem de forma crítica a realidade, possibilitando-lhes “[...] enfrentar a alienação e a própria dominação estabelecida pelo capital”, de forma que consigam resgatar, ainda que no limite do trabalho capitalista, “[...] sua capacidade de criar e de fazer do próprio trabalho um momento de ressignificação do mundo e de suas práticas”( p. 100 ), sendo autores de seus próprios processos emancipatórios.

O primeiro PPC do curso vigorou de 2011 a 2015, sendo reformulado em 2016. No novo PPC, as alterações entre as matrizes, segundo as informações contidas no documento, ocorreram visando “[...] à melhoria do processo ensino/aprendizagem” (IFMT,2015c, p. 27). Ramos (2016) afirma que “[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2005, p. 116).

Abaixo apresentamos um quadro resumo (Quadro 7) do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio no que se refere ao objetivo do curso, ao perfil profissional do egresso, às perspectivas de mercado de trabalho e à duração do curso, cujos dados foram retirados do PPC do respectivo curso.

Quadro 7 - Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

Objetivo do curso	Contribuir para a formação de alunos críticos, autônomos e protagonistas, com competências humanas e técnicas suficientes, para exercer a função de Técnicos em Secretariado, com base nas necessidades e particularidades do mercado de trabalho da região.
Perfil Profissional	O profissional deverá ter habilidades e competências que lhes permitam: organizar a rotina diária e mensal da chefia ou direção, para o cumprimento dos compromissos agendados; estabelecer os canais de comunicação da chefia ou direção com interlocutores, internos e externos; organizar tarefas relacionadas com o expediente geral do secretariado da chefia ou direção; controlar e arquivar documentos; preencher e conferir documentação de apoio à gestão organizacional; utilizar aplicativos e a <i>internet</i> na elaboração, organização e pesquisa de informação; utilizar as formas contemporâneas de linguagem, no exercício da cidadania e do trabalho, compreendendo fatores que intervêm na dinâmica da sociedade, entendendo-se como agente neste processo; relacionar

	teoria e prática nas diversas áreas do saber, com base nos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; utilizar adequadamente os recursos linguísticos e o léxico técnico, relacionados às atividades de Gestão e Negócios, na forma escrita e oral, nas várias situações de comunicação.
Mercado de Trabalho	Poderá atuar em Instituições públicas, privadas e do terceiro setor, em indústria e comércio ou prestadoras de serviços
Duração	Três anos, totalizando uma carga horária de 3.186 horas, das quais 3.026h são destinadas às disciplinas dos núcleos comum e técnico, e 160h, ao Estágio Curricular Obrigatório.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus* Rondonópolis (2015c).

Pela análise do quadro resumo, podemos observar que este curso, da mesma forma que os outros dois analisados, também foi implantado com o intuito de formar sujeitos capacitados para o mercado de trabalho, pois, como se constata, seu objetivo é formar profissionais com base nas necessidades e particularidades do mercado de trabalho da região e, conforme o PPC do mesmo (p. 16-17), a justificativa para implementar o referido curso deu-se em função do “[...] crescimento do setor de Gestão e Negócios” no município, o que intensificaria a “[...] demanda por profissionais com perfil capaz de atender aos avanços das organizações e de uma sociedade cada vez mais exigente”: ainda nessa perspectiva, o documento sugere a necessidade da “[...] preparação e orientação básica dos jovens para sua integração neste mercado de trabalho, com as habilidades e competências desejadas pelas organizações, associadas à qualidade que lhes facultem o constante aprimoramento profissional”.

Não podemos compactuar com a ideia de que a formação do ser humano esteja atrelada à estrutura produtiva e competitiva do modo de produção capitalista e muito menos a um modelo pedagógico de conteúdos e treinamentos alinhados às novas e ampliadas exigências de aumento de competitividade do setor produtivo. Esse modelo de educação *interessada*, como diria Gramsci, só atende aos interesses do capital. Frigotto (2010, p. 30) critica as propostas pedagógicas que vinculam a educação básica segundo a lógica do capital, chamando-as de pedagogia das competências e da empregabilidade, as quais, segundo o autor, visam à formação do *cidadão mínimo*, fáceis de serem explorados e manipulados.

Oliveira (2014, p. 101-102) defende que a educação profissional não pode ser norteadas exclusivamente pelas demandas do mercado de trabalho e muito menos delineada pela pedagogia das competências. Esta proposta pedagógica é amplamente criticada pelo autor, pois, além de apresentar termos como competências e habilidades, culpabiliza os trabalhadores por não se tornarem empregáveis no mundo da economia. Oliveira sustenta que a educação deve ser sempre pautada pela “[...] ampliação dos limites da intervenção humana, e jamais ser um instrumento de minimização do potencial humano”.

A superação da pedagogia das competências faz-se urgente, como afirma Ramos (2012, p. 125), pois, seguir as determinações da pedagogia das competências como proposta pedagógica para o Ensino Médio e a educação profissional seria, conforme a autora, “[...] a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho”. Ramos defende um currículo integrado pelo qual a educação possa ser afirmada como meio segundo o qual as pessoas se realizem como sujeitos históricos “[...] que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa”.

Ao analisarmos a matriz curricular do curso, deparamo-nos com a matriz curricular antiga (2011-2015) na qual está explicitada a separação das disciplinas do “núcleo comum” e a de “formação profissional”, contrariando toda a concepção de formação integrada, conforme consta no Quadro 8 apresentado abaixo:

Quadro 8 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio (2011 - 2015) – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

SECRETARIADO – INTEGRADO		CARGA HORÁRIA							
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		CURSO	
MATRIZ CURRICULAR	Disciplinas	H/A	H	H/A	H	H/A	H	H/A	H
	NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa	3	102	4	136	4	136	440
Língua Estrangeira (Espanhol)		1	34	1	34	1	34	120	102
Língua Estrangeira (Inglês)		1	34	1	34	1	34	120	102
Arte*		-	-	2	68	2	68	160	136
Educação Física**		2	68	2	68	2	68	240	204
Geografia		2	68	2	68	2	68	240	204
História		2	68	2	68	2	68	240	204
Matemática		2	68	2	68	2	68	240	204
Física		2	68	2	68	2	68	240	204
Química		2	68	2	68	2	68	240	204
Biologia		2	68	2	68	2	68	240	204
Filosofia		2	68	1	34	1	34	160	136
Sociologia		2	68	2	68	1	34	200	170
<b>SUBTOTAL NÚCLEO COMUM</b>		<b>23</b>	<b>782</b>	<b>25</b>	<b>850</b>	<b>24</b>	<b>816</b>	<b>2.880</b>	<b>2.448</b>
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Técnicas Secretariais I	3	102					120	102
	Técnicas Secretariais II			4	136			160	136
	Técnicas Secretariais III					4	136	160	136
	Direito Aplicado	2	68					80	68
	Informática	2	68					80	68
	Sistema de Informação			2	68			80	68
	Matemática Financeira			1	34			40	34
	Estatística					1	34	40	34
	Economia, Empreendedorismo e Inovação					1	34	40	34
	Administração I			2	68			80	68
	Administração II					2	68	80	68
Relações Interpessoais	2	68					80	68	
Gestão Contábil					2	68	80	68	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus Rondonópolis* (2015c).

Em 2016, o PPC do curso foi reformulado e, no novo documento, não consta, de forma explícita, essa divisão conforme o Quadro 9; no entanto, comparando as duas matrizes, poucas mudanças foram feitas, uma vez que as disciplinas, em sua maioria, continuaram as mesmas, embora sem a distinção entre núcleo comum e de formação profissional, havendo redução de carga horária total do curso de 3.400 horas para 3.026 horas, devido à remoção de algumas disciplinas e fusão de outras como aconteceu no curso de Química analisado anteriormente.

Quadro 9 - Matriz Curricular vigente do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio – IFMT, *Campus Rondonópolis*.

Disciplinas	1º ANO		2º ANO		3º ANO		Total Geral Aulas	
	CH/S	H/A	CH/S	H/A	CH/S	H/A	AULAS TOTAL	C/H TOTAL
Língua Portuguesa	3	102	4	136	3	102	10	340
Língua Estrangeira (Espanhol)	1	34	1	34	1	34	03	102
Língua Estrangeira (Inglês)	1	34	1	34	-	-	02	68
Artes	1	34	-	-	1	34	02	68
Educação Física	2	68	2	68	2	68	06	204
Geografia	2	68	2	68	2	68	06	204
História	2	68	2	68	2	68	06	204
Matemática	2	68	2	68	2	68	06	204
Física	2	68	2	68	2	68	06	204
Química	2	68	2	68	2	68	06	204
Biologia	2	68	2	68	2	68	06	204
Filosofia	2	68	1	34	1	34	04	136
Sociologia	2	68	2	68	1	34	05	170
Informática	2	68	-	-	-	-	02	68
Técnicas Secretariais I	2	68	-	-	-	-	02	68
Técnicas Secretariais II	-	-	2	68	-	-	02	68
Técnicas Secretariais III	-	-	-	-	1	34	01	34
Administração I	2	68	-	-	-	-	02	68
Administração II	-	-	2	68	-	-	02	68
Administração III	-	-	-	-	2	68	02	68
Comportamento e Comunicação Organizacional	-	-	2	68	-	-	02	68
Direito Aplicado	-	-	-	-	2	68	02	68
Matemática Financeira e Estatística	-	-	-	-	2	68	02	68
Organização de Eventos	-	-	-	-	2	68	02	68
<b>TOTAL AULAS SEM ESTAGIO</b>	<b>30</b>	<b>1.020</b>	<b>29</b>	<b>986</b>	<b>30</b>	<b>1.020</b>	<b>89</b>	<b>3.026</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio do IFMT/*Campus Rondonópolis* (2015c).

Como podemos observar, a “reforma” curricular do curso não mexeu na estrutura curricular dicotômica. Ramos (2012, p. 122-123), reitera que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica, como proposta curricular, não é o mesmo que integração, assim como não é “[...] a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada 3 + 1)”. A autora defende que a integração exige que a

relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída “[...] continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

É importante ressaltar que a formação integrada somente se efetivará quando a base da proposta curricular estiver articulada entre a educação, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, de forma que os conhecimentos gerais e profissionais estejam indissociados e que a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos seja considerada.

Frigotto; Ciavatta e Ramos (2010) defendem a concepção de que o Ensino Médio integrado deva ser pensado e estruturado de forma que o trabalho seja aceito como característica histórica e inerente ao homem, tendo em vista que a formação profissional, visando ao adestramento e adaptada às demandas mercadológicas deva ser superada.

Contrariamente ao que vinha sendo observado até o momento, no item 11.2 deste documento - Concepção de Educação para o Ensino Médio Integrado Técnico em Secretariado, *Campus* Rondonópolis, observamos definições quanto às concepções de formação integrada de acordo com as propostas de formação omnilateral e politécnica.

A educação geral deve tornar-se parte inseparável da educação profissional que preparará para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. Isto significa que o trabalho é focado como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (IFMT, 2015c, p. 98-99).

Não obstante, em outra parte do texto, sugere que a ideia de formação integrada deva superar “[...] a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (p. 99), contraditoriamente a tudo o que vinha sendo apregoado até então.

Podemos perceber que os cursos analisados foram criados sob a perspectiva neoliberal de educação, cujos objetivos, segundo seus PPCs, são a formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho globalizado, contrapondo-se à ideia de uma educação integrada que tem por base a formação para o mundo do trabalho e não voltada para o mercado de trabalho.

Observamos que, nos documentos, há ambiguidades e contradições a respeito da concepção de formação. Podemos situar duas grandes concepções que as polarizam: uma

concepção de formação que se situa naquela demandada pelo mercado de trabalho, que podemos denominar de concepção neoliberal de educação profissional integrada e de currículo integrado e a concepção que tentamos defender em nossa pesquisa: a politécnica de educação profissional integrada e de currículo integrado, objetivando a formação humana integral.

Essa segunda concepção aparece com força nos princípios, objetivos e metas do PDI e dos PPCs, mas não é "traduzida" para as matrizes curriculares, ou seja, a concepção politécnica que consta nas grandes linhas norteadoras se perde, quando analisamos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas. Assim, inviabiliza-se a possibilidade de concretização nas atividades disciplinares e técnicas, da formação omnilateral pretendida.

## CONCLUSÕES FINAIS

A educação, em uma sociedade capitalista, é nitidamente marcada pela divisão das classes sociais, originada nas tensões e contradições entre capital e trabalho nos diferentes modos que o capitalismo vai engendrando para a produção. Forjada, historicamente, poderíamos apontar uma contradição essencial da educação no atual momento histórico: de um lado, uma educação escolar propedêutica, ampla, baseada na cultura geral, nas humanidades e na ciência, para atender à educação dos filhos da classe dominante. De outro lado, uma educação profissional para os filhos da classe trabalhadora, que tem no ensino profissional seu norte e horizonte. Sem desconsiderar que essa contradição essencial promove, em determinados momentos, alguma ruptura e algum avanço, o que nossa pesquisa evidenciou é que esse dualismo, ainda que, por vezes, possamos vislumbrar algo de novo e de emancipatório, subjaz nas concepções de educação e nas propostas curriculares do IFMT/*Campus* Rondonópolis.

Ao longo da história da educação brasileira, temos nos defrontado com diferentes modelos de formação, na tentativa de superar o modelo histórico dicotômico de trabalho manual-trabalho intelectual, formação geral-formação profissional. Para Gramsci (1982), a superação dessa estrutura seria através da formação integral dos sujeitos em uma escola unitária de formação geral, humanista e formativa, onde as capacidades de desenvolvimento manual e intelectual ocorreriam de forma equânime. Esta escola deveria atender aos interesses da classe trabalhadora, de forma a contribuir efetivamente com a formação dos sujeitos, possibilitando-os a tornarem-se cidadãos emancipados; portanto, uma escola com uma proposta de formação omnilateral do homem.

A educação profissional integrada ao Ensino Médio, na óptica da politecnia, tendo como base a escola unitária, onde o currículo possa ser articulado entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, passa a ser uma possibilidade de formação mais completa para os filhos da classe trabalhadora. Acreditamos que a formação humana omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, conceberá sujeitos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural, segundo a qual os mesmos poderão contribuir e agir de acordo com os interesses coletivos, visando a uma sociedade mais justa e igualitária.

A proposta da educação profissional politécnica, como política pública para o setor, assume um desafio de suma importância no contexto atual, principalmente, no que diz

respeito a dar continuidade aos processos de expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, também, no sentido de superar paradigmas e conceitos que envolvam a questão da separação entre conhecimento geral e conhecimento específico.

A possibilidade da efetiva integração, entre a educação básica e a educação profissional, deu-se com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o qual trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. A dualidade estrutural da educação brasileira tão criticada anteriormente manteve-se, pois as formas subsequente e concomitante continuaram a ser ofertadas. A noção de empreendedorismo e empregabilidade, bem como a formação aligeirada, disponibilizadas por meio de cursos tecnólogos de curta duração, destituídos de maiores aprofundamentos teóricos e científicos, continuam a se fazer presentes.

Percebemos diante do exposto que as forças conservadoras do capital se mantiveram em constante pressão, de forma a impor suas concepções mesmo após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, pois os decretos, leis, documentos e programas educacionais que sucederam a essa reforma sempre estiveram de acordo com as necessidades do empresariado. As forças econômicas financiam a educação, tendo em vista que o Estado necessita desses recursos para seus projetos, via as Oms, prova disso é a atual contrarreforma do ensino médio; em contrapartida, esses projetos devem estar em sintonia com as ideologias e recomendações dessas organizações internacionais.

Não podemos ser ingênuos em acreditar que simples ações na escola poderão superar a dualidade histórica da educação brasileira, produto de um modelo de sociedade expressado nas relações entre capital e trabalho, próprias das sociedades capitalistas; nem por isso podemos ser céticos em pensar que as mudanças só poderão ocorrer em um outro modelo de sociedade. É necessário que ocupemos espaço na Rede Federal de Educação Tecnológica, no sentido de resistência contra-hegemônica ao modelo neoliberal de educação. Kuenzer (2000, p. 20) afirma que “[...] a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político”.

Precisamos acreditar que a educação possa contribuir para a superação gradativa das estruturas duais e Grabowski (2006, p. 8) afirma que esta superação será possível “[...] mediante uma grande democratização de acesso à educação do conjunto da sociedade”. A educação, nesse contexto, passa a ter uma nova concepção, concepção esta construída pela sociedade com a participação dos trabalhadores, conjuntamente com os intelectuais a eles

vinculados, de forma que a Educação Básica e a Educação Profissional estejam integradas em um único currículo, articulando a formação científica historicamente construída com a formação tecnológica.

O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, tendo o trabalho como princípio educativo, apesar das contradições, é uma possibilidade da formação humana plena; no entanto, para que esse projeto se consolide, serão necessárias lutas nos planos ideológicos, políticos e econômicos.

Diante do exposto, impõe-se pensar numa educação profissional distinta da estabelecida pela sociedade capitalista, na qual os sujeitos devam ser a centralidade e sua formação deva possibilitar a qualificação profissional para o mundo do trabalho, transformando-os em cidadãos conscientes e emancipados.

Verificamos em nossa pesquisa que as propostas curriculares dos cursos analisados, quanto à integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, ficam a desejar, pois, uma simples justaposição das disciplinas não se consolida como forma de integração, na perspectiva de uma educação baseada nos princípios da politecnicidade, segundo os ideários de Marx e Gramsci.

Observamos muitas semelhanças nas estruturas dos PPCs analisados, cujas propostas estão atreladas à ideologia de formação pelas competências para o mercado do trabalho e, nessa perspectiva, a educação assume um caráter mais economicista do que direito social. No entanto, observamos também que, nos documentos, há ambiguidades e contradições a respeito da concepção de formação. Intencionamos que essas contradições possam ser o caminho de abertura na instituição, quanto a futuras discussões sobre o tema.

Necessitamos ampliar espaços de discussões e estudos voltados à Educação Profissional, tanto nas formações iniciais, quanto nas formações continuadas dos profissionais que atuam na EPT, haja vista que esses espaços são bem restritos nas políticas educacionais em curso no país. Precisamos, através dessas formações, superar a nossa própria formação, que, na maioria das vezes, deu-se em instituições fortemente marcadas pela lógica da fragmentação epistemológica. Para que isso se concretize, carecemos da garantia, em nossas cargas horárias, de tempo para esses estudos e discussões, de forma a tentarmos reverter ou resistir às concepções hegemônicas neoliberais de educação.

Neste sentido, vislumbramos, na instituição, a consolidação de grupos de estudos voltados ao estudo da Educação Profissional, bem como maior apoio em programas de pós-

graduações interinstitucionais com as universidades públicas, visto que a formação para a emancipação requer uma imensa interação entre a teoria e a prática.

A formação profissional está amparada pelo parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, ratificado pela Lei nº 11.741/2008 que a alterou: “O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Já a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio de forma integrada foi incorporada à legislação pelo Decreto nº 5.154/2004, cujas normatizações davam legalidade e legitimidade à formação integrada, portanto uma proposta de enfrentamento às mazelas históricas da educação brasileira. No entanto, a contrarreforma empreendida pela Lei nº 13.417/2017 apresenta-se como um ataque às já difíceis conquistas anteriores.

A maior contribuição deste estudo, provavelmente, será no sentido de fomentar discussões mais sólidas sobre formação integrada e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo dentro do IFMT, *Campus Rondonópolis* e, quiçá, em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Estado.

De acordo com os objetivos do presente estudo, deparamo-nos com uma questão preocupante quanto às perspectivas de formação integrada dos cursos técnicos integrados do IFMT, *Campus Rondonópolis-MT*. A possibilidade de implementação da politecnia dentro do IFMT nos parece mais difícil do que imaginávamos, uma vez que faltam propostas dentro da própria instituição quanto a formações ou encontros específicos para discutir e aprofundar a temática.

Além disso, percebemos o alinhamento ao discurso mercadológico, quanto à oferta dos cursos, visto que expressões como competência, habilidade, flexibilidade, entre outras, fazem-se presentes a todo o momento nos documentos analisados, além de a oferta formativa estar vinculada ao discurso do empreendedorismo, do desenvolvimento e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, com a finalidade de ampliar as potencialidades econômicas da região.

Deparamo-nos, ainda, com o discurso das parcerias com as empresas, bem como a oferta de cursos tecnológicos de curta duração, com possibilidades de formação mais rápidas e diversificadas, atendendo às necessidades postas pelo mercado de trabalho, de acordo com os interesses do capital e em consonância com as políticas neoliberais. Com essa nova institucionalidade, tem-se o ensino instrumentalizado, sem as prerrogativas de uma formação ampla e unitária, o que foge, a princípio, da identidade da instituição.

Que futuro se pode esperar da educação quando o Estado não apresenta políticas públicas consistentes para o setor, ainda mais quando somos surpreendidos por políticas de desmonte e sucateamento da educação? Prova disso é o ataque que estamos presenciando no cenário atual em nosso país com a contrarreforma educacional do Ensino Médio, empreendida pela Lei nº 13.417/2017 a qual nos remete às políticas educacionais da década de 1990, quando a educação profissional pública, principalmente na Rede Federal, sofreu retrocessos e precarizações, devido ao alinhamento às políticas econômicas neoliberais e às orientações dos organismos financeiros internacionais.

Esta contrarreforma atingirá, principalmente, os alunos das escolas estaduais públicas, uma vez que as escolas particulares, certamente, buscarão meios e subterfúgios para garantir a educação básica na sua totalidade. Já as Instituições Federais, possuindo autonomia pedagógica, administrativa e política, poderão elaborar seus projetos pedagógicos de forma a driblar esta lei. Mais uma vez, a classe trabalhadora terá seus direitos de acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade social restringidos.

A educação profissional integrada, como concepção de ensino, constitui-se como grande avanço no que tange à superação da visão dualista entre formação propedêutica e ensino profissionalizante; contudo, a efetiva materialização desta proposta, segundo Oliveira (2014), requer uma nova atitude diante “[...] do próprio ato de ensinar e aprender” (p.121), bem como um engajamento político-social dos sujeitos envolvidos nesse processo, no sentido de ultrapassar a formação reducionista desses sujeitos, objetivando a emancipação humana em sua completude.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar; DA SILVA, Cláudio Nei Nascimento. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; DA SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. 1ª reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014. (p. 107-124).

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZEVEDO, L. A.; COAN, M. **O ensino profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes – uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI**. Trabalho Necessário, Niterói/RJ, ano 11, n. 16, 2013. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso 02 set. 2017.

BALL, Stephen J, Diretrizes **Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino técnico industrial no cenário da produção capitalista brasileira**. V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 5., 2001, Ouro Preto. [Comunicação livre- Educação] 28 a 31 de agosto de 2001. Anais Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>>. Acesso em 14 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208 de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154/04 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acessado em 05 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional**. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acessado em 05 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília: MEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007b**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf)>. Acesso em 06 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF, 2012b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11, de 9 de maio de 2012c. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília:

Ministério da Educação, Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil., Poder Executivo, 4 set, Seção 1, p. 98.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal.** Brasília, DF, 2016a. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 06 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Instituições da Rede.** Brasília, DF, 2016b. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>. Acesso em 06 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. IBGE/PNAD. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE,** Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016c.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *Unitas Multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antônio da (Orgs.). **Formar Professores-pesquisadores: construir identidades.** Goiânia, PUC-GO, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. O Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan./abril 2014.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2.ed.- São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed.- São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** .2. ed.- São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, ElianeMarta Teixeira, et al (org). **500 anos de educação no Brasil.** 5 ed. 1 reimp.-Belo Horizonte: Autentica, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Ângela Imaculada de; FREITAS Dalben. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em < <http://fae1.fae.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF#page=130>>.

\_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educ. Pesquisa**, São Paulo, n. 3, jul./set. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, número especial, p. 235-253.

EVANGELISTA, Olinda.; TRICHES, Jocemara. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, 2012.

\_\_\_\_\_. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. In Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p.– (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **A educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2000b.

\_\_\_\_\_. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 20 de março de 2017.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: cut, 2005a p. 19-62.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvérsico. In: **Educação & Sociedade**. V 26 n° 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005b.

\_\_\_\_\_. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

\_\_\_\_\_. A gênese do Decreto n°. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições.3 ed. - São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições.3 ed. - São Paulo: Cortez, 2012b.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politécnia ou educação tecnológica**: desafios ao ensino médio e à educação profissional. Reunião anual da ANPED, v. 27, 2004.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marlí A. Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil um estado da arte**. Brasília, Ministério da Educação, UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GHEDIN, Evandro. O ensino médio no Brasil e a ausência de um projeto de formação cultural para o país. IN: PIMENTA, Selma G., PINTO, Humberto de A. **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. 1° ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. P. 107 – 153.

GOMIDE, A. G. V. Formação de professores no Brasil: precarização, desqualificação e intervenção da UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul -ANPEDSUL 2010**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/06\\_53\\_19\\_Formacao\\_de\\_professores\\_no\\_Brasil\\_precarizacao,\\_desqualificacao\\_e\\_intervencao\\_da\\_UNESCO\\_nas\\_politicas\\_educativas\\_a\\_partir\\_de\\_1990.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_53_19_Formacao_de_professores_no_Brasil_precarizacao,_desqualificacao_e_intervencao_da_UNESCO_nas_politicas_educativas_a_partir_de_1990.PDF)>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In BRASIL. Ministério da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional**. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)>. Acessado em 05 de maio de 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. 1.ed. Curitiba.PR:CRV,2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO (IFMT). **Projeto pedagógico do curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio do Campus Rondonópolis**. 2015a. Disponível em <[http://roo.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/5c/60/5c602343-0c27-44b1-a9f81465e9ca0eef/2016\\_ppc\\_tecnico\\_em\\_alimentos\\_integrado\\_ao\\_nivel\\_medio\\_-\\_versao\\_oficial\\_1.pdf](http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/5c/60/5c602343-0c27-44b1-a9f81465e9ca0eef/2016_ppc_tecnico_em_alimentos_integrado_ao_nivel_medio_-_versao_oficial_1.pdf)>. Acesso em 10 abril de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO (IFMT). **Projeto pedagógico do curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio do Campus Rondonópolis**. 2015b. Disponível em <[http://roo.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/d4/87/d4877af8-da9a-4506-9bc3-a05dac30e0cc/ppc\\_curso\\_tecnico\\_em\\_quimica\\_integrado\\_ao\\_nivel\\_medio\\_reestruturado\\_05122016-2.pdf](http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/d4/87/d4877af8-da9a-4506-9bc3-a05dac30e0cc/ppc_curso_tecnico_em_quimica_integrado_ao_nivel_medio_reestruturado_05122016-2.pdf)>. Acesso em 10 abril de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO (IFMT). **Projeto pedagógico do curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio do Campus Rondonópolis**. 2015c. Disponível em <[http://roo.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/53/e7/53e78ecd-32d7-42d9-942d7bd2cb845523/2016\\_ppc\\_tecnico\\_em\\_secretariado\\_integrado\\_ao\\_nivel\\_medio\\_-\\_versao\\_oficial.pdf](http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/53/e7/53e78ecd-32d7-42d9-942d7bd2cb845523/2016_ppc_tecnico_em_secretariado_integrado_ao_nivel_medio_-_versao_oficial.pdf)>. Acesso em 10 abril de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO (IFMT). **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014/2018)**. Disponível em <[http://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf](http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf)>. Acesso em 14 de julho de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016.

Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21 n. 70 p. 15-39, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Mário Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório - as diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Editorial Avante, 1983. v.2. p.79-88.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. – Recife, PB: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. In: *Holos*, Ano 23, Vol. 2 p. 4-30, 2007. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em 10/03/2017.

\_\_\_\_\_. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique, (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a.

\_\_\_\_\_. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique, (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, 2013c.

\_\_\_\_\_. Política para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon, (org). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. 1 reimp – Campinas, SP: Papyrus, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI Disponível em <[http://www.ifmt.edu.br/get\\_file/2000012/1001441/0/](http://www.ifmt.edu.br/get_file/2000012/1001441/0/)>. Acesso em 05 de maio de 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. 2008.

NOSELLA, Paolo. **Questões para Paolo Nosella**. Livia Magalhães. Comitê Editorial do Museu Pedagógico da Uesb ,2007a. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: **Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate** (Org.). 1ª reimp. - Campinas, SP: Papirus, 2014. (p. 83-106).

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia-IFETs. In: **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), vol. 1, n. 1, jan./jun. 2010. Seropédica, RJ: EDUR,2010.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação.** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

RAMOS, Marise N.; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** Retratos da Escola, v. 5, p. 27-41, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional In: MOURA, Dante Henrique, (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** 1 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate** (Org.). 1ª reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 09-46.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; DA SILVA, Cláudio Nei Nascimento, (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a educação do educador**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:

11 de abril de 2017.

RUIZ, Antonio Ibañez. **Ensino médio, educação profissional: outros caminhos para a mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 341-352, jul./dez. 2010.

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

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, ElianeMarta Teixeira, et al (org). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 1 reimp.-Belo Horizonte: Autentica, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, saúde e educação, v.1. Rio de Janeiro: Educação profissional SJV/Fiocruz, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul-dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 20 agosto de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. De (org.). **Iluminismo às avessas: a produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto ; SCHNEIDER, Mara Cristina . Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Inter-Ação**, Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

SOUZA. Ruth C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **PNE/2014-2024 e a qualidade da educação brasileira**: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. Revista UBA, Argentina, 2016. Prelo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2012. Disponível em  
<<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1>>. Acessado em 21 de agosto de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. – São Paulo/SP: Atlas, 2006.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, ElianeMarta Teixeira, et al (org). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. 1 reimp. -Belo Horizonte: Autentica, 2015.