



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ADELLANE LOPES MATIAS

EDUCAÇÃO LIBERAL, EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: ANÁLISE NO IFCE

FORTALEZA

2019

MARIA ADELLANE LOPES MATIAS

EDUCAÇÃO LIBERAL, EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: ANÁLISE NO IFCE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antonia de Abreu Sousa.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M38e Matias, Maria Adellane Lopes.
Educação liberal, educação politécnica e ensino médio integrado: análise no IFCE / Maria Adellane Lopes Matias. – 2019.
132 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof.^a Dra. Antonia de Abreu Sousa.
1. Politecnia. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Formação Integral. I. Título.
CDD 370
-

MARIA ADELLANE LOPES MATIAS

EDUCAÇÃO LIBERAL, EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: ANÁLISE NO IFCE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 30 / 07 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Antonia de Abreu de Sousa (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dra. Elenilce Gomes de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^a Dra. Liana Brito de Castro Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Francisca Matias e Francisco Lopes, meus primeiros grandes formadores; minhas maiores fontes de amor, gratidão, respeito e admiração. Amo vocês!

A Livia Monteiro, ser humano lindo e muito especial, que tive a sorte e o privilégio de ter encontrado na vida. Um dos meus melhores presentes! Sigamos juntas na caminhada!

A Garmon Girão (*in memoriam*). Sua partida repentina na reta final dessa minha jornada me trouxe dor e saudade profunda, não nos permitindo o abraço apertado e o brinde feliz por essa minha tão sonhada conquista. Foi um grande amigo com quem pude partilhar boas conversas, muitos risos, sonhos e alegrias. Saiba que, para sempre, permanecerá VIVO na minha memória e no meu CORAÇÃO!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, minha maior fonte de amor, pelos imensos esforços de uma vida inteira em me proporcionar oportunidades e condições na constituição de toda a minha trajetória estudantil. Esta conquista também é de vocês! A grande alegria desta minha tão sonhada vitória se engrandece ao poder partilhar com vocês hoje!

Aos meus irmãos, pelo incentivo sempre dado e por terem sido referência na construção da minha caminhada estudantil. Aqui, em especial, agradeço imensamente a Valdene Matias (irmã meio-mãe!) tudo o que sempre fez por mim. Você é uma das minhas grandes referências na vida; a Neidimar Matias, que muito me incentivou a encarar esta empreitada, sempre acreditando que eu conseguiria. Deu tudo certo! Você é inspiração para todos nós! A Crhistine Lopes (minha gêmea!), pela presença e apoio constante em todos os processos da minha vida! Você é um dos seres humanos mais lindos e especiais que tenho!

A Lívia Monteiro, por todo o suporte, apoio, cuidado e paciência que me foram dispensados no decorrer de toda essa extensa e árdua jornada. Enfim, terminou! Como é maravilhoso partilhar mais essa grande vitória com você! Agora, é comemorar!

A Júlia Monteiro, minha menina (filha-sobrinha-afilhada), por todo o ensinamento que cotidianamente me traz na contribuição de formação de um ser. Não tens noção do tamanho do aprendizado que me proporcionas e de todo o meu afeto que tenho para contigo. Estarei sempre na maior e melhor torcida em todos os seus processos, em todas suas conquistas. Suas vitórias, também serão minhas! Podes contar comigo, sempre!

A Zenilda Soares Monteiro, por todo o acolhimento e respeito que sempre me deste desde a minha chegada na vida da família Soares Monteiro. Mulher paraibana forte, aguerrida, de muita coragem no enfrentamento das adversidades da vida e de uma doçura de afeto para com todos que têm o grande privilégio de tê-la por perto. Toda a minha admiração, respeito e gratidão. É com muita alegria que partilho esse meu grande sonho com a senhora!

À Professora Doutora Antonia de Abreu Sousa, minha grande orientadora. Nesse processo, eu não poderia ter tido outra melhor! Tive a sorte e a honra de ter sido orientada por uma grande profissional de um arcabouço intelectual invejável e de uma grandeza como ser humano admirável! Talvez você não tenha noção do real tamanho da contribuição que me deu nesse meu caminhar, acadêmica e pessoalmente falando. Meu respeito, admiração e carinho! Rumo ao doutorado!

Às professoras Dra. Liana Brito e Dra. Elenilce Gomes, pelas brilhantes participações nas bancas de qualificação e defesa. As contribuições de vocês foram

valiosíssimas para o desenvolvimento do estudo. Todo o meu respeito e admiração pelas grandes formadoras e intelectuais que são! Privilégio grande o meu em tê-las nesse meu processo! Gratidão eterna!

Aos professores do LABOR, em especial ao Coordenador, Professor Dr. Enéas Arrais, pelo excelente acolhimento e partilha de muito conhecimento, que muito contribuíram nessa minha caminhada. Espero e desejo muito a nossa continuidade nos estudos e debates. Que venha o doutorado!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED, por todo o grande conhecimento partilhado nessa caminhada. Foram para mim de riqueza, e engrandecimento, não só intelectual, mas também pessoal. Vocês foram e são grandes e admiráveis mestres!

Ao Diretor Geral do *Campus* Umirim, Prof. Dr. Anderson Ibsen Lopes. Muito obrigada por todo o suporte e confiança dados no meu exercício profissional cotidiano. Minha gratidão especial na sua liberação para o meu curso do Mestrado. Sem ela, conforme já expressado, não teria conseguido obter o êxito que tive no prazo regular do Programa. Sabe de todo o meu respeito e admiração pelo profissional apaixonado e comprometido que é. Muito obrigada por tudo!

À equipe da CAE, do IFCE-*Campus* Umirim. A todos vocês, muito obrigada pela partilha diária no cotidiano profissional. Vocês deixam a maratona do trabalho mais leve e me trazem grandes aprendizados diários. Aqui, em especial, todo o meu agradecimento a nossa Coordenadora Rozana Rodrigues, pelo o apoio e suporte dados no trabalho cotidiano. Expresso agradecimento, de modo especial, a sua pronta liberação no meu afastamento para o curso do mestrado. Sem ele, não teria conseguido chegar até aqui no tempo e nas condições em que consegui chegar. À assistente social, Lorena de Menezes, por todo o suporte concedido, sobretudo nessa fase do mestrado, que assumiu toda a demanda do setor, permitindo-me a conclusão deste tão desafiador processo. Como você sempre me mostrou e me dizia, apesar de todas as dificuldades e desafios, deu tudo certo! Muito obrigada!

À Coordenadora da CTP do *Campus* Umirim, Patrícia Larisse, por todo o suporte e indicações de leituras dadas, que foram fundamentais na formulação do meu objeto de estudo. Obrigada por todo o incentivo e trocas feitas no decorrer desse processo. Enfim, terminou! Aqui aproveito para agradecer também à pedagoga Flávia Ferreira (ex- *Campus* Umirim, hoje no *Campus* Fortaleza!) pelo apoio dado também na orientação de leituras e indicação de profissionais (do *Campus* Fortaleza) que me auxiliaram na definição de material para a minha pesquisa. Tais indicações foram fundamentais na construção do meu objeto.

À Coordenadora de Gestão de Pessoas do *Campus* Umirim, Luenna Queiroz, pela presteza, atenção, cuidado e disponibilidade no encaminhamento dos meus processos de afastamento para o curso do Mestrado. Obrigada por todo o empenho e atenção. Foram fundamentais!

Ao Prof. Dr. Tiago Estevam, por todo o incentivo, apoio e torcida dados a esse meu processo. Foi um dos primeiros avaliadores do meu projeto, com ricas avaliações que muito contribuíram na seleção para o Mestrado. Sabe da minha admiração e respeito pelo profissional, pesquisador e estudioso que é. Muito obrigada!

À Prof.^a Dra. Teresa Cristina Esmeraldo, do Curso de Serviço Social da UECE, pelo imenso incentivo, apoio e confiança a mim dispensados para que eu encarasse o mestrado. Desde a graduação, sempre me incentivou e acreditou muito no meu potencial para eu encarar esse processo. Você é e sempre será uma das minhas grandes referências na infundável caminhada da realização do conhecimento. É conhecedora de todo o meu afeto, respeito, carinho e admiração para com a sua pessoa! Uma das minhas grandes mestras! Muito obrigada!

Aos companheiros estudantes do LABOR, Paulo Maciel, Chicão e Jerciano Feijó, pela amizade, companheirismo, trocas de conhecimento e das boas conversas. Vocês são maravilhosos! Jerciano, em especial, obrigada por toda atenção a mim dispensada antes mesmo de eu entrar no LABOR (quando fui apenas participante do evento na edição do ano de 2015). Sua dedicação, zelo e compromisso para com o laboratório são admiráveis. Você é uma peça tombada de grande valor para o LABOR!

Aos servidores da Secretaria do Programa, em especial, o servidor Sérgio Ricardo, por toda a atenção e disponibilidade dada no atendimento de todas as minhas demandas. A vocês, meu muito obrigada!

Às amigas que o mestrado me proporcionou, Vanessa Pinto, Sumara Frota e Ítala. Como essa caminhada foi feliz com esse nosso encontro! Foram muitos os momentos partilhados de cansaços, angústias, mas também de boas conversas e risos que levarei comigo sempre. Que a amizade estabelecida possa permanecer no decorrer das nossas outras muitas caminhadas.

Às grandes amigas, Liliane Vasconcelos, Acácia Lins, Germana Gomes, Dina Lara, Danielle Laureano, Rozana Rodrigues, Alexandra Nunes e Ana Paula Pereira, pela amizade sólida e verdadeira que atravessa o tempo e as circunstâncias. Obrigada pelo apoio, suporte e torcida em mais uma vitória da minha vida. Gratíssima pela compreensão das minhas ausências, mas que nem por isso diminuiu o nosso afeto, os nossos laços. Aqui, em

especial, agradeço também à grande amiga Lidiany Alexandre, amizade que a Secretaria de Assistência Social e Cidadania - SASC de Maracanaú me trouxe de presente, por todo o apoio, incentivo, confiança e suporte dado para essa desafiadora empreitada do mestrado. Vocês são tesouros valiosíssimos! Obrigada por fazerem parte de um modo tão especial na minha vida!

Ao amigo Rodrigo Alves, pelo apoio e incentivo sempre conferidos ao enfrentamento dessa empreitada do Mestrado. Toda a minha admiração pelo grande intelectual e ser humano que você é. De uma fortaleza invejável! Todo o meu afeto e amizade, pois você foi um dos melhores presentes que meu eterno e grande amigo Garmon Girão me deu! Conte comigo sempre, no que precisar!

Enfim, muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu chegar a essa tão almejada conquista. Imensa gratidão!

“De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática”.

Karl Marx

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

SEMENTES DO AMANHÃ

Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as
manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.

(Gonzaguinha)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar o ensino médio integrado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) como proposta de educação para a juventude. Para a sua elaboração, iniciou-se do estudo das propostas educacionais liberal e socialista e suas influências na educação brasileira, buscando identificar como estas se expressam na formação oferecida no ensino médio integrado da referida unidade de ensino. O estudo tem como categorias centrais a politecnia, a educação profissional e o ensino médio integrado. A primeira é compreendida como um dos elementos constitutivos da pedagogia socialista, experiência ocorrida na extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no pós-Revolução de 1917, tendo o trabalho como princípio educativo o seu eixo central de formação. A categoria educação profissional aqui abordada se refere à educação oferecida pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, hoje representadas pelos institutos federais (IF's). No debate sobre a politecnia, tomou-se como referência, sobretudo, o ideal pedagógico de Pistrak (2009, 2011, 2015) e contribuições também da pedagoga russa Krupskaya (2017). Quanto à categoria da educação profissional, nos subsidiamos das leituras de Saviani (2007), Cunha (2000), Manfredi (2002), Kuenzer (2010), dentre outros. Para a categoria ensino médio integrado, reportou-se às discussões feitas por Ramos (2010), Machado (2010) e Frigotto (2012). Além dessas referências bibliográficas, procurou-se subsídio em referenciais documentais acerca das legislações e normativas que regulamentam o ensino médio integrado no IFCE. O método de análise utilizado foi o materialismo histórico-dialético, pela natureza investigativa dos próprios elementos constitutivos do objeto de estudo. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram as análises bibliográfica e documental, atendendo a natureza e os propósitos da investigação. Dentre os resultados do referido estudo, tem-se que, na proposta do ensino médio integrado oferecido pelo IFCE, há elementos tanto da proposta liberal (com atendimento aos preceitos da pedagogia das competências) como aqueles preconizados pela proposta politécnica, quando toma o trabalho no seu sentido ontológico, como princípio educativo, prevendo a formação numa perspectiva integral do indivíduo em suas várias dimensões, com a indissociabilidade entre a formação básica e a formação técnica.

Palavras-chave: Politecnia. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Formação Integral.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the high school integrated in the Federal Institute of Science and Technology of Ceará (IFCE) as a proposal of education for youth. For its construction, we start from the study of the liberal and socialist educational proposals and their influences on the Brazilian education, trying to identify how they express themselves in the formation offered in the integrated high school of the referred teaching unit. The study has as its central categories polytechnics, vocational education and integrated high school. Politecnia is understood as one of the constitutive elements of socialist pedagogy, a pedagogical experience that took place in the Union of Soviet Socialist Republics (USSR) in the post-Revolution of 1917, with work as its educational principle as its central axis of formation. The category professional education addressed here refers to the education offered by the institutions of the Federal Network of Vocational Education, today represented by the Federal Institutes (IF's). In the debate on polytechnics we take as a reference mainly the studies of Pistrak (2009, 2011, 2015) and also contributions of the Russian pedagogue Krupskaya (2017). Regarding the category of professional education we subsidize the readings of Saviani (2007), Cunha (2000), Manfredi (2002), Kuenzer (2010), among others. For the integrated high school category we refer to the discussions made by Ramos (2010), Machado (2010), Frigotto (2012). In addition to these bibliographical references we subsidize documentary references about the laws and regulations that regulate the high school integrated in IFCE. The method of analysis used was historical-dialectical materialism by the investigative nature of the very elements that constitute our object. The research instruments used were bibliographic analysis and documentary analysis, taking into account the nature and purposes of the research. Among the results presented in that study, there is that in the proposal of integrated high school offered by IFCE, there is the presence of the elements of both the liberal proposal (in compliance with the precepts of pedagogy of competences) and the elements recommended by the polytechnic proposal, when It takes the work in its ontological sense, as an educational principle, foreseeing the formation in an integral perspective of the individual in its various dimensions, with the indissociability between the basic formation and the technical formation.

Keywords: Politecnia. Professional Education. Integrated High School. Integral Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – IF's, CEFET's, Colégio Pedro II: unidades, cursos e matrículas/2017.....	99
Figura 2 – Matrículas de cursos integrados da RFEPCT/2017.....	99
Quadro 1 – O modelo do sistema de complexos.....	54
Quadro 2 – Quadro explicativo do modelo do sistema de complexos.....	56
Quadro 3 – Evolução histórica da Rede Federal de Educação Profissional	82
Quadro 4 – Definição dos conceitos que fundamentam os cursos técnicos integrados	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAE	Coordenação de Assuntos Estudantis
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONSUP	Conselho Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ETF	Escola Técnica Federal
FASUBRA	Federação de Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FDE	Forum de Dirigentes de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FILOS	Filosofia e Sociologia da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNJ	Política Nacional de Juventude

PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Projeto Político – Pedagógico Institucional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REVALIDE	Rede de Coleta, Validação e Disseminação de Estatística
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SM	Salário-mínimo
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Estratégias metodológicas da pesquisa	18
2	PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO LIBERAL E DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA	21
2.1	Educação liberal: características e finalidades	23
2.2	Educação liberal no Brasil	27
2.3	Educação politécnica nos estudos de Pistrak	33
2.4	Escola-Comuna ou Escola do Trabalho: experiência da educação politécnica	43
2.5	O sistema de complexos: método de ensino da escola politécnica	50
2.6	Discussão da politecnia no Brasil	56
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL DE ENSINO: PERCURSO HISTÓRICO	64
3.1	A educação profissional no governo FHC	72
3.2	A educação profissional no governo Lula	78
4	A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO IFCE PARA A JUVENTUDE: ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	85
4.1	Ensino médio integrado: fundamentos, concepções e diretrizes	85
4.2	Ensino médio integrado no IFCE: investigação dos seus fundamentos e de sua proposta educacional	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	116
	ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui nossa Dissertação do Mestrado, cujo curso está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS), no eixo Economia Política, Sociabilidade e Educação.

A pesquisa objetiva analisar o ensino médio integrado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) como proposta de educação para a juventude. Para a sua formulação, partimos do estudo das propostas educacionais liberal e socialista e suas influências na educação brasileira, buscando identificar como estas se expressam na formação oferecida no ensino médio integrado da referida unidade de ensino.

O interesse pela temática foi sendo gestado na nossa vivência profissional¹ em uma instituição de educação² que oferece, dentre suas modalidades de ensino, educação básica e educação profissional, simultaneamente (ensino médio integrado, curso em que o aluno tem ao mesmo tempo a formação geral, propedêutica e a educação profissional), modalidade esta em que desenvolvemos o presente estudo.

No cotidiano profissional, começou a nos chamar atenção o discurso institucional utilizado, de maneira corriqueira, acerca da empregabilidade “certa” e do elevado nível de qualidade no ensino prestado pela instituição, sendo expressada elevada valorização quanto ao aspecto formativo proporcionado aos discentes.

Tais observações, acrescidas dos estudos, no decorrer do curso, das disciplinas do Mestrado (sobretudo, Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil), com aprofundamento nos temas acerca de trabalho, educação, educação profissional, ensino médio, formação integral, dentre outros, e das análises e reflexões obtidas na orientação, foram dando corpo ao nosso objeto aqui expresso.

Com o aprofundamento nos temas referidos, passamos a querer investigar os seguintes aspectos: quais a referência e a perspectiva pedagógica da formação oferecida no ensino médio integrado do IFCE? Quais os fundamentos, diretrizes, princípios e objetivos

¹ Somos servidora pública do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, com lotação no Campus Umirim, desde março de 2014. Atuamos como assistente social na Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE).

² O IFCE, criado a partir da Lei nº 11.892/2008, é uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que oferece variadas modalidades de ensino, a saber: educação básica (com o ensino médio integrado), educação profissional, nível superior com licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, e pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Os Institutos Federais (IF's) são resultado dos antigos Centros Federais de Tecnologia (CEFET's) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's). Maiores informações acerca dessa instituição são tratadas no terceiro capítulo deste estudo.

dessa formação? Que interesses são atendidos pela formação do ensino médio integrado no IFCE? Estas são perguntas que esta pesquisa pretende elucidar.

Nosso interesse em investigar a proposta pedagógica dessa modalidade na referida unidade de ensino deu-se por considerarmos ser um elemento significativo o propósito de uma formação na perspectiva integral que possibilite o desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo.

Assim, constitui o seu objetivo geral analisar o ensino médio integrado no IFCE como proposta de educação para a juventude. São estes os objetivos específicos:

a) Conhecer as propostas pedagógicas, nas perspectivas liberal e socialista, e suas influências na educação brasileira.

b) Investigar os fundamentos, diretrizes e normatizações que embasam o ensino médio técnico integrado no IFCE.

O referido estudo estruturou-se em cinco capítulos, o primeiro dos quais configura a introdução, onde apontamos toda a demanda, abordamos os elementos constitutivos da pesquisa, os seus aspectos metodológicos e procedemos ao resumo das discussões feitas em cada um dos capítulos produzidos.

No segundo capítulo, indicamos as propostas pedagógicas liberal e socialista e suas incidências na educação brasileira. Sob a perspectiva liberal, tomamos como referência os economistas Adam Smith e Milton Friedman, bem assim, os ensinamentos e os estudos de Castro (2000), Deitos (2007), Sousa (2004, 2014), Oliveira (2014), Mariano e Ferro (2010), Lima (2008), entre outros. Para a perspectiva pedagógica socialista, nos subsidiamos dos estudos de Pistrak (2009, 2011, 2015), Krupskaya (2017), Saviani (2003), Frigotto (2010) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

No capítulo três, discorremos acerca do histórico da educação profissional na Rede Federal de Ensino, tomando como referência os estudos de Oliveira (2003, 2008), Cunha (2000), Santos (2000), Manfredi (2002), Ramos (2010), Sousa (2004, 2014), Amorim (2002), dentre outros.

No capítulo quatro, discutimos acerca do ensino médio integrado com base nas discussões feitas por Ramos (2010), Kuenzer (1991), Machado (2010), Feitosa (1999), Ciavatta (2012), Saviani (2007) e Castro (2008). Além dessas referências, na mencionada seção, nos assentamos nas normativas nacionais e institucionais referentes à Rede Federal de Ensino que regulamentam o ensino médio integrado.

As normativas nacionais foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução nº 6/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os IF's; Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. nº 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996; Resolução nº 02/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Além dessas, as normativas institucionais são estas: Documento - Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, de 2007; Documento - Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), de 2016, conforme Lei 11.892/2008; Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de 2018; e o Projeto Político – Pedagógico Institucional (PPI) de 2018.

O quarto capítulo constituiu a síntese do nosso estudo, no qual tratamos dos pontos enumerados na sequência.

- a) Ensino Médio Integrado: concepções, fundamentos e diretrizes.
- b) Ensino Médio Integrado no IFCE: investigação dos seus fundamentos e de sua proposta educacional.

A análise aqui realizada e as discussões feitas conduziram-nos à certeza de que, mais do que respostas oferecidas aos questionamentos, pretendemos aqui fomentar cada vez mais o debate, fortalecer a luta no desenvolvimento de uma educação na perspectiva da formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel na construção de outra ordem social, sem exploração entre as classes.

1.1 Estratégias metodológicas da pesquisa

Quanto ao método utilizado, na nossa investigação, subsidiamo-nos do materialismo histórico dialético, para o qual o ponto de partida da investigação é o real concreto (a realidade). Nesse contexto, nos ensina Brito (2003):

O real é concreto porque é um dado objetivo, que existe independentemente do sujeito. Sua objetividade se refere, no nosso entender, a sua dimensão empírica, factual. Esse real é gerado por muitas relações humanas, sociais, econômicas etc, e, por isso é histórico e complexo. No real, encontramos não só as condições concretas para nos constituirmos como sujeitos de ação, mas também o material empírico, o dado real, para a construção do conhecimento. O processo histórico é um processo dialético de agir, de conhecer, de transformar-se, e assim vai sendo enriquecido um

novo agir, reeditando, sob outras condições, o mesmo processo. A objetividade do real é dada pelo real e não pela construção do sujeito. Ela é posta pela dinamicidade da vida que vai desafiando os próprios homens na sua cotidianidade [...] (p. 267).

A referida autora, nesse seu estudo sobre o método, reitera a ideia de que o real é, portanto, o ponto de partida para a realização do conhecimento, e, ao mesmo tempo, é o ponto de chegada “[...] porque, de posse de suas determinações, no final do processo de conhecimento, é fundamental realizar a síntese do próprio real do qual partimos, e que, ao final, se nos apresenta com muito mais clareza e propriedade” (BRITO, 2003, p. 268). Nele a relação entre sujeito e objeto é histórica, dialética e reflexiva.

De acordo com Netto (2011), o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa. Segundo ele, “[...] categorias exprimem forma de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de uma sociedade determinada, elas são objetivas, reais” (p. 46). Por determinações, ele explica que são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade, sendo históricas e transitórias. Para Marx *apud* Netto (2011), o sujeito é a realidade e as categorias e conceitos são expressões da realidade histórica, havendo, portanto, uma conexão desses elementos. O método tem como pressupostos as categorias totalidade, historicidade, contradição/dialeiticidade e mediação.

Totalidade é a categoria que revela a realidade como síntese de múltiplas determinações e relações. A historicidade, a seu termo, determina que o ser social é ativo, e, por meio de sua atividade prática/práxis faz e transforma o mundo e a si próprio (humaniza a natureza); o resultado de sua práxis se objetiva em um tempo e espaço. Contradição/dialeiticidade é o princípio básico do movimento. E, por fim, a mediação é a categoria que nos permite perceber a processualidade histórico-dialética dos processos sociais; a inter-relação dos complexos; o que medeia, põe em conexão (BRITO, 2003).

É importante ressaltar o fato de que Marx nunca publicou um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo. O método por ele desenvolvido não é resultado de intuições ou de inspirações (NETTO, 2011), mas é produto de uma vasta elaboração teórico-científica, produzida e amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto (análise da sociedade burguesa, da sociedade capitalista).

O método histórico-dialético, para Marx, não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto recortado para uma investigação determinada, nem um conjunto de regras que o pesquisador escolhe, conforme sua vontade, para enquadrar o seu objeto de investigação. Não configura, apenas, um instrumento de leitura do real, pois ele norteia

também a prática social. É, ainda, um instrumento de mediação do homem que quer conhecer com o objeto desconhecido (parte do real a ser investigado).

Quanto aos instrumentos, utilizamos as pesquisas de teor bibliográfico e a documental, haja vista a própria natureza dos elementos aqui abordados. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, é importante conhecer o que ensina Gil (2002):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. (p. 44 - 45).

Quanto à pesquisa documental, podemos compreendê-la como

[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]. (PÁDUA, 1997, p. 62).

No tocante à escolha pelo ensino médio como o nível da educação a ser pesquisado, dá-se em razão de que, neste nível os estudantes já possuem uma trajetória cumulativa de conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo, sendo o nível em que mais se acentuam os aspectos da dualidade educacional da sociedade capitalista, como nos inferem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31): “[...] é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”.

2 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ANÁLISE DA EDUCAÇÃO LIBERAL E DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Neste capítulo apresentaremos as duas propostas de educação para a juventude experienciadas na sociedade burguesa: a proposta de educação liberal e a politécnica. Esboçamos as linhas gerais, finalidades e características dessas duas perspectivas pedagógicas, analisando suas incidências na Rede Federal de Educação Profissional, especificamente nos Institutos Federais (IF's), lócus do nosso estudo. Antes de adentrarmos diretamente as discussões acerca dessas respectivas propostas pedagógicas, para fins de mais esclarecimentos, faz-se necessário discorrer a respeito de alguns elementos da categoria juventude.

O termo juventude assume vários significados, conforme o contexto histórico, econômico, social, político e cultural vigente. Hoje, o sentido mais comumente atribuído à juventude ainda é aquele que a define como uma fase de transição entre a adolescência e a vida adulta. De acordo com Abramo (1997), a juventude, de modo geral, é uma categoria propícia *para simbolizar os dilemas da contemporaneidade*. Como momento específico da vida, se associa à ideia de transição para a fase adulta, “nasce” na sociedade ocidental moderna. Abramo (2005), ensina que, no contexto da modernização, a juventude passa a ser entendida como um tempo a mais concedido aos jovens, período dedicado à preparação para o ingresso nas complexas tarefas de produção e reprodução da vida social. Na sua compreensão, a ideia moderna dessa categoria pode ser assim descrita.

[...] como um período de interregno, de transição, de ambiguidade, de tensão potencial. Seu significado social é de uma “moratória”, compreendida como esse adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania. (IBIDEM, 2005, p. 41).

Adverte, ainda, para o fato de que a duração e o significado de tal período da vida são históricos e culturais, ou seja, variam conforme o tempo e a experiência histórica e social vivenciada pelos sujeitos. Por isso, quando nos referimos à juventude, precisamos apreendê-la na sua diversidade, o que significa considerar os distintos contextos econômicos, sociais, políticos e culturais em que a condição juvenil é ou pode ser vivida pelos jovens. E, nesse aspecto, a educação é expressa diferenciadamente quanto ao seu atendimento a este segmento, conforme será mais à frente amplamente debatido.

No Brasil, a Política Nacional de Juventude (PNJ) (BRASIL, 2005a)³ considera jovem o indivíduo no intervalo etário dos 15 aos 29 anos. Referida política divide essa faixa em três subgrupos: jovens de 15 a 17 anos, denominados *jovens-adolescentes*; de 18 a 24 anos, considerados *jovens-jovens*; e dos 25 aos 29 anos, compreendidos como *jovens-adultos*. Na nossa pesquisa, tomamos como referência o segmento de 15 a 17 anos, conforme a mencionada taxinomia da Política Nacional de Juventude, tendo em vista ser aproximadamente no citado intervalo de idade que eles estão inseridos no nível médio, modalidade de ensino definida para esta análise.

Consideramos para o nosso estudo ser imprescindível conhecer os dados referentes ao segmento juvenil no que diz respeito ao seu percentual, tanto no plano nacional, como no Estado do Ceará, bem como dados deste público no que diz respeito ao ensino médio. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, a população brasileira atual está em torno de 210.158.940 e a do Ceará é de aproximadamente 9.133.340. Em relação à população geral, o segmento juvenil na faixa etária de 15 a 19 anos representa aproximadamente 7,9% (4,01% homens e 3,87% mulheres). Esse segmento nessa mesma faixa etária, no Ceará, denota um percentual aproximado de 8,5% (4,33% homens e 4,19% mulheres).

No tocante às informações referentes ao ensino médio, dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios (PNAD - Contínua), de 2016 a 2018⁵, produzidos pelo IBGE, disponibilizados em 2018, indicam que 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou o haviam concluído.

Quanto ao Ceará, este estudo revelou que 73% dos jovens dessa respectiva faixa etária estão nessa etapa da educação básica. Esses indicadores revelam que o percentual do

³ Em março de 2004, como resposta à mobilização social pela garantia dos direitos juvenis, a Presidência da República constituiu um grupo composto de representantes de 19 ministérios, que realizou um diagnóstico sobre as condições sociais dos jovens brasileiros, mapeou as principais ações governamentais voltadas para a juventude e formulou 09 desafios: erradicar o analfabetismo; ampliar o acesso ao ensino e à permanência em escolas de qualidade; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover vida saudável; democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais. O resultado imediato desse trabalho interministerial foi o lançamento, em 2005, da Política Nacional de Juventude, inicialmente apoiada no tripé: Secretaria Nacional de Juventude, Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro Jovem).

⁴ Vale ressaltar que o IBGE não disponibiliza essas informações com o corte na faixa etária de 15 a 17 anos, mas sim de 15 a 19 anos, pois a variação de cada grupo quanto às suas informações disponibilizadas é no intervalo de 04 anos. Acesso em: 15 jun. 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock.

⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

Estado supera a média nacional quanto à frequência ou conclusão deste segmento no referido nível de ensino. Esse mesmo estudo, porém, indicou que 13,3% das pessoas de 15 anos ou mais são analfabetas no Ceará.

Com amparo nessas informações, vê-se o quão necessária se faz uma atuação mais efetiva do poder público em relação a este segmento, no tocante à sua formação neste nível educacional. Um país onde menos de 70% do seu público juvenil (de 15 a 17 anos) frequenta ou conclui o ensino médio, e possui uma taxa alarmante de analfabetismo, tem muito a fazer no campo educacional e no enfrentamento a essa estarrecedora realidade revelada pelos citados indicativos.

Na sequência, estão as propostas de educação dirigidas à juventude experienciadas na sociedade capitalista com suas respectivas características e finalidades e os seus rebatimentos na realidade educacional brasileira, com foco na análise direcionada ao ensino médio, especificamente ao oferecido pela Rede Federal de Ensino, hoje composta pelos IF's.

2.1 Educação liberal: características e finalidades

Para nos referir à educação liberal, faz-se necessário explicitar, primeiramente, o que foi o liberalismo. Essa corrente de pensamento constituiu-se na ideologia dominante da burguesia e no modo de produção capitalista durante o século XIX. Das suas maiores características destaca-se a centralidade oferecida ao mercado, pois, de acordo com os seus preceitos, este deve ser o grande regulador, o mediador das relações sociais. Nesse sentido, Sousa (2014) exprime a ideia segundo a qual,

[...] para o liberalismo, o mercado é a única instância capaz de coordenar os problemas econômicos, sociais e políticos, reatualizando a ideia da “mão invisível”, de Adam Smith. Assim, a economia deve funcionar sem qualquer interferência do Estado, prevalecendo o mercado como instituição reguladora da vida humana. (p. 99).

Conforme aponta Siqueira (2013), o principal teórico da doutrina liberal foi o economista escocês Adam Smith⁶, considerado o pai do liberalismo econômico. Adam Smith, filósofo e economista, um dos grandes defensores da sociedade capitalista, oferece uma

⁶ Adam Smith tornou-se um dos principais teóricos do liberalismo econômico. Sua principal teoria baseava-se no pressuposto de que deveria haver total liberdade econômica para que a iniciativa privada pudesse se desenvolver, sem a intervenção do Estado. A livre concorrência entre os empresários regularia o mercado, provocando a queda dos preços e as inovações tecnológicas necessárias para melhorar a qualidade dos produtos e aumentar o ritmo de produção. Suas ideias incidiram na burguesia europeia do século XVIII, pois combatiam a política econômica mercantilista promovida pelos reis absolutistas, além de se contraporem ao regime dos direitos feudais que ainda persistiam em muitas regiões rurais da Europa (SIQUEIRA, 2013, p. 33).

definição de que esta sociedade se organizou com base em leis naturais. Em seus ensaios e pesquisas, Smith (1996) concebeu o capitalismo e o livre mercado como resultado natural do desenvolvimento humano; ou seja, a sociedade capitalista, segundo ele, caminhou naturalmente para a formação social baseada no mercado e nas diferenças de classes sociais. Para esse teórico, a divisão da sociedade em classes não expressava conflitos e/ou contradições entre elas, mas se relacionavam de maneira harmoniosa.

No que tange à educação na sociedade capitalista, Smith (1996) propôs que deveria haver um ensino para atender aos trabalhadores que não dispusessem de condições de estudar. Neste caso, tal proposta seria de que o Estado construísse escolas para esse público, cujo ensino, considerado a ele essencial, restringia-se somente à Leitura, à Escrita e à Matemática. Esses estabelecimentos, segundo Smith (1996), seriam construídos pelo Estado, no entanto, o seu financiamento seria feito pelo próprio trabalhador. Desse modo, a defesa de Smith relativamente à educação obedece a lógica de que quem se beneficia diretamente deve arcar com o custo.

Como podemos perceber, a instrução mínima a ser dada à classe trabalhadora, de acordo com a perspectiva educacional defendida pelo Teórico liberal ora sob exame, não favorece uma formação integral, a que todas as pessoas tinham acesso nas relações de produção nos estágios anteriores ao domínio do capital. Nesta sociedade, como explicitamente demonstrado por Smith, há uma divisão entre os que desenvolvem, em termos de processos educacionais, o intelecto, e aqueles que acessam apenas os conhecimentos mínimos necessários ao aprendizado específico de preparação para a venda da sua força de trabalho. Daí se depreende o caráter dual da educação burguesa.

Quanto aos preceitos educacionais de Smith, é interessante mostrar o que oferece Oliveira (2014) para que se possa decodificar o tema:

[...] a formação escolar, conforme já reconhecia um dos seus intelectuais mais expressivos do liberalismo econômico, é perigosa porque pode despertar desejos e expectativas que não interessam à minoria dominante, por isso, diz Smith (1983), ela deve ser oferecida em doses homeopáticas. Significa o cuidado em evitar o prolongamento da formação tanto no que se refere a sua duração, quanto à profundidade. (SMITH, 1983 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 80).

Por essa perspectiva, a educação é um elemento de distinção a quem ela se destina, sendo para a classe dominante uma educação de formação geral, intelectual, propedêutica voltada para a formação dos futuros dirigentes. Já para a classe trabalhadora, conforma uma educação restrita, mecânica e instrumental, que possibilite como horizonte a preparação para a venda da sua força de trabalho.

Esta investigação, com a finalidade de discorrer acerca dos elementos que balizam e caracterizam a educação liberal, também se valem, além dos ensinamentos de Adam Smith, dos preceitos educacionais de um neoliberal⁷ que muito influenciou a perspectiva educacional brasileira, o economista estadunidense Milton Friedman. A obra *Capitalismo e Liberdade*, publicada em 1962, pode ser considerada o livro-síntese do seu pensamento.

De acordo com Deitos (2007), Friedman é um ideólogo do liberalismo “[...] em sua versão conservadora da nova direita”, notadamente de uma tendência que sustenta proposições para as políticas implementadas nos anos de 1980 e 1990. Segundo ele, quanto à defesa do referido Economista para a educação, tem-se que

Friedman entende que um mínimo de educação geral aos cidadãos contribui de forma razoável para a aceitação de valores que considera indispensáveis para a estabilidade de uma sociedade [...]. Essa relação de troca voluntária entre os indivíduos e o mercado necessita de uma base elementar de conhecimentos elementares para fazer fluir a troca entre os indivíduos e favorecer a circulação de mercadorias. Portanto, para Friedman, estaria essa educação elementar contribuindo, de modo geral, para o exercício da cidadania numa sociedade livre [...]. O processo envolvendo algum acesso ao conhecimento elementar não pode extrapolar os limites usufruídos nessa sociedade, considerados estritamente como um substancial “efeito lateral”, defendendo que, apenas relativamente, o ganho social seria maior para os níveis mais baixos da instrução onde o governo poderia apresentar subsídios temporários e focalizados, jamais políticas sociais que possam ter um caráter permanente de direito social ou de acesso generalizado à população. (IBIDEM, p. 141).

⁷ O **Neoliberalismo** é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do **liberalismo clássico** ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Sua implantação pelos governos de vários países iniciou-se na década de 1970, como principal resposta à Crise do Petróleo. Os neoliberais combatem, principalmente, a política do **Estado de Bem-Estar Social**, um dos preceitos básicos da **social democracia** e um dos instrumentos utilizados pelo **Keynesianismo** para combater a crise econômica iniciada em 1929. A crítica direcionada pelo neoliberalismo a esse sistema é a de que o “Estado forte” é oneroso e limita as ações comerciais, prejudicando aquilo que chamam de “liberdade econômica”. Os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo. Outra premissa básica do neoliberalismo é o desaparecimento do Estado, ou seja, as privatizações. Nesse contexto, defende-se que o Estado é um péssimo gestor e que somente atrapalha o bom andamento das leis do mercado, que seria gerido pela “mão invisível”, anteriormente defendida pelo liberalismo clássico, e que funcionaria pela lei da oferta e da procura, bem como pela livre concorrência. Nesse sentido, a função do Estado é apenas garantir a infraestrutura básica para o bom funcionamento e escoamento da produção de mercadorias, bem como a intervenção na economia em tempos de eventuais crises. Os Estados Unidos e a Inglaterra foram não tão somente as primeiras nações a implementarem essa doutrina, como também se responsabilizaram em disseminá-la pelo mundo. Em alguns casos, como no Chile, ela foi imposta à força, por meio do fortalecimento de um regime ditatorial local. Em outros casos, o neoliberalismo foi colocado como alternativa a países extremamente dependentes e com economias em crise ou fragilizadas, como o Brasil. No caso brasileiro, os anos 1990 foram marcantes para a implementação do neoliberalismo, através da privatização da maioria das estatais então existentes, com destaque para a Vale do Rio Doce, a Telebrás e a Embratel. Além de se comportar como uma corrente econômica, o neoliberalismo age também como um padrão social de comportamento. Sua implantação em associação ao regime toyotista de acumulação flexível preconiza a individualização do comportamento, sobretudo no campo profissional, o que é amplamente difundido pelas concepções do **empreendedorismo**. O neoliberalismo é o principal sistema econômico da atualidade, sendo adotado pela maioria das economias nacionais atuais. (PENA, 2019). Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

Em outro estudo sobre os posicionamentos de Friedman, evidencia-se o fato de que esse economista

[...] critica o fato de a educação ser financiada quase que totalmente pelo governo ou por entidades sem fins lucrativos [...] Friedman defendia a ideia de que a incumbência do governo seria exigir um mínimo de instrução e que, para tanto, dotaria os pais com recursos necessários para pagar pela educação de cada filho/a em instituições aprovadas pela inspeção governamental. Seria facultado aos pais o direito de adicionar aos recursos que o governo lhes provesse, qualquer outro recurso próprio, que pudesse favorecer a escolha de uma instituição educacional que fosse mais conveniente para as suas necessidades. (MARIANO; FERRO, 2010, p. 652 - 653).

Quanto à educação profissional, a defesa do referido economista em estudo, conforme nos mostra Sousa (2014), é de que ela deve ser assumida pela empresa e pelo indivíduo, uma vez que este, nos argumentos de Friedman, também se beneficia da formação, auferindo vantagens da profissão. Desse modo, indivíduo e empresa devem assumir o ônus desse tipo de ensino, haja vista que são os maiores beneficiários.

Além dos elementos há pouco descritos quanto aos preceitos educacionais de Friedman, outro que fica bem explícito na sua obra é o de Capital Humano. O que preconiza esse elemento? A fim de compreendê-lo, é fundamental nos apropriarmos de alguns estudos sobre essa temática. Mariano e Ferro (2010) explicam que

A Teoria do Capital Humano foi formulada por Theodore W. Shultz e, basicamente, pode ser entendida como uma forma de investimento na educação de modo que esta alavanque a economia. Já que a educação era entendida como uma espécie de “mola propulsora” da economia, ela deveria subordinar-se à lógica que determina o crescimento econômico da sociedade capitalista. (p. 65).

Outro estudo relevante quanto à referida teoria foi elaborado por Sousa (2004) em que discorre acerca dos seguintes elementos:

Tal teoria [...], postula a possibilidade da igualdade entre as nações, dos grupos sociais, mediante maior produtividade. Isto significa para as nações maior competitividade e equilíbrio entre grupos e, para os indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e, conseqüentemente, diminuição das desigualdades. É assim que aparece o entendimento da educação como solução para a problemática da desigualdade econômica, como mecanismo de mobilidade social e combate à pobreza [...]. O investimento em capital humano passou a representar a chave para solucionar o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, nacionais, regionais e individuais. (p. 42).

Com amparo nos preceitos ora abordados, a autora expressa ainda que, em conformidade com essa teoria, o investimento em capital humano é estimulado por favorecer o estoque de conhecimentos, atitudes e valores potencializadores do uso da força de trabalho. Em suas palavras, “[...] a ideia fundamental da teoria do capital humano é de que a educação aumenta a produtividade” (IBIDEM, p. 50). Em outro estudo seu em que novamente se refere

à teoria sob debate, Sousa (2014) leciona a ideia de que a concepção norteadora dessa teoria dispõe a educação como alavanca de desenvolvimento dos países, conferindo à escola um relevante ofício.

Com base nesses estudos, podemos inferir, por conseguinte, que a educação liberal tem como característica a perspectiva produtivista, com enfoque economicista, subordinada às razões do mercado, com sua “mão invisível”, como refere Adam Smith na obra *Teoria dos Sentimentos Morais*, de 1759, editada pela primeira vez (2015).

Ao expormos os elementos acerca da educação nesta perspectiva, com esteio no pensamento de Adam Smith e Milton Friedman, tivemos a clara intenção de, não só, conhecê-los, mas também de analisar como este influenciou e influencia a educação brasileira, sendo este o assunto tratado no próximo tópico deste capítulo.

2.2 Educação liberal no Brasil

Para discutir essa matéria, é preciso, como nos mostra Lima (2008), analisar as especificidades do liberalismo no Brasil e seus reflexos na educação nacional no século XX, na voz e ação dos educadores liberais que participaram ativamente dos seus rumos. Como a referida autora exprime, o liberalismo no Brasil se organizou sobre bases materiais diferentes daquelas do liberalismo clássico. A compreensão desta especificidade é fundamental para desvelar a existência deste ideário num país de estrutura colonial, onde predominou a mão de obra escrava até fins do século XIX.

Ao se reportar ao liberalismo, conforme aponta Lima (2008), algumas características podem ser lembradas, dentre as quais o trabalho livre, liberdade, propriedade privada, entre outras. Com origem nessa caracterização, é preciso compreender a especificidade com que essa corrente de pensamento se manifestou em um país que utilizou por séculos a mão de obra escrava. O liberalismo brasileiro, na figura de muitos representantes,

[...] concretizou uma característica central do capitalismo, a busca do lucro. Embora o liberalismo se apresente com roupagens diferentes em contextos diversos, o objetivo central foi alcançado, já que garantiu concentração de lucro nas mãos das elites brasileiras [...] As transformações processadas na sociedade brasileira durante o século XIX, a partir da expansão da lavoura cafeeira e do consequente desenvolvimento urbano industrial, geraram novas aspirações para as camadas sociais urbanas, que começaram a lutar contra o regime monárquico centralizado, pela liberalização e expansão dos seus negócios e pela sua participação na vida política nacional. (IBIDEM, p. 22).

No referido estudo, a autora ao se reportar à história brasileira, mostra que o final do século XIX foi marcado pela urbanização, diversificação e aumento de grupos sociais urbanos, emancipação dos escravos e crescimento da lavoura cafeeira. Os anos de 1888 e 1889 foram agitados em virtude do movimento abolicionista e da Questão Militar. A República foi instaurada em 1889, fruto da união de um conjunto de forças diversas:: fazendeiros de café, bacharéis, jornalistas, militares. Instalou-se o governo provisório (1889-1891) sob a chefia de Deodoro da Fonseca. O poder estava nas mãos dos grupos dominantes dos estados mais ricos, ou seja, as oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais.

Nesse contexto, o liberalismo no século XIX foi manifestado por diversos grupos e interlocutores, influenciando a educação brasileira, tendo inclusive criado, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), resultante de uma proposta liberal que visava à reconstituição da sociedade por meio da educação. Aqui é preciso perceber o discurso liberal atribuído à educação nesse processo, pois, embora haja um enaltecimento quanto à educação, não significa que as mudanças propostas por essa entidade correspondessem à mudança social no sentido de emancipação ou para superar a dominação. A criação da Associação, ainda que não se desconsiderem os avanços trazidos para o atraso da educação brasileira naquele contexto, dada a sua perspectiva pedagógica, cujo preceito é a dualidade educacional como uma de suas principais marcas, visava, na realidade, tão-somente, à manutenção e ao fortalecimento da sociedade capitalista, e não a uma educação como instrumento de transformação social da realidade brasileira.

Os liberais subsidiados pela Pedagogia da Escola Nova⁸ preconizaram a formação de um país com bases democráticas. O primeiro grande resultado das discussões da

⁸ Foi um movimento de educadores europeus e estadunidense, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. A introdução de ideias e técnicas novas como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais são algumas das novidades da Educação Nova. Além disso, visava colocar o educando como centro do processo educativo. No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros. Historicamente, os fatos marcantes da Escola Nova passam pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que dividiu o pensamento renovador em dois grupos: liberais e católicos. Vale citar que o primeiro grupo, dos liberais, era integrado por nomes conhecidos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros. Um marco importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo (MENEZES; SANTOS, 2001). Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

Associação Brasileira da Educação foi a elaboração do documento intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por 27 educadores, em 1932. Mencionado documento defendia os preceitos de educação pública, obrigatória e leiga, bem como a educação adaptada aos interesses dos alunos. Os grandes teóricos deste período foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros.

Com a afirmação e defesa de que a escola é instrumento de reconstituição da sociedade brasileira, os liberais participaram ativamente das discussões e mudanças da nossa educação em diversos momentos, como na proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na Campanha em Defesa da Escola Pública, na Reforma Universitária de 1968, conforme nos elucidada Lima (2008).

Não só nesses contextos, os liberais tiveram significativa participação nas discussões dos rumos da educação brasileira. Nas últimas décadas, particularmente, desde 1990, muitos intelectuais e propostas governamentais de caráter liberal ganharam força no Brasil. Isso é o que nos mostra Deitos (2007)

[...] destacam-se algumas das proposições à política educacional análogas ou convergentes com as proposições políticas ideologicamente expressadas por Friedman, tais como as sustentadas por Moura Castro, Guiomar Namó de Melo e Bresser-Pereira[...] No Brasil, diversos programas e políticas educacionais configuram-se nesse cenário e estão orientadas ideológica e pragmaticamente para a consumação dessas proposições. O governo FHC e o governo Lula considerando-se nossas particularidades e peculiaridades têm sido excelentes e promissores empreendedores dessas premissas na gestão do Estado brasileiro [...] Basta verificar os programas de avaliação do rendimento escolar aplicados nos diversos níveis de ensino com vistas a classificar as escolas e torná-las competitivas entre si e, conseqüentemente, servir de parâmetro para o investimento de recursos públicos. (p. 144 - 145).

Outros estudos que também evidenciam a influência dos liberais na educação brasileira foram desenvolvidos por Sousa (2004, 2014). Em um primeiro deles, a autora acentua o fato de que, no Brasil, “[...] o Banco Mundial constitui a agência financeira com maior atuação no setor educacional.” (p. 40). Ressalte-se que as orientações desse organismo internacional na seara da educação se subsidiaram na Teoria do Capital Humano. Desse modo, os seus estudos estão apoiados em concepções que consideram a educação dentro de um paradigma de função produtiva, atendendo, de pronto, o que preceitua a Teoria do Capital Humano.

Conforme já apontado nos estudos de Deitos (2007) e, também, evidenciado por Sousa (2014), o grande destaque, com influência na educação brasileira, em especial, na educação profissional, sobretudo nos anos 1990, foi Cláudio de Moura Castro, assessor do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Ministério

da Educação (MEC), na gestão Paulo Renato Souza, do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sobre o referido assessor, exprime Sousa:

A preocupação de Castro com a racionalização de custos para a educação fez com que esse consultor, no início dos anos 1990, analisasse o ensino secundário profissionalizante, desenvolvido principalmente na rede pública federal [...] Castro propõe a eliminação pura e simples da parte geral acadêmica do currículo das escolas técnicas como solução para o problema do “desperdício” de dinheiro público. Para tanto, preferiu a maneira mais imediata e fácil: tornar independente do profissionalizante o ensino secundário. Com a matrícula e certificação separadas, esperava que o crescimento do número de alunos e o uso das oficinas e laboratórios fossem otimizados, acreditando que somente ingressariam no ensino profissionalizante os interessados em obter uma habilitação profissional. (2014, p. 109 - 110).

Moura Castro foi um dos principais nomes que influenciou os rumos e perspectivas da educação profissional brasileira nos anos de 1990. Sua influência foi de grande peso para a reforma dessa modalidade de ensino, ocorrida no governo FHC, assunto amplamente discutido no próximo tópico.

De acordo com Sousa (2014), embora o Assessor tenha reconhecido a boa qualidade de ensino geral das Escolas Técnicas Federais (ETF's), ela aponta que ele argumentava que tais escolas não cumpriam seu papel principal de formação e encaminhamento de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, considerando isso um desvio de função. Desse modo, em separando o ensino secundário do profissionalizante, Castro “[...] restringe a formação profissional ao aspecto meramente técnico, ajustando a oferta de cursos conforme a demanda do mercado de trabalho.” (p. 111).

Dada a significativa influência de Moura Castro na educação profissional brasileira, torna-se imprescindível uma apresentação dos elementos constitutivos que nortearam o seu modelo de proposta educacional. Ele toma como referência os *community colleges* americanos, que são cursos superiores de curta duração, direcionados ao ensino profissionalizante, “menos acadêmicos” (CASTRO, 2000). Em suas palavras, expressa:

Os *community colleges* podem ser o prêmio de consolação, mas são um poderoso canal de mobilidade social, atendendo a uma clientela que não poderia ir para um curso de quatro anos. Tipicamente, para lá vão os alunos que não poderiam se manter por quatro anos em um curso longo, em geral pouco profissionalizante. Mais ainda, responde às necessidades de uma clientela que não se sente à vontade e nem pensa em um curso mais teórico e abstrato, como é a maioria dos cursos mais longos [...]. O ponto forte destas escolas é enfrentar realisticamente a clientela que têm, ao invés de nivelar seus cursos por algum padrão desejado. Se assim é a realidade do ensino secundário americano, seu papel é oferecer uma educação compensatória para os que lá aparecerem. Esta é justamente a sua virtude (e o que torna esta experiência instrutiva para nós brasileiros que temos padrões igualmente baixos de aprendizado no segundo grau). [...] Os *community colleges* desaceleraram as carreiras acadêmicas de alguns poucos que teriam completado os quatro anos se estivessem em cursos longos. Mas o lado positivo é que a maioria dos alunos que recrutam não

estariam estudando nada se não fosse a natureza mais prática e mais imediatista do que oferecem. [...] o *community college* não é o lugar ideal para quem quer prosseguir seus estudos além de dois anos. (p. 10 - 11).

Nesse mesmo trabalho, Castro (2000) ainda ressalta que, nessas instituições, é oferecido um ensino acadêmico “meio diluído, meio de segunda” (p. 11), não se comparando com o maior rigor e exigência dos de quatro anos. Ele descreve a noção de que nelas o aluno mais típico é aquele cuja formação prévia é “lamentavelmente fraca.” (p. 11). Ante essas características das instituições, Castro (2000) se mostra veementemente em sua defesa, expressando que “[...] melhor um curso curto para pobres e um longo para ricos, do que um longo para ricos e nada para que sirva para os pobres.” (p. 15). Quanto a essa sua defesa em relação a tais instituições, ainda insiste em dizer que,

[...] no Brasil, esta discussão tem sido monopolizada por pessoas que preferem o conforto das utopias ao desconforto do mundo real. Mas é pura hipocrisia imaginar que o Brasil poderia criar um sistema mais justo do que os que foram criados por países onde há muito mais riqueza alocada para a educação e onde o compromisso real com igualdade de oportunidades é infinitamente mais forte do que o nosso. Se esses países se viram obrigados a criar uma educação superior dividida e diversificada, como poderíamos sonhar com um panorama diferente no Brasil? (IBIDEM, p. 14 - 15).

Com a finalidade de justificar tais posicionamentos, Castro (2000) argumenta que, para que essa dualidade de soluções faça sentido, é preciso que sejam feitos todos os esforços para se assegurar que a triagem seja por aptidão acadêmica e não por condição socioeconômica, porquanto “[...] os ricos não podem ter direitos adquiridos nos programas mais elitizados e os pobres têm que ter formas de acesso a eles, quando justificado pelo seu perfil acadêmico. O elitismo tem que ser intelectual, jamais social.” (p. 15). Continuando a sua linha argumentativa em apoio ferrenho a esse modelo educacional, infere ainda o que segue:

Achar que podemos continuar oferecendo o mesmo tipo de curso para alunos cada vez mais diferentes é de uma enorme insensibilidade para com o mundo real. Não será com os mesmos cursos de economia, direito e administração que vamos atender às necessidades desta clientela emergente. Estaríamos remando contra a maré, pois não é isso que está acontecendo nos países educacionalmente mais avançados do que o nosso. Temos que oferecer uma educação mais prática, mais concreta e mais próxima do mercado de trabalho. Não é preciso reinventar nem as justificativas, nem as fórmulas para fazê-lo. Está tudo aí para quem quiser ver. E como dissemos, os exemplos mais imediatamente utilizáveis estão nos *community colleges*. (IBIDEM, p. 15).

Castro (2000) finaliza o referido estudo, argumentando que os *community colleges* podem ser uma grande fonte de inspiração à educação brasileira, pelo fato, conforme seus argumentos, de o seu ensino ser barato, inovador e, em grande escala, ter “uma educação para

as massas” (p. 16), cuja preocupação precípua em sua formação, que é para com o mercado, ser uma das características marcantes dos cursos curtos profissionalizantes implementados por esse modelo. Aqui se explicita claramente o caráter dual, classista e excludente dessa perspectiva educacional, em que, para a classe trabalhadora, deve ser dirigida uma formação precarizada, superficial, aligeirada, deixando à classe dominante a formação geral, ampliada, propedêutica.

Com apoio nos elementos aqui tratados em relação à perspectiva liberal de educação, sobretudo àqueles ligados à educação profissional, cujos traços são uma formação de caráter produtivista, economicista, mercadológica, e trazendo para o histórico dessa modalidade de ensino na educação brasileira, podemos perceber o quão fortes e marcantes foram os seus traços absorvidos por essa perspectiva e que foram tão explicitamente demonstrados no contexto da reforma ocorrida no âmbito da educação profissional, nos anos de 1990, no governo de FHC - elemento de debate do próximo capítulo.

Contrapondo-se a essa perspectiva educacional liberal defendida por Smith, Friedman e Moura Castro (isso pra citar somente aqueles que neste estudo foram abordados), parece-nos urgente e necessário recorrer à proposta humanista expressa na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire⁹ (1987), na qual encontramos as bases para uma prática pedagógica que realmente proporciona igualdade de oportunidades, rompendo a contradição do vínculo opressor-oprimido. Freire (1987) ressalta que não é possível a superação dessa dicotomia sem que os oprimidos se insiram criticamente na realidade em que vivem. Nesse sentido, a

⁹ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países. Nasceu no Recife (PE), no dia 19 de setembro de 1921. Preocupado com o grande número de adultos analfabetos na área rural dos estados nordestinos, que formavam um grande número de excluídos, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização baseado no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos. As palavras eram discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo. Por exemplo: o agricultor aprendia as palavras, cana, enxada, terra, colheita, fogo etc. e os alunos eram levados a pensar nas questões sociais relacionadas ao seu trabalho. A partir das palavras base, ia se construindo novas palavras e ampliando o vocabulário. A iniciativa do educador foi aplicada pela primeira vez, em 1962, na cidade de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. O projeto ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Os fazendeiros da região chamavam o processo educativo de “praga comunista”. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias, e em seguida se exilou no Chile. Em 1980, com a anistia, Paulo Freire retornou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo. Foi professor da UNICAMP e da PUC. Foi Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luísa Erundina. Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente. É o brasileiro com mais títulos de Doutor Honoris Causa de diversas universidades, são 41, ao todo, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford. Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Obras: *Educação Como Prática da Liberdade* (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1968); *Cartas à Guiné-Bissau* (1975); *Educação e Mudança* (1981); *Prática e Educação* (1985); *Por Uma Pedagogia da Pergunta* (1985); *Pedagogia da Esperança* (1992); *Professora Sim, Tia Não: Carta a Quem Ousa Ensinar* (1993); *À Sombra Desta Mangueira* (1995); *Pedagogia da Autonomia* (1997). Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 03 jun. 2019.

educação pode ser um relevante elemento de transformação da realidade, devendo esta ser assentada sobre uma perspectiva inclusiva, crítica, emancipadora.

Até onde podemos perceber, os pressupostos educacionais defendidos por Freire se distanciam substancialmente dos elementos constitutivos da proposta pedagógica liberal aqui expressos, encontrando elo em outro referencial de formação cuja perspectiva é a formação integral, oposta à formação educativa excludente e dualista da perspectiva liberal. Essa formação na perspectiva integral é o elemento constitutivo central da pedagogia socialista, sendo este o assunto estudado no próximo tópico e que constitui a outra perspectiva de educação objeto de nossa análise.

2.3 Educação politécnica nos estudos de Pistrak

Neste item trazemos à discussão a politecnia elaborada por Pistrak, bem como os pressupostos educacionais deste educador russo, que foi um dos grandes pedagogos que contribuiu para a construção de uma nova pedagogia educacional (a pedagogia socialista) na Rússia, no contexto da Revolução de 1917.

Para elaborar a temática aqui abordada, recorreremos para referências às seguintes obras do referido autor: *Escola – Comuna* (2009), *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2011) e *Ensaio sobre a Escola Politécnica* (2015). Destacamos o fato de que Pistrak, na elaboração de sua obra, teve influência do pensamento de Karl Marx, Friedrich Engels, Nadezhda Krupskaya¹⁰, Pavel Blonsky, Vladimir Lenin, entre outros. Desse modo, salientamos que toda a abordagem, a discussão e o desenvolvimento dos seus estudos se dão com base nos pressupostos epistemológicos marxianos. Estes foram fundamentais para a construção dos fundamentos educacionais do seu pensamento, os quais compartilhamos no desenvolvimento de todo este estudo.

Moysey Mikhailovich Pistrak (1888 - 1937), conforme nos mostra Freitas (2009), foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de formação da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Consolidou-se como um educador que influenciou ideias na pós-revolução, no período de 1917 a 1929. Era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico - Matemática na Universidade de

¹⁰ Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869 – 1939) – Pedagoga russa, foi uma forte liderança no grupo que formulou as concepções e práticas para as mudanças educacionais do período inicial da Revolução Russa, e que orientaram a política educacional do Narkompros (FREITAS; CALDART, 2017).

Varsóvia em 1914, na Polônia. Viveu em um período histórico revolucionário marcado pela revolução bolchevique e socialismo russo no início do século XX. Foi um educador ligado ao projeto pedagógico socialista que visava a uma educação coletiva e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social.

De 1918 até 1931, trabalhou no Narkompros¹¹ da URSS e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna¹² P. N. Lepeshinsky (também chamada de Escola-Comuna do Narkompros). Em 1936, foi diretor do Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista. Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição stalinista dos anos de 1930 e fuzilado em 25 de dezembro de 1937, após permanecer por três meses preso. Vale ressaltar que fontes oficiais divulgaram à época que sua morte teria se dado em 1940 e não em 1937. Caldart (2011) aponta que sobre a vida de Pistrak, muito pouco se sabe, afirmando que acerca da sua biografia, quase não existem registros. O que sabemos sobre Pistrak, segundo ela, é

[...] que suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir de sua própria prática de professor e de militante socialista, tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 1920, em pleno processo de construção da sociedade revolucionária. Numa fase posterior, sob a condução stalinista, a obra de Pistrak deixou de ser divulgada, o que talvez explique porque sabemos tão pouco sobre ele por aqui. (p. 07).

A obra de Pistrak no estabelecimento de uma nova escola, oposta ao que conhecemos no sistema capitalista, não busca receitas, tampouco modelos. Ao contrário, revela a formação da nova escola socialista sob os dilemas históricos e lutas de posições políticas diante dos objetivos da educação. E essa nova escola se constitui sob a perspectiva da pedagogia socialista.

Por essa perspectiva pedagógica, se compreende ser o que discorre Freitas (2015): “[...] é um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista.” (p. 07). Tal

¹¹ Narkompros era o Commissariado Nacional da Educação (uma espécie de “Ministério da Educação”), criado em 26 de outubro de 1917, com a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo. Dentre os nomes que compunham o referido Commissariado, tinha-se o de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869 – 1939), a qual exerceu também forte influência para Pistrak. O Commissariado foi criado em substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época czarista e passou a ser responsável por toda a vida cultural e não apenas da educação, conforme nos indica Freitas (2009).

¹² As Escolas-Comunas, criadas em 1918, foram instituições de ensino também chamadas de Escolas Experimentais-Demonstrativas, de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia (pedagogia socialista) e a escola do trabalho. Foram fechadas em 1937 e integradas ao sistema regular de ensino. Essas instituições foram chamadas, por Pistrak, de Escola do Trabalho (PISTRAK, 2009). Dentre essas instituições, estava a que Pistrak dirigiu, a Escola-Comuna chamada de P. N. Lepeshinsky.

perspectiva pedagógica tem como pano de fundo o materialismo histórico dialético como um meio de produção de conhecimento e as categorias de análise marxista do capitalismo, aspectos estes indissociáveis para a fundamentação de uma modalidade específica de ver o trabalho educativo e cada escola.

Sob a pedagogia socialista, a nova escola foi constituída pelas Escolas-Comunas que tinham por finalidade criar outra escola guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho. As Escolas-Comunas, conforme nos expressa Freitas (2009), eram locais de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar modalidades e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, para as escolas de massa.

As Escolas-Comunas, em especial a Escola-Comuna do Narkompros, dirigida por Pistrak, teve papel importante na formação dos programas e dos métodos de ensino implementados no sistema educacional russo no contexto pós - revolução de 1917 para a implementação da pedagogia socialista no seu sistema de ensino. O elemento constitutivo da base pedagógica desenvolvida nos trabalhos e estudos dos pedagogos revolucionários russos foi a politecnia.

Quanto à compreensão deste elemento, Pistrak (2015) assinala que não se tem uma definição de politecnismo precisa, clara e completa na literatura. Geralmente, para sua definição, os autores se apoiam nos estudos de Marx e Engels, V.I. Lenin e nos pedagogos soviéticos Krupskaya e Lunacharsky. Assim, ele explicita que também não tem a pretensão de dar definição completa e abrangente acerca de politecnismo, mas exprime como se deve constituí-la. Conforme Pistrak nos aponta, educação politécnica é aquela que faz conhecer na teoria e na prática todos os principais ramos da produção, uma vez que uma das suas características é a ligação estreita dos estudos com o trabalho socialmente produtivo. Para melhor compreensão deste elemento, é oportuno nos apropriarmos do que expressa Marx acerca da educação:

Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual; 2) desenvolvimento físico, o qual é dado pelas escolas de ginástica e exercícios militares e 3) a educação politécnica, que dá a conhecer os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dá à criança e ao adolescente habilidades práticas para lidar com ferramentas elementares de todas as produções. (Resolução do I Congresso da Primeira Internacional *apud* PISTRAC, 2015, p. 20).

É com base nesses elementos que se desenvolve a escola politécnica, a qual possui as seguintes características que a distinguem, conforme exprime Pistrak (2015): a participação direta das crianças no trabalho produtivo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios

científicos gerais de todos os processos de produção, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados.

Assim, com tais elementos, a escola politécnica deve ser capaz de resolver o problema do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento físico e da educação politécnica. Alerta Pistrak (2015), todavia, para o fato de que, somente será possível considerar uma escola como politécnica se nela houver as características em ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo, pois a presença de um dos elementos isolados do politecnismo ainda não transforma uma escola em escola politécnica, porquanto a escola só deve ser assim chamada se os elementos principais do politecnismo estiverem firmemente entrelaçados em toda a vida escolar e sintetizados em um todo.

O politecnismo, em geral, podemos assim dizer, transforma-se em um sistema de educação qualitativamente diferente, pois no dizer de Pistrak (2015), a escola politécnica se torna uma escola que forma “[...] membros da sociedade comunista multilateralmente desenvolvidos.” (p. 23).

Ao nos apropriar dos elementos e características da escola politécnica, podemos nos indagar: é possível estabelecer uma escola dessa natureza nos marcos da sociedade capitalista? A esta indagação, nos responde Pistrak (2015): “[...] é absolutamente indubitável que a escola politécnica é uma escola *do presente*, que é preciso construí-la *agora* e aqueles que argumentam que a escola politécnica se refere apenas ao futuro, na verdade, continuam tendo uma ideia conservadora da escola politécnica.” (p. 26). Esta afirmação é feita por ele com base no que Marx em *O Capital* fala sobre “escolas agrícolas e politécnicas” e, de maneira muito clara, as relaciona à época do capitalismo.

Desse modo, conclui Pistrak (2015), Marx considerou possível, sim, propor a demanda de uma escola politécnica como exigência programática da classe operária, nos marcos da sociedade capitalista. Além de Marx, quem também manifestou defesa na formação de uma escola politécnica, de acordo com Pistrak (2015), foi Vladimir Ilitch Lenin, o qual escreveu sobre a necessidade (e, portanto, a possibilidade) de se chegar imediatamente à criação de uma escola politécnica, ainda no início de 1921 (ou no final de 1920), quando a realidade na Rússia ainda se encontrava com muitos atrasos.

Retomando a discussão acerca das características da escola politécnica, tem-se que constitui uma de suas marcas a participação direta das crianças no trabalho produtivo, pois nela se parte da ideia básica de que a inclusão dos estudantes no processo de trabalho não é somente uma possibilidade teórica, mas também uma necessidade expressa por uma das exigências da escola politécnica, pois ela deve contribuir para a preparação de um novo tipo

de homem (no sentido de uma nova humanidade), sujeito ativo e partícipe na construção de outra realidade social. Nesse sentido, infere Pistrak (2015):

A diferença entre nós e os representantes do capitalismo ocidental, obviamente, consiste em que nós, no processo de industrialização e solução de toda a soma dos problemas a ela associados, fazemos o possível para reeducar a natureza humana, elevar as suas qualidades socialistas. A partir desta perspectiva devem ser indicadas as tarefas da nossa escola. A industrialização, modificando a maneira socialista cada proletário em particular, reforça a ideologia socialista no proletariado como um todo e contribui para acabar com os desvios individuais e de grupo. Uma escola que deve ser “o guia da influência ideológica, organizativa e educacional do proletariado nas camadas do semiproletariado e do não proletariado das massas trabalhadoras, visando a educação de uma geração definitivamente capaz de estabelecer o comunismo”, necessita considerar estas particularidades educacionais da industrialização, tentar divulgá-las o mais amplamente possível, inculcá-las em todos os trabalhadores ao longo de todo o período de transição, até o momento da abolição das classes em si. Esta situação deve ser considerada na construção da escola politécnica. (p. 76).

Nessa direção, acredita o referido autor, “caminhamos para a “autolibertação da sociedade” e a tarefa da escola é contribuir com toda a sistemática de seu trabalho para que “fique livre também cada membro desta sociedade”. Nisso está a tarefa de uma escola politécnica” (PISTRAK, 2015, p. 78). Segundo Marx, por ensino politécnico se entende a educação “[...] que apresenta os princípios científicos gerais de todos os processos produtivos e, ao mesmo tempo, dá às crianças e adolescentes as habilidades práticas para uso dos instrumentos elementares de todas as produções”. (Resolução da Primeira Internacional *apud* PISTRAK, 2015, p. 80).

No sistema educativo soviético, o princípio da produção significa a ligação do ensino com o trabalho produtivo. Os principais ramos da produção e o seu conteúdo podem ser, de maneira aproximada, assim explicados:

- I. Extração de fontes de *energia* e dos *materiais* essenciais para qualquer indústria (ou seja, metais);
- II. *Transformação* de energia (e a sua transmissão) em uma forma adequada para consumo na produção (e na vida cotidiana);
- III. *Processamento* de materiais (principalmente dos *metais*), processos tecnológicos e mecânicos de elaboração;
- IV. Engenharia civil;
- V. Indústria química de base;
- VI. Transportes e comunicações;
- VII. Ramos mais importantes da produção agrícola. (IBIDEM, p. 82 - 83).

Na continuidade da explicação dos principais ramos da produção, Pistrak (2015) reforça ainda a ideia de que se deve entender que eles definem a economia nacional nos setores da produção, que impulsionam a economia no país. E a realização prática da ligação do ensino com o trabalho produtivo pode ser alcançada somente com a condição de um

rompimento radical das modalidades pelas quais se realiza a educação nos moldes da sociedade capitalista.

A escola politécnica deve ser dividida em três núcleos: um, em relação à aquisição de conhecimentos politécnicos, experiências e habilidades; outro, relativamente ao conhecimento em teoria e na prática de todos os principais ramos da produção; e, por último, um relativo à ligação entre o ensino e o trabalho produtivo.

Quanto a esses núcleos, explica-nos Pistrak (2015):

O primeiro desses núcleos é o *propedêutico* ou período da propedêutica politécnica e abrange a escola inicial. Nós imaginamos a sua duração média não de 04 anos, como agora, mas de aproximadamente 06 anos. Este período dá um conhecimento geral com uma grande variedade de materiais, com as ferramentas do ambiente rotineiro e com diversas produções, com as quais podemos nos familiarizar de forma elementar. O segundo período nós chamamos de prático (ou de sistemático-prático). Neste núcleo um estudante conhece já de modo planejado e sistemático os principais ramos da produção acima enumerados, sendo que nele é necessário estabelecer uma forte ligação entre a politecnia do trabalho (aqui ela será construída de forma mais sistemática que no período propedêutico) e o curso de educação politécnica sistemático na escola. Este período deve abarcar aproximadamente um núcleo mais velho da atual escola de sete anos, ou um pouco mais. Nós imaginamos que ele finalmente deve ser de três anos, para as idades de doze-quinze anos (na verdade, de treze-dezesseis anos, com uma escola inicial de seis anos). Para completar o quadro, acrescentamos um *curso de ciências sociais e de línguas* e teremos, mais ou menos, toda a estrutura do programa. (p. 140 - 141).

No tocante a esses núcleos, o autor exprime que a escola do primeiro grau, ou seja, para as idades de seis a 12 anos (o período propedêutico), não se pode falar de educação politécnica sistemática, pois neste período as crianças vão dominar momentos de educação politécnica e a plena organização por complexos¹³ do material educativo com trabalho infantil elementar e multivariado. Na prática, a elaboração correta do período da propedêutica politécnica exige um amplo conjunto de atividades sobre o trabalho e uma maior ligação dos complexos do programa com o trabalho. Quanto ao segundo e terceiro núcleos (ou períodos), tem-se a explicação que segue:

Para este segundo período é possível uma reestruturação completa do material educativo. Se considerarmos apenas aquelas disciplinas que estivemos examinando, acrescentando aqui também a geografia, então podemos imaginar a organização do material educativo, aproximadamente, da seguinte forma: *um curso de história natural*, que combina as informações gerais da física, química, da ciência natural e geografia, como um *único* curso que, em parte, lembra o curso da história natural no primeiro grau; um curso de *alfabetização matemática* que, em grande medida, inclui a alfabetização gráfica e figurativa e um curso de medições práticas; um curso de *técnica e tecnologia* que abrange principalmente as informações dos principais ramos da produção nomeados antes; e, finalmente, um *curso de politecnia do trabalho* que abrange um complexo de processos de trabalho no laboratório, na

¹³ O sistema de complexos é o método de ensino da educação politécnica e é objeto de melhor discussão neste estudo no item 2.2.

oficina, em um terreno agrícola, na produção fabril (lá, onde for possível). Para completar o quadro, acrescentamos um *curso de ciências sociais e de línguas* e teremos, mais ou menos, toda a estrutura do programa [...] o terceiro período, ou seja, o período teórico (ou ideológico, como poderíamos chamá-lo), que abrange a idade de quinze-dezoito anos (ou, talvez, dezesseis-dezenove). Nesta etapa, por um lado dão-se justificativas teóricas e generalizações em algumas disciplinas escolares específicas, e por outro, o material educativo que se refere à produção é teoricamente generalizado. Neste período de familiarização com a produção é fornecida uma base científica mais ou menos sólida (é claro, no entendimento escolar). (IBIDEM, p. 141 - 143).

Todos estes cursos devem ser trabalhados como complexos ligados uns aos outros, e, isso pode ser feito graças a um eixo politécnico geral claramente expresso, pois a dimensão prática na educação politécnica pressupõe conteúdo estritamente sistemático de educação e trabalho. O eixo politécnico, sendo colocado no centro da atenção, poderá se conhecer, na medida do acessível para a idade, os princípios científicos dos processos de produção e, por via de modos correspondentes, levar a cabo o trabalho nas oficinas, na agricultura e na produção, isto é, ajudar a dominar praticamente as principais técnicas de processamento de materiais e elementos dos processos tecnológicos.

No terceiro núcleo, etapa mais adiantada da escola, será possível, no fundamental, preservar a divisão em disciplinas, que corresponde às matérias científicas, mas o caráter dos estudos destas já será um pouco diferente, uma vez que

[...] os estudantes terão uma base politécnica de trabalho bem sólida, terão uma experiência prática acumulada, terão disponíveis as habilidades para trabalhar com a cabeça e com as mãos em ligação indissolúvel. Isso por si só cria uma ponte entre teoria e prática e os conhecimentos teóricos dos anos mais adiantados da escola não serão abstratos, mas uma prática generalizada. Além disso, aquilo que nós agora entendemos por “inclinação profissional” não é necessariamente anulado na escola politécnica. A “profissionalização” poderá (falamos em tese) transfigurar-se em um profundo estudo prático de algum ramo mais ou menos largo da produção. Sem reduzir, ao contrário aprofundando, o conhecimento teórico nesta etapa, será possível ligá-los diretamente com a prática e fundamentar bem esta prática (IBIDEM, p. 143 - 144).

A divisão em três períodos ou núcleos deve ser preservada como divisão resultante das exigências da escola politécnica. No concernente, no entanto, à duração dos períodos de estudos, para esta escola, foi apresentada a ideia de uma escola de 12 anos, dos seis aos 18 anos (ou de sete aos 19), dividida em três períodos de seis, três e três anos, respectivamente.

Para Pistrak (2015), a educação soviética necessitava passar por uma radical mudança, transformações, e não somente correções isoladas, uma vez que o caminho para a escola politécnica requeria uma revisão radical de toda a maneira de pensar a educação, e, em particular, de todo o sistema de material educativo dos programas utilizados até então no

sistema educacional soviético. Esta revisão fundamental, naturalmente, captaria as questões dos métodos do trabalho da escola. O efeito desta mudança deverá ser a concretização da exigência mais importante da escola politécnica: ligar o ensino com a escola produtiva. A mudança do conteúdo do trabalho educativo, lembra Pistrak, não caminha independentemente, mas em estreita ligação com a mudança de todos os aspectos do trabalho escolar e da vida, e a virada no trabalho educativo envolve uma reviravolta significativa nas diretrizes básicas da metodologia do ensino.

Desse modo, a nova perspectiva pedagógica soviética indica duas principais vias pelas quais é preciso introduzir os elementos mais importantes do politecnismo na escola do trabalho. A primeira consiste em uma profunda reforma do material educativo. A segunda via mais importante é a organização do trabalho politécnico na escola.

A reestruturação de todo o trabalho educacional da escola na direção do afastamento daquilo que Pistrak classificou como “academicismo” da educação geral antiga e o reforço do conhecimento prático do ponto de vista do politecnismo, deve levar à solução também de uma série de problemas metodológicos com os quais lutava o pensamento pedagógico soviético, sem encontrar, no entanto, uma solução satisfatória, ou seja, resolver o problema dos métodos ativos de ensino com a ampla aplicação do método de pesquisa, com o método de projetos.

À medida que a escola caminhe em direção ao politecnismo, infere Pistrak (2015),

[...] o trabalho socialmente necessário será, em grande medida, construído pelo método de projetos, pelo método de organização e construção do conhecimento, que ajuda a reconstrução socialista da sociedade. A vinculação do trabalho socialmente produtivo da escola e das crianças com o plano local de construção abre ricas fontes de tarefas concretas, grandes e pequenas, interessantes e adequadas às crianças e, junto com isso, *importantes e necessárias* para a construção socialista [...] A escola que educa o cidadão da sociedade socialista, construtor desta sociedade, deve ser em *todos os seus setores um modelo de organização racional do trabalho*, deve trabalhar intensa e organizadamente. A escola deve viver, trabalhar, ensinar com clareza, coerentemente, como *um organismo produtivo bem organizado*. (p. 157 - 158).

Desse modo, os elementos da educação escolar e do ensino são interligados uns com os outros do ponto de vista das exigências do politecnismo e, estão ligados, antes de tudo, com o trabalho, o qual na escola politécnica se torna o núcleo central da educação. Tal organização de todo o trabalho da escola vai, assim, atender às necessidades da economia nacional.

Pistrak (2015) distingue quatro modalidades principais de trabalho que dão possibilidades para a introdução da politecnicidade do trabalho na escola:

- 1) Trabalho do dia a dia e autosserviço (de economia doméstica);
- 2) Trabalho nas oficinas escolares (de tipo definido e com um grupo de materiais determinado);
- 3) Trabalho agrícola;
- 4) Trabalho na fábrica (ou *sovkhos, kolkhoz* [...] *no primeiro nível* (primeiro grau): a) propedêutica politécnica com materiais bem variados (aqui entrará o trabalho caseiro, autosserviço, em parte trabalho de economia doméstica), b) o trabalho agrícola (forma simples), e c) trabalho parcial em oficinas especiais e com determinados materiais; *no segundo nível*: a) trabalho em oficinas especialmente organizadas, b) trabalho agrícola (formas mais complexas), c) trabalho na produção (na fábrica) – estágio inicial; e *no terceiro nível*: a) trabalho em oficinas (conclusão), b) trabalho na fábrica (segundo estágio), c) trabalho previsto em futura especialidade. (p. 172).

O autor em estudo chama atenção para o fato de que a educação para o trabalho deve começar com o trabalho cotidiano, de autosserviço, pois, segundo ele, para que o estudante seja conduzido às mais elevadas formas de trabalho industrial, é preciso ele mesmo passar por determinado período de acumulação de grande variedade de habilidades de trabalho, a começar daqueles com os quais ele se encontra na vida cotidiana.

Na organização do tipo de trabalho a ser desenvolvido na escola, ele explica:

[...] Se a escola está localizada perto de uma grande produção, então, nesta sala de trabalho deve estar refletida esta produção de forma acessível à compreensão das crianças do primeiro grau e desenvolver, ainda que de forma simples, as maneiras possíveis de familiarização com esta produção, através do trabalho direto da criança na sala de trabalho [...] a sala do trabalho não é concebida por nós só como um lugar direto das crianças. No primeiro grau, a sala do trabalho deve ser o ponto de partida para conhecer a tecnologia de diferentes materiais. Em primeiro lugar, realiza-se o conhecimento daquela tecnologia ligada à produção que fica junto à escola e, a partir desta produção, se conhece a tecnologia de um círculo mais amplo de indústrias mais importantes, que estão associadas a esta produção (IBIDEM, p. 182 - 183).

Assim, em termos gerais, as salas de trabalho devem refletir o nível da tecnologia que conquistou um lugar sólido na vida cotidiana. Na medida da elevação do nível da técnica na vida cotidiana, deverá ser mudado o caráter das tarefas de trabalho que são dadas às crianças na sala de trabalho. Na escola politécnica, no entanto, é de fundamental importância a implementação do trabalho agrícola como um dos modos obrigatórios de trabalho politécnico (para qualquer escola).

Uma das características essenciais da escola politécnica é a inclusão dos estudantes na grande produção. Desse modo, ela terá que, conforme aponta Pistrak (2015), encontrar o seu jeito de organização do ano escolar com amparo nas exigências do “[...] conhecimento em teoria e na prática de todos os principais ramos da produção.” (p. 212).

A participação dos estudantes na fábrica conclui a formação politécnica e a educação do adolescente. Ao chegar a ela com uma variedade significativa de habilidades e

conhecimentos, com a compreensão suficiente sobre a importância econômica, social e política da fábrica, acerca do papel e tarefas da classe operária, a respeito dos problemas imediatos da construção socialista, o estudante completa o desenvolvimento da sua visão de mundo geral e politécnica com o contato direto com a máquina e a classe operária nas condições do seu trabalho cotidiano. Nesse contexto, Pistrak (2015) nos explica que

[...] cada estudante é colocado em *algum ramo da produção*. O trabalho prático dos estudantes da Escola-Comuna na fábrica realiza-se tanto no 8º como no 9º ano de estudos. Dois períodos de trabalho na fábrica mostraram-se praticamente úteis, por razões de ordem metodológica. Na segunda metade do 8º ano, no processo de participação do trabalho na fábrica, os estudantes recebem a tarefa de pesquisar e conhecer toda a estrutura da fábrica e das suas seções separadas, conforme um plano preliminar. O relatório do estudante sobre a prática realizada é colocado como base do *projeto* de trabalho, para cuja execução o estudante se prepara no início do 9º ano e no qual ele realiza no segundo período de trabalho na fábrica durante a segunda metade do 9º ano. (p. 217).

Ao se introduzir os adolescentes na produção, tem-se significativa importância, porque é por intermédio dela que se pode apontar, de modo direto, a vida de trabalho da classe operária, os seus anseios, familiarizar-se com aquilo que, em geral, em uma grande fábrica, se realiza para reeducar o proletariado na direção socialista, enfim, como se resolve nos vários aspectos o problema da reconstituição socialista da economia nacional, pois a participação no “trabalho duro de um operário comum” (PISTRAK, 2015, p. 222) é um grande processo educativo.

Na escola politécnica, como elucida Pistrak (2015), é preciso que o ensino seja finalizado por um trabalho que mostre as habilidades do estudante de se orientar livremente em um amplo complexo técnico e socioeconômico de fenômenos, aponte a sua capacidade de abordar qualquer problema da vida, de formulá-lo e resolvê-lo de modo autônomo, pois, orienta Pistrak (2015), “[...] o estudante, futuro operário, nos nossos tempos não pode ser apenas um trabalhador qualificado de especialização estreita, fechado no seu ramo de trabalho. Ele deve olhar para a produção com olhos bastante amplos, como um futuro proprietário e reconstrutor dela”. (p. 225).

Com base nos elementos trazidos por Pistrak (2015) na discussão acerca da politécnica, é preciso perceber a diferença significativa que há entre a formação oferecida com base no ensino politécnico e aquela de uma escola profissional (ofertada pela perspectiva educacional burguesa, das sociedades capitalistas), uma vez que, na escola politécnica, como também nos situa Krupskaya (2017), o seu centro de gravidade está na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo teoria e prática e na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que,

o centro da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho, cuja finalidade é a inserção no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, essa grande educadora russa, reitera, ainda, a noção de que

O estudante da escola politécnica é um ativista no domínio do conhecimento, um ativista na aplicação do conhecimento na vida. Ele não é simplesmente um “bom estudante”, que aprende bem as lições, ele é o estudante que reflete sobre o que ele estuda, entende que é necessário cuidar para que todas as condições sejam favoráveis ao ensino, é um estudante que sabe conduzir-se na escola e fora dela. (KRUPSKAYA, 2017, p. 188).

Por fim, com base no estudo expresso por Pistrak e suas influências, sobretudo de Marx, Lenin e Krupskaya, evidenciou-se o fato de que educação politécnica é aquela que representa em si a soma de conhecimentos teóricos e habilidades práticas (compreensão marxiana acerca da educação politécnica), deixando claro qual é a maior finalidade da escola socialista (com base na politecnicidade), que é preparar e educar indivíduos multilateralmente, a fim de que se tornem sujeitos construtores, conscientes e ativos de uma sociedade sem classes.

2.4 Escola-Comuna ou Escola do Trabalho: experiência da educação politécnica¹⁴

Conforme já citado, Pistrak foi um dos grandes pedagogos russos que contribuiu na constituição de um novo sistema educacional de ensino soviético no pós-revolução, a chamada pedagogia socialista. As experiências educacionais desse novo sistema se deram nas chamadas Escolas-Demonstrativas ou Escolas-Comuna (as chamadas Escolas do Trabalho). Ele foi professor e diretor por cinco anos em uma dessas instituições, a chamada Escola-Comuna de P. N. Lepeshinsky (a do Narkompros), que tinha como base educacional a relação entre escola e trabalho; o trabalho coletivo e a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino mediante o sistema de complexos.

Essa instituição, quanto ao seu método de ensino, baseou-se no materialismo histórico e dialético, através do sistema de complexos, com a finalidade de estabelecer o novo homem socialista. O trabalho que foi desenvolvido por Pistrak na Escola Lepeshinskiy compôs o quadro das diretrizes e políticas para a educação nacional da URSS.

Dessa experiência, resultou sua maior obra - *Fundamentos da Escola do Trabalho*, publicada originalmente em 1924 - mas que no Brasil chegou pela primeira vez por

¹⁴ As discussões e reflexões deste tópico foram também abordadas no estudo “Pistrak e os pressupostos educacionais da Escola do Trabalho”, de Matias, Sousa e Feijó (2018).

volta dos anos de 1980 - em que mostra e discorre sobre os elementos, fundamentos e perspectiva da pedagogia socialista ou pedagogia social. Ressaltamos que os elementos aqui percorridos se deram com base na obra citada, cuja publicação sucedeu no ano de 2011.

Nesta obra, Pistrak (2011) oferece a defesa da formação de cidadãos ativos e participantes da vida social. Para a constituição de uma nova sociedade, ele apontava que seria necessário cada membro ativo da sociedade compreender o que era preciso estabelecer e de que maneira seria necessário fazê-lo. Tal atitude conduzia à valorização do trabalho coletivo e à criação de modalidades organizativas eficazes. Para ele, a aptidão do trabalho coletivo era adquirida no processo do próprio trabalho. Era necessário saber quando mandar ou obedecer, e isso se conseguiria por meio da auto-organização dos educandos. Pistrak tinha a visão dirigida especificamente para o ensino primário e secundário, que buscasse preparar homens comprometidos com o presente, criadores de seu futuro, buscando o bem comum por meio de uma coletividade.

As contradições da Revolução Russa dão fundamentos para a problematização do pensamento de Pistrak sobre a educação. A crítica ao capitalismo implicava a defesa da escola como o instrumento principal para a formação de uma consciência de classe dos trabalhadores.

Partindo do princípio de que a revolução socialista materializava o estágio mais avançado de toda a história da humanidade, Pistrak entendia que o presente significava a negação de um passado social, econômico e político atrasado, a ser esquecido. O presente é manifestado mediante avanços tecnológicos e sociais do seu tempo, que deveriam ser incorporados pelo conjunto da população: o entendimento do uso social da ciência como desdobramento das mediações do homem com a natureza.

Nas distintas e complexas dimensões entre o passado e o presente, a educação era central na transição (foi a implementação do socialismo na União Soviética), uma vez que entre a escola revolucionária e a escola antiga havia apenas uma continuidade dialética e revolucionária, do mesmo modo que o novo regime nasceu do antigo graças às suas contradições internas.

Os conteúdos do ensino oferecidos às novas gerações teriam o papel de instrumentalizar a criança para a constituição de outra ordem, com novos conhecimentos e concepções sobre a sociedade. Para ele, a educação deveria se desenvolver em ultrapasse aos conteúdos escolares, explorando e problematizando as mediações dialéticas com a sociedade. Conforme os preceitos educacionais de Pistrak, sob de uma concepção marxiana de educação,

a revolução é um processo educativo fundamental para o futuro, que deve ser compreendido como uma totalidade, fruto de determinações históricas e materiais.

A estratégia defendida por Pistrak para a formação dos estudantes russos teve como referência processos educativos baseados no desenvolvimento de oficinas formativas educacionais que potencializariam a percepção da revolução e a necessidade da revolução socialista sobre novas bases. Para isso, tomava a noção de trabalho socialmente útil, que, em outras palavras, significa não só tomar esse elemento como o centro da atividade prática humana, incluindo a relação entre trabalho e escola, como também especificar suas características: seria um trabalho que fizesse com que os alunos se sentissem úteis e se preparassem para a vida.

O trabalho nas oficinas, para ele, responde a essa indagação, pois serve tanto como instrumento educativo para fazer a ligação escola-trabalho, como para despertar a compreensão das crianças em seus distintos níveis sobre o que é o trabalho na grande indústria. Este, vale ressaltar, não necessariamente, é o trabalho em uma visão puramente tecnicista, embora o autor não negue a importância dele no decorrer do crescimento, com a vida adulta, portanto, é uma modalidade de conhecimento do mundo exterior e da vida essencialmente prática.

A relação escola e trabalho também está interligada a outra visão: escola em Pistrak não se resume somente ao ensino, pois, para ele, os programas a serem utilizados devem ser tratados como programas em um sentido amplo, pois eles devem ser planos para a vida.

A escola de transição, a chamada escola socialista, de acordo com Pistrak, não é uma unidade fechada em si mesma, mas reflete a vida do aluno, concretamente, seja na cidade ou no campo. Com a sua experiência e prática pedagógica, Pistrak deixou como sua maior contribuição o fato de ter compreendido que, para transformar a escola, e situá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, sendo necessário, portanto, mudar o seu jeito, suas práticas e estruturas de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente da constituição da nova sociedade.

Caldart (2011) nos alerta para a noção de que, para que possamos fazer uma interlocução pedagógica com Pistrak, hoje, é preciso

[...] se dispor a compreender seu pensamento, e mesmo sua linguagem, no contexto em que foi elaborado, ou seja, ler Pistrak pensando sobre o que significou para ele, e para outros pedagogos deste mesmo movimento político pedagógico, estar discutindo sobre pedagogia escolar, em um momento pós-revolucionário, em que os

esforços se concentravam no objetivo de consolidar uma revolução, através de duas tarefas básicas: reconstrução das organizações sociais e do estado e a luta permanente contra a reação capitalista mundial e as forças reacionárias internas ao próprio bloco de países que compunham, na época, a chamada União Soviética. (p. 09).

Com efeito, Pistrak aponta os dois aprendizados principais que se deve esperar dos educandos: saber lutar e saber construir. A grande preocupação dele era sobre como a escola poderia ajudar a consolidar a revolução socialista, e, para isso, o fundamental que via era a formação dos sujeitos desse processo, não no futuro, mas já no presente.

Para ele, as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na constituição da nova sociedade soviética, mas, para isso, precisavam ser educados, ao mesmo tempo, com muita firmeza ideológica e política nos princípios e valores da revolução, e com muita autonomia e criatividade para ajudar a recriar as práticas e as organizações sociais. Além destes aspectos, Pistrak também denotou, como elemento fundamental executado pela Escola do Trabalho, que esta teria de ser uma escola que fosse educadora do povo, pois, para ele, a Escola do Trabalho é a da classe trabalhadora, vista como sujeito social da revolução, e com demandas de educação próprias deste desafio histórico.

Na transição ocasionada pela Revolução de 1917, a escolarização do povo tornou-se a base das transformações culturais necessárias para a elaboração coletiva da nova sociedade. Para ele, era um desafio reconstituir também a escola, de modo que ela deixasse de ser um espaço das elites e passasse a ser um lugar de formação do povo, preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica.

Outro aspecto por ele expresso está no fato de que a educação é mais do que ensino. Segundo Pistrak, era preciso superar a visão de que escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam. É preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida. Desse modo, trabalho, estudo, atividades culturais e políticas devem fazer parte de um mesmo programa de formação, de maneira dinâmica, em que a escola se ajustasse conforme as necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento.

Defendia, ainda, o ponto de vista conforme o qual a vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva, pois na Escola do Trabalho as crianças e os jovens se educam produzindo objetos materiais úteis e prestando serviços necessários à coletividade. Por via destas atividades produtivas, é que buscam desenvolver um estudo mais profundo e significativo da realidade, ao mesmo tempo em que vão aprendendo habilidades,

comportamentos e atitudes necessárias ao seu desenvolvimento humano e à sua inserção social.

É neste aspecto que, na Escola do Trabalho defendida por Pistrak, se dão a natureza e o caráter politécnico de sua formação. Educação politécnica, conforme discussão já desenvolvida neste estudo, representa em si a soma de conhecimentos teóricos e habilidades práticas. Interessante e oportuno aqui é retomar o conceito de politecnicismo, apresentado por Krupskaya (2017), como

[...] um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isso inclui o estudo das “tecnologias naturais”, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energéticas. Inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social. Politecnicismo não é alguma matéria específica de ensino, ele deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto da física como da química, bem como nas ciências naturais e nas ciências sociais. É preciso uma articulação mútua dessas disciplinas, e uma ligação delas com atividades práticas, especialmente a articulação delas com o ensino do trabalho. Somente tal combinação pode dar um caráter politécnico ao ensino do trabalho. (p. 151).

Portanto, conforme Krupskaya (2017), a educação politécnica requer dos estudantes a capacidade de observar, verificar sua observação por meio da experiência, da prática, sobretudo no exercício do trabalho, exigindo a capacidade de registrar as suas observações e tirar delas conclusões. Em síntese, a educação politécnica oferecida pela Escola do Trabalho tem por premissa e finalidade formar o estudante desenvolvido integralmente.

Desse modo, na medida em que a escola passa a assumir a lógica da vida, conforme defende Pistrak, na perspectiva da Escola do Trabalho, e não apenas uma preparação teórica, era preciso romper com a pedagogia da palavra centrada no discurso e no repasse de conteúdos e passar a uma pedagogia da ação.

Outro aspecto defendido por Pistrak coincide com o fato de que a escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho. Sua pedagogia incluía alguns aspectos fundamentais: o trabalho social da escola, o envolvimento dos estudantes de maior idade em atividades produtivas da sociedade em geral, a preocupação com a apropriação da ciência do trabalho e de sua organização e o vínculo da auto-organização dos educandos na escola.

Por auto-organização, ele entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis baseados na necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação de garantir a higiene da escola, chegando à participação efetiva no Conselho

Escolar (instância medular na Escola do Trabalho), ajudando a elaborar os planos de vida da escola. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era, efetivamente, educar para a participação social consciente e ativa.

A avaliação de Pistrak era de que somente tendo um espaço próprio de organização, não tutelado, mas apenas acompanhado pelos educadores, os educandos, efetivamente, se assumiriam como sujeitos do seu processo educativo. Observava, então, que o coletivo infantil não poderia ser algo imposto, mas sim uma elaboração de baixo para cima, desde uma intencionalidade pedagógica gradativa, e que produzisse o envolvimento real das crianças.

Essa categoria da auto-organização dos estudantes constitui uma das mais decisivas em seu pensamento, pois esse elemento os prepara para a futura condução do Estado operário, provocando os seus interesses pelo estudo, pelo seu vínculo com a realidade. Desse modo, Pistrak visualizava a ideia de que esta era a grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade nos processos de estudo, trabalho e gestão da escola.

Outro elemento da pedagogia socialista executado na Escola do Trabalho e mostrado por Pistrak foi o método de ensino coerente com a metodologia dialética de interpretação da realidade. Para ele, a lição principal é de que era possível e necessário encontrar maneiras de substituir o ensino livresco e conteudista - como ele classificava a educação burguesa fornecida pelo sistema capitalista - por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação.

Esse método foi o sistema dos complexos (tema discutido neste trabalho em seção específica, em decorrência de sua grande importância e centralidade na pedagogia socialista), que tinha como pilar os elementos: natureza, trabalho (como sendo o elemento central) e sociedade. Tal sistema era mais do que um método de ensino, ao compreender a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos e ao trabalho social da escola.

Por esse sistema, o ensino deve ser organizado mediante temas socialmente significativos, educando, assim, os estudantes para uma interpretação dialética da realidade. Segundo Pistrak, não só as disciplinas de ensino devem-se fundir no tema do complexo. É preciso o máximo esforço para que todos os aspectos da vida escolar, todo o trabalho e toda a atividade das crianças sejam englobados no trabalho unificado por uma concepção comum. O sistema de complexos pressupõe que cada disciplina escolar analise uma parte determinada de

uma matéria geral concreta, propondo-se, antes de tudo, a dar ao aluno o domínio dos métodos experimentais próprios das ciências.

Registramos, ainda, como mais um aspecto de grande relevância abordado pelo autor na sua obra aqui em estudo, o fato de que, segundo ele, sem teoria pedagógica revolucionária, não há prática revolucionária. Para ele, quem deve estabelecer a nova escola são os educadores, junto com os educandos e suas comunidades. Eles não de ser estimulados e preparados para dominar as teorias pedagógicas que permitem refletir sobre a prática e tomar decisões próprias, constituindo e reconstituindo práticas e métodos de educação. Em suas palavras, são funções da escola:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida;
2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente;
3. Ela deve acostamá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK, 2011, p. 71).

A partir dos elementos elencados acima acerca da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak* (2011), podemos inferir que ele, como educador, buscou qualificar sua prática por meio do estudo rigoroso da dialética marxista e das diversas teorias pedagógicas discutidas em sua época, estabelecendo, não apenas, uma nova prática, mas também elementos de uma nova teoria pedagógica, de inspiração socialista, a chamada pedagogia socialista ou pedagogia social, como ele, preferencialmente, se referia.

Após a Revolução Socialista Russa de 1917, o Estado e os trabalhadores se encontravam em condições de precariedade, fome, analfabetismo e violência. Era urgente a constituição material e social daquela sociedade. Para que esse objetivo fosse concretizado, havia a necessidade imperativa de formação do novo homem.

Nesse sentido, a educação cumpriu papel fundamental nessa tarefa. Ela foi entendida por Pistrak como poderoso meio para estabelecer o socialismo, devendo romper com os preceitos do capitalismo. Partindo dessa necessidade, se desenvolveu uma nova proposta pedagógica, a pedagogia socialista, que teve nesse educador uma de suas maiores expressões.

Para Pistrak, a educação deve se desenvolver transpondo os conteúdos escolares, explorando e problematizando as mediações dialéticas com a sociedade. A sua obra não deve ser lida como um manual, mas sim como o registro de uma elaboração pedagógica, consoante nos alerta Caldart (2011). A atualidade dela está especialmente no diálogo que se pode fazer

em torno dos pontos que moveram sua prática e seu pensamento pedagógico. Conforme nos aponta novamente Caldart (2011), a maior contribuição da obra de Pistrak “[...] foi ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e suas estruturas de organização e funcionamento”. (p. 08).

Com esteio nos elementos e reflexões trazidas nesta discussão, podemos afirmar que a Escola do Trabalho deu passos importantes na constituição de um novo *modus operandi* educacional. Em relação aos avanços, podemos reunir, dentre outros aspectos, a relação entre professores e alunos na organização da escola e de seus conteúdos, a perspectiva pedagógica que ela assumiu na direção de formar lutadores para elaborar uma nova ordem social, com vistas à emancipação humana.

Portanto, o legado educacional deixado por Pistrak foi o de que a pedagogia socialista, com seus pressupostos, foi uma experiência educacional revolucionária, sendo imprescindível a sua leitura para a construção de uma educação verdadeiramente instrutiva e emancipadora. Assim, em oposição à educação excludente e limitada imposta pelas classes dominantes à educação escolar no sistema capitalista, consideramos que conhecer, discutir, refletir e lutar pela visão e perspectiva de educação colocada por Pistrak é um alento, uma chama, uma esperança na busca de uma educação que procure despertar e desenvolver as potencialidades existentes em nós seres humanos, segundo uma concepção de mundo mais repleta de vida, levando ao desenvolvimento ampliado das forças produtivas, de maneira organizada em benefício de todos, sem exceção.

2.5 O sistema de complexos¹⁵: método de ensino da escola politécnica

O estudo aqui procedido acerca do sistema de complexos tem como referência as discussões feitas por Pistrak (2011) e Krupskaya (2017) no referente a essa temática. Vale ressaltar que, de acordo com esses pedagogos russos, sobre o sistema de complexos, foram muitos os escritos desenvolvidos, haja vista a sua importância para a consolidação da pedagogia socialista.

De acordo com os referidos autores, o sistema dos complexos foi o método em torno do qual a educação socialista soviética se organizou. Neste, havia a dialética marxiana

¹⁵ O sistema de complexos foi desenvolvido pelo Conselho Científico Estatal, o qual estava ligado ao Comissariado da Educação Pública, o Narkompros. A Seção Científico-Pedagógica deste Conselho (instância responsável pela elaboração do trabalho pedagógico soviético pós-revolução, era conduzida por Krupskaya).

como base (o elemento condutor para o entrelaçamento entre as disciplinas). Através da dialética, se objetivava proporcionar aos educandos a compreensão da realidade de um ponto de vista marxista e dinâmico, em que eles passassem a ver os fenômenos, a realidade objetiva e suas várias relações a partir de um amplo olhar que seria desenvolvido por meio das diversas disciplinas, as quais deveriam dialeticamente dialogar e se completar.

Os complexos (com os seus respectivos temas) eram um instrumento que colaborava para a compreensão da realidade pelos estudantes. Eles tinham por necessidade mostrar as relações intrínsecas dos fenômenos que faziam parte do complexo escolhido, daquele a ser estudado.

Para se entender o método dos complexos, faz-se necessário, primeiramente, conforme aponta Krupskaya (2017), compreender que a finalidade da escola é proporcionar à criança a compreensão da realidade viva. Isso só poderá ser obtido se esclarecendo as relações entre os fenômenos na vida real, deixando claras estas ligações através de formas adequadas, mostrando como estas aparecem e se desenvolvem. Para esclarecer as conexões reais, é preciso distinguir aquilo que é o essencial, o mais importante, o que é decisivo. Nesse sentido, diz ela “[...] é imperativo que o conteúdo do complexo seja ditado pela vida, seja definido por esta vida”. (p. 125).

O método de complexos, explica a autora, é um método científico específico, isto é,

[...] um método que exige o estudo das coisas e fenômenos não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade. Podemos colocar a noção de “método por complexo” ao lado da noção de “método dialético”, mas não ao lado, por exemplo, de “observação”, “excursão”, “métodos formais de ensino”. O método dos complexos é um método de estudo, não um método de instrução, não um método de dar aulas. Não colocamos o método dos complexos entre as chamadas técnicas didáticas, mas exatamente o vemos como um método científico [...] vamos nos referir ao “sistema de complexos” em contraposição ao “sistema de disciplinas”, e vamos falar sobre o “método por complexo” como uma determinada maneira de abordar o estudo da realidade. (IBIDEM, p. 310).

Assim, o sistema de ensino por complexos na pedagogia socialista teve por finalidade substituir o sistema de ensino por disciplinas, uma vez que, neste último método de ensino, são transmitidas separadas, isoladas uma das outras. O sistema de disciplinas, exprime Krupskaya (2017)

[...] levou a escola a um afastamento da vida. Por isso, a escola antiga também foi uma escola de ensino que familiarizava as crianças não com as coisas e fenômenos reais, mas especialmente com as disciplinas escolares. Decorre daí, na escola antiga, o ensino puramente verbalista e o método livresco de ensino, bem como a ausência,

nela, do método de pesquisa; decorre daí o isolamento terrível da escola também da atualidade. (p. 311).

Por outro lado, o sistema de complexos tende para a unidade, a totalidade, sendo esta uma das características e vantagens mais importantes desse sistema. Pistrak (2011) ensina que a necessidade de organizar as disciplinas no sistema de ensino da pedagogia socialista em complexos se dá em razão de que o sistema de complexos é o único que garante uma compreensão da realidade de acordo com o método dialético, ou seja, é o único sistema capaz de selecionar e estudar as disciplinas do ensino sob o ponto de vista marxista. E expressa, ainda:

O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista *social*, devendo servir para compreender a realidade atual. O estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam *uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atua.l.* [...] Cada complexo pode ser analisado de duas formas: ou como um assunto preciso, delimitado; ou como *um assunto principal*, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos não menos importantes, como um fenômeno típico que se enraíza na vida social, contribuindo para determiná-la. (IBIDEM, p. 109 - 110).

A defesa de Pistrak em relação ao método de ensino pelo sistema de complexos é balizada pelo seu argumento de que, na escola soviética, nenhuma disciplina escolar tem e pode ter uma finalidade em si mesma. As tarefas e os objetivos relativos a cada disciplina escolar deverão estar subordinados aos objetivos gerais da escola, sendo estes que determinarão a escolha dessa ou daquela distribuição de disciplinas pelos cursos.

Nesse sentido, o autor reitera a noção de que é preciso compreender que o sistema do complexo não é apenas uma técnica pedagógica, uma vez que ele tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade através do método dialético. Tal objetivo, segundo ele, só pode ser conseguido na medida em que ela assimile o método na prática, pois o sistema do complexo, feito técnica indispensável para o conhecimento da realidade, deve, antes de tudo, ser claro e compreensível para o estudante.

Pistrak (2011), na discussão da temática aqui tratada, aponta, ainda, que

Não só as disciplinas de ensino devem-se fundir no tema do complexo. É preciso o máximo esforço para que todos os aspectos da vida escolar, todo o trabalho e toda a atividade das crianças sejam englobados no trabalho unificado por uma concepção comum. É assim que se consegue uma unidade maior de toda a vida escolar, aumentando em particular o valor educativo de todo o trabalho. [...] O sistema do complexo pressupõe que cada disciplina escolar analisa uma parte determinada de uma matéria geral concreta, propondo-se, antes de tudo, a dar ao aluno o domínio dos métodos experimentais próprios das ciências. (p. 122 - 123).

Com a finalidade de melhor esclarecer o método do sistema de complexos, Krupskaya (2017) explica que este significa composto e, que, por complexo, se deve entender

a complexidade particular de um fenômeno tomado da realidade e que reúne ao seu redor determinado tema central ou ideia. O conceito de complexidade no ensino inclui em si a ligação, a união, a unificação, entre as disciplinas, todavia não se limita a isso. Para a autora, a essência do problema não está na ligação de disciplinas escolares, mas na vinculação dos fenômenos que de fato se encontram na vida, e nos estudos destes em sua complexidade, em suas interações, no exame da correlação entre fenômenos.

A estrutura metodológica para o trabalho pedagógico utilizando o sistema de complexos se dá com suporte no estudo dos elementos natureza, trabalho e sociedade, sendo eles assim trabalhados, conforme nos exprime Krupskaya (2017):

O programa para o estudo da atividade de trabalho ocupa a coluna do meio (no centro). Na coluna da esquerda é dado o programa para o estudo da natureza, o que é pensado desde o ponto de vista de sua importância para a vida da pessoa e para a sua atividade de trabalho. Finalmente, na coluna da direita é dado o programa para o estudo da sociedade, cuja abordagem se faz com o mesmo ponto de vista. O programa é planejado de forma que ele requer o estudo da vida e está perpassado pela atualidade. (p. 315).

É necessário ressaltar o fato de que os temas para os complexos nos programas são escolhidos não ao acaso, arbitrariamente, como elucida Krupskaya (2017):

[...] toma-se exatamente aquilo que, em primeiro lugar, é necessário para resolver os desafios socioculturais que são colocados para a escola em seu meio circundante [...] Os temas são tomados diretamente da vida laboral da população circundante e das condições de trabalho, ademais, tudo isto está determinado em grande medida pelas estações do ano, e os temas dos complexos adquirem nomes que correspondem a tais “estações”. A quantidade de conteúdo para cada um dos complexos em diferentes anos de estudo é determinada pelo tema geral daquele ano, o qual estabelece certos limites de estudo: 1º ano – a família e a escola; 2º ano – campo e cidade; 3º ano – seu bairro, município, cidade, província e região; 4º ano – a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o mundo. A ampliação do volume é gradual com a observação de uma regra didática: do mais próximo para o mais distante [...] Na escola de segundo grau os complexos gerais não somente são mais amplos, mas também significativamente mais profundos. Aqui, no 1º ano toma-se a agricultura e tudo que se liga a ela na natureza e na sociedade; no 2º ano toma-se precisamente o trabalho industrial; no 3º ano, as questões de organização do trabalho e de organização da sociedade com base nas relações de produção; no 4º ano, a história do trabalho. (p. 316 - 318).

Com todos os elementos explicativos percorridos até aqui, compreende-se que a essência do método dos complexos consiste em que ele toma para estudo determinada complexidade dos fenômenos (complexos) em sua totalidade, ligações, interações e relações. Como afirma Krupskaya (2017), “[...] o método dos complexos é um método marxista de conhecimento” (p. 318); assim, a visão de mundo dialética deve considerar, em seu método de ensino, cada objeto não isoladamente, mas como um todo. Outro elemento do sistema de complexos que, contínua e necessariamente, se deve ter em mente é a necessidade de ligar

obrigatoriamente o ensino com o trabalho, dada a sua centralidade para a formação na perspectiva politécnica.

Por fim, com base nos elementos e em toda a discussão trazida neste capítulo, podemos sintetizar que a pedagogia socialista tem como fundamento: a politecnicia; o método de ensino: o sistema de complexos, cuja estrutura metodológica dos seus estudos se dá com amparo nos elementos natureza - trabalho - sociedade; por último, o seu horizonte: a formação multilateral dos indivíduos com vistas à formação de um novo homem para o estabelecimento de outra sociabilidade: o socialismo.

Para fins de maior esclarecimento acerca da temática aqui tratada, reproduzimos na sequência dois quadros informativos referentes ao sistema de complexos, o qual constituía o método de ensino da pedagogia socialista.

Quadro 1 – O modelo do sistema de complexos

COMPLEXO “NOSSA REGIÃO”			
Trabalhado na escola Zagryadchinskoy de primeiro grau, terceira estação experimental-demonstrativa de Gaginsky do Narkompros com os estudantes do 3º e 4º grupos, no período de setembro a dezembro de 1923.			
Condições naturais da região	Atividade de trabalho da população local	Sociedade	Trabalho realizado pelos estudantes no estudo deste complexo
<ul style="list-style-type: none"> - Ocupação do espaço. Limites. - Características da superfície. - Composição do solo. - Rios, córregos, lagoas. - Tempo. - Clima. - Vegetação natural local (flores, grama, floresta, árvores frutíferas). - Cultivo de cereais e legumes da 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição das terras. - Trabalho agrícola como base para a população da região. - Instrumentos agrícolas. - Trabalho empregado na nossa região. - Condição do gado na nossa região. - Processamento de lã. Linho e seu tratamento. - Ofícios e 	<ul style="list-style-type: none"> - A divisão da terra na região por posse antes e agora. - A população da região. - A história da região: <ol style="list-style-type: none"> 1) desde os primeiros assentamentos até o florescimento da servidão; 2) o período de dominação dos senhores da terra – florescimento da servidão, a vida camponesa com os proprietários. - Desenvolvimento do capitalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no planejamento dos trabalhos e em sua organização (divisão do trabalho, a fim de estabelecer uma ordem no trabalho, etc.). - Observações sobre os fenômenos locais da natureza, sob a ocupação dos habitantes e dos fenômenos da vida social. - Pesquisa (por exemplo: a composição do solo, a construção e operação dos instrumentos agrícolas, fontes da história primitiva da região).

<p>região.</p> <p>- Animais úteis e prejudiciais.</p>	<p>artesanatos comuns entre as pessoas da nossa região.</p> <p>- Orçamento da economia camponesa de médio porte.</p> <p>- A divisão do trabalho na família de camponeses por sexo e idade.</p> <p>- Calendário de trabalho da família camponesa.</p>	<p>- O impacto deste último na aldeia.</p> <p>- A revolução de 1905, a guerra imperialista de 1914-1918 e seu reflexo na região.</p> <p>- As revoluções de fevereiro e outubro de 1917.</p> <p>- O movimento contrarrevolucionário.</p> <p>- A fome.</p> <p>- A forma moderna de vida e costumes.</p> <p>- A moral da família campesina moderna, rituais, festas, folclores, etc.</p>	<p>- A coleta de dados estatísticos, históricos e outros (dos cidadãos locais, rimas, provérbios, crenças, lenda, etc.).</p> <p>- Compilação de toda espécie de descrições (natureza, trabalho, vida e outras).</p> <p>- Cálculos com limites de qualquer grandeza (com decimais); elaboração de tabelas e gráficos; determinar percentagens (em relação à elaboração de partes específicas do complexo).</p> <p>- Configuração e resolução de problemas que tocam em outras questões do complexo.</p> <p>- Recuperação em extratos de leitura de manuais e fontes históricas, jornais, artigos de revistas, artigos sobre artes e poemas de antologias e outros livros.</p> <p>- Esboços.</p> <p>- Moldagem.</p> <p>- Modelagem.</p> <p>- Organização de exposição sobre o tema do complexo.</p>
---	--	---	---

Fonte: (KRUPSKAYA, 2017, p. 340).

Quadro 2 – Quadro explicativo do modelo do sistema de complexos (Complexo “Nossa Região”)

Como exemplo toma-se aqui um complexo não porque a elaboração deste seja impecável; não encontramos aqui o tema da higiene, assistência social mútua, bem como a questão da gestão da região, como ocorrem as reuniões na cidade e no campo, as assembleias da escola das aldeias que não se encontram em condições avançadas, temas que são valiosos para este complexo, sendo que cada escola terá que avançar o possível sem muito filosofar e sem recursos e forças especiais. O esquema do complexo apresentado aqui está baseado em uma escola de primeiro grau do camarada A. Rozhdestvin o qual teve participação direta na ilustração. O próprio camarada Rozhdestvin olha para esta coleta de dados apenas como estando “em processo”. Mas, em nossa opinião, na forma como foi trabalhada ela cumpre o objetivo à perfeição. Há muitas insuficiências, por exemplo, aqui não vemos coisas como a educação na região, no saneamento se dá mais atenção a como é organizado e conduzido etc., mas um exemplo como este é valioso porque é tomado diretamente da prática que realmente está acontecendo e, além disso, é de grande interesse o estudo minucioso do estudo etnográfico. “Nossa região” foi escrito pelo diretor da escola de Zagryadchinskoy, que reuniu todo o material para esta edição e o forneceu. Está longe de ser uma experiência perfeita no estudo do complexo, mas tem um grande valor pedagógico.

Fonte: (KRUPSKAYA, 2017, p. 341).

2.6 Discussão da politecnicidade no Brasil

Com esteio nos elementos percorridos há pouco acerca da politecnicidade com fundamento nos estudos de Pistrak e Krupskaya, abordaremos aqui o modo como esse elemento foi absorvido e é discutido no Brasil, no terreno educacional. Para isso, tomaremos como referência os estudos, sobretudo de Saviani, mas, também, de outros educadores, tais como Frigotto, Ciavatta e Ramos, os quais com ele partilham de uma perspectiva progressista para a educação, tendo como um dos seus pressupostos os fundamentos politécnicos com vistas à formação integral do indivíduo desenvolvidos na perspectiva pedagógica socialista em que teve nos pedagogos russos sua maior expressão, tendo Pistrak e Krupskaya como um dos seus educadores de grande destaque, conforme já explicitado neste estudo.

De acordo com Frigotto (2010), Saviani é, sem dúvida, “[...] o educador brasileiro que efetivou a elaboração mais consistente sobre as relações entre escola básica e mundo do

trabalho na perspectiva da educação politécnica” (p. 37), razão pela qual os elementos aqui abordados têm no referido educador a sua maior referência.

Desse modo, é importante retomarmos a concepção básica de politecnicidade. Conforme Saviani (2003), a noção deste elemento deriva, basicamente, da problemática do trabalho, sendo este o seu ponto de referência, o conceito, o princípio educativo geral. Assim, podemos entender que uma educação que tenha como referência a politecnicidade é organizada com base no trabalho. E isso se dá porque,

[...] na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Em tais circunstâncias, em que os distintos modos de produção incidiram diretamente no modo da existência humana, teve-se o desenvolvimento da sociedade moderna, nascida do advento do capitalismo que revolucionou as técnicas de produção e incorporou os conhecimentos como força produtiva. A sociedade capitalista incorporou, na sua maneira de organização, os códigos escritos, gerando, assim, a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí, então, conforme nos aponta Saviani (2003), a proposta de universalização da escola, sendo sobre essa base que se estruturam os currículos escolares. Conforme vimos na discussão feita por Pistrak, que é corroborada por Saviani em todo o seu debate acerca da politecnicidade, pode-se dizer que o currículo escolar, desde a escola elementar, na perspectiva politécnica, orienta-se pelo princípio do trabalho como o fenômeno por meio do qual o homem transforma a natureza.

Vale ressaltar que o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros, sendo essa a base do currículo da escola elementar. A base curricular nesse nível de ensino envolve o conhecimento da natureza porque, se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la.

Progressivamente, ele vai desenvolvendo meios de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, bem como quais leis regem a existência e a vida da natureza. É desse modo que as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola elementar. Além dele, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens

também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, e, assim, surge a necessidade de se conhecer como eles se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, como as formas de sociedade se constituem.

Nesse sentido, como nos explica Saviani (2003), origina-se a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar, que se denomina ciências sociais. No currículo tradicional desta escola, o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas História e Geografia. A História reporta-se a como os homens se desenvolveram no curso do tempo e às formas de sociedade constituídas; a Geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as maneiras como eles ali se distribuem. Na constituição dessa base curricular da escola elementar, é preciso deixar claro que o princípio orientador e de fundamentação desse processo, é o trabalho. Nas palavras de Saviani (2003),

No ensino fundamental, o trabalho aparece de forma implícita. Nesse nível, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (p. 136).

Conforme discorre o referido autor, ao passo que o processo escolar se desenvolve, origina-se a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Em sua compreensão, enquanto a escola elementar não necessita fazer referência direta ao processo de trabalho, o ensino médio já deve se organizar como uma explicitação do trabalho.

Nesse nível escolar, segundo ele, o trabalho já deve aparecer não apenas como uma condição, como algo que ao constituir a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto, de certa maneira, implícito. É o caso de se explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. E é aí, então, que entra a politecnia, cuja noção se encaminha no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e geral.

Na sociedade capitalista, todavia, os trabalhadores têm de dominar o mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite. Nesse quadro, está delineada a concepção burguesa de

profissionalização, do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista tem como pressuposto

[...] a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Forma-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (SAVIANI, 2003, p. 138).

Tal ideia de educação profissional nos ditames da sociedade capitalista se contrapõe radicalmente à noção de politecnia, uma vez que, na perspectiva educacional balizada no ensino politécnico, se defende o ponto de vista de que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é, portanto, que não existe trabalho manual puro, tampouco trabalho intelectual puro, pois todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso, preceitua Saviani, está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.

Sinteticamente, e de maneira muito clara e didática, o referido autor apresenta a seguinte definição de politecnia:

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, 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. (SAVIANI, 2003, p. 140).

O educador em análise nos chama atenção para o fato de que, na educação de base politécnica, não se trata de formar um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ao contrário, é o caso de lhe propiciar um desenvolvimento multilateral, que abarque todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que ele domina os princípios que estão na base da organização da produção moderna.

A produção moderna se baseia na ciência, desse modo, há a necessidade de se dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. Nesse debate, para melhor elucidação no entendimento acerca da politecnia, Saviani (2003) se reporta a Pistrak, nos estudos que o Educador russo desenvolveu na sua obra *Fundamentos da*

Escola do Trabalho (2011), que, foi também, subsídio no presente estudo para a nossa discussão dessa temática discorrida em item acima.

Da referida obra, Saviani destaca a parte em que Pistrak afirma que o trabalho com a madeira e com o metal tem um grande valor educativo, ao passo que o trabalho com couro não tem valor educativo algum. Com este exemplo, Saviani, referindo-se a Pistrak, aponta que ele simplesmente tentou indicar que o importante é o domínio dos princípios, dos fundamentos do trabalho moderno. De efeito, é possível se entender melhor o sentido da politecnicidade, a partir da explicação:

[...] Se se trata de organizar o segundo grau, o ensino médio, sobre a base da politecnicidade, não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade. Trata-se de organizar oficinas, processo de trabalho real, porque a politecnicidade supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. (SAVIANI, 2003, p. 141).

Partindo dessa referência, Saviani defende o argumento de que o discente terá não apenas de compreender todos os princípios científicos, mas também de ser capaz de aplicar na prática o conhecimento de que dispõe. De acordo com ele, se o ensino se constituir sobre esta base e se esses princípios da politecnicidade forem absorvidos, o educando que passa por essa formação adquirirá a compreensão não somente teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida e de como se incorpora à produção dos bens, e ainda entenderá, também, como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno.

Portanto, como apontado em outras partes deste estudo, a ideia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e manual, implicando uma formação que desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho e que permita compreender o funcionamento da sociedade. E, desse modo, em bases politécnicas, torna-se possível formar profissionais não apenas teóricos, mas também num processo em que “[...] se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade”. (SAVIANI, 2003, p. 142).

Além das elucidações há pouco expressas já ensejadas por Saviani no tocante ao estudo da temática da politecnicidade, ele aporta ainda elementos que enriquecem ainda mais o debate em torno da compreensão desse conceito ao indicar a interpretação de outros educadores marxistas quanto a esse elemento, como a de Manacorda. Na explanação desses

outros estudos, Saviani denota a seguinte argumentação relativamente ao que exprime Manacorda no tocante à politecnia:

[...] o conceito de “politecnia” integra a tradição socialista [...] Na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Entretanto, após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Contudo, para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’ *O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática” [...] Compreendo as preocupações filológicas de Manacorda que o levaram a propor uma distinção sugerindo que o termo “politecnicismo” se refere à “disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações”, ao passo que “tecnologia”, implicando a unidade entre teoria e prática. (MANACORDA *apud* SAVIANI, 2003, p. 144 - 145).

Mencionado autor, entretanto, continua a reiterar a defesa quanto à sua compreensão e adequação no uso do termo politecnia, ao argumentar que, embora não desconsidere a validade das distinções efetuadas por Manacorda, compreende que, *grosso modo*, pode-se entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser considerados sinónimas. Em suas palavras,

[...] se, na época de Marx, o termo “tecnologia” ainda era pouco utilizado nos discursos económicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. (SAVIANI, 2003, p. 145 - 146).

De efeito, Saviani entende que continua pertinente o emprego da expressão politecnia com suas respectivas derivações (educação politécnica, escola politécnica, ensino politécnico, instrução politécnica), para se fazer referência a uma ideia de educação que busca, desde o desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação. Tal denominação “é preferível à educação tecnológica, pois, hoje em dia, esta última expressão nos remete imediatamente à concepção burguesa”. (SAVIANI, 2003, p. 146). Por outro lado, uma educação politécnica tende, imediatamente, a ser identificada com uma posição de educação socialista.

É válido ressaltar que, na construção deste estudo, corroboramos a perspectiva aqui defendida por Saviani em relação à defesa, à compreensão e ao uso do termo politecnia

como sendo adequado, apropriado, ao se reportar a uma perspectiva educacional que vise a uma formação integral do indivíduo.

E essa defesa ocorre pelo fato de que ainda continua em pauta, como nos mostra Saviani, do ponto de vista histórico e político, a necessidade de estabelecer outra sociabilidade como expressão da exigência de superação da ordem capitalista ainda vigente. Efetivamente, sob o aspecto pedagógico, ainda se mantém em pauta a politecnicidade, já que, por meio dessa perspectiva educacional, se pode reconhecer imediatamente uma concepção de educação que busca, com esteio na própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação.

Conforme indicado no início da nossa discussão aqui feita acerca do debate da politecnicidade no Brasil e, que tem em Saviani uma de suas maiores expressões, outros educadores com ele partilham da mesma direção e perspectiva na defesa da educação politécnica. Ocorre, pois, com Frigotto (2010), ao afirmar que, se efetivamente, se garantir a educação politécnica de maneira universal e de qualidade, a formação profissional terá outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e na emancipação da classe trabalhadora. Em outro estudo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) explicitam a compreensão acerca da politecnicidade, manifestando-se novamente em sua defesa, como podemos conferir na seguinte passagem:

[...] o ideário da politecnicidade buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (p. 35 - 36).

Assim, partindo de todos os elementos tratados e da discussão feita neste capítulo acerca do conceito e fundamentos da politecnicidade, consideramos ser muito pertinente o que defende Saviani (2003) na seguinte colocação:

Estamos, enfim, diante de uma situação em que, mais do nunca, se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade, de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas, obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingido, esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente, de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. (p. 150 - 151).

Essa necessidade de se constituir outra modalidade social, em que todos possam usufruir de toda a riqueza e conhecimento socialmente produzidos, necessariamente passa pela educação como um dos seus elementos para essa elaboração. E, nesse sentido, consideramos ser a proposta de educação politécnica, como uma concepção educativa dirigida explicitamente para superar as divisões aqui apontadas, por demais atual e pertinente no quadro das transformações a serem processadas na realidade em que vivemos.

No próximo capítulo, está o histórico da educação profissional na Rede Federal de Ensino, atualmente representada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e, logo após, no quarto capítulo, abordamos a formação do ensino médio técnico integrado, oferecida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), buscando analisar os elementos de sua proposta pedagógica a partir das discussões aqui feitas quanto às propostas educacionais de perspectiva liberal e politécnica.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL DE ENSINO: PERCURSO HISTÓRICO

Neste capítulo abordamos a educação profissional oferecida pela Rede Federal, mostrando o seu percurso histórico, características e finalidades, de sua origem aos dias atuais, o que corresponde a uma explanação que vai desde o Colégio das Fábricas, no início do século XIX, aos atuais Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, buscando apreender a relação entre a educação geral e educação profissional em todo esse percurso, com foco na análise sobre os Institutos Federais na sua modalidade do ensino médio integrado, objeto desta investigação.

Conforme estudo de Oliveira (2003), na realidade brasileira, a formação profissional somente apareceu como resultado de um esforço governamental em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, destinado à educação dos artistas e aprendizes que vinham de Portugal. Mencionada instituição tornou-se referência no ensino profissional. De caráter assistencialista, tinha como seu público de atendimento os órfãos, os abandonados, “os desvalidos”, que eram encaminhados pelos juízes e pelas santas casas de misericórdia. O ensino oferecido inicialmente por essa unidade foram os ofícios dentro dos próprios estabelecimentos (no cais, nos hospitais, nos arsenais militares, entre outros).

Embora o Colégio de Fábricas tenha trazido novas referências à aprendizagem profissional, conforme Santos (2000), o modelo de aprendizagem de ofícios, nos três séculos de duração do período colonial, permaneceu com uma perspectiva conservadora, destinando, tal ramo de ensino, aos humildes, aos pobres, continuando, assim, a discriminação, relativamente às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

Além dessas instituições por parte do poder público, teve-se também pela iniciativa privada, mediante a organização de sociedades civis, conforme aponta Cunha (2000), outras instituições de ensino profissional cuja origem se deu com o aumento da produção manufatureira. As mais importantes sociedades desse tipo foram as que criaram os liceus. Destaque tem na história a Sociedade Propagadora de Belas Artes, organizada em 1857, no Rio de Janeiro, cuja finalidade foi administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, inaugurado em 1858.

Como característica dos cursos oferecidos no Liceu do Rio de Janeiro, pode-se mencionar: eram gratuitos, não só para os filhos dos sócios como também para qualquer indivíduo livre, sendo vedados apenas aos escravos, mostrando que, apesar da nova estruturação das instituições de formação da força de trabalho que havia sido implantada em

meados do século XIX, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão de obra escrava, praticada durante o período colonial. Assim, os liceus de artes e ofícios eram instituições não estatais que tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial.

O Brasil, do período colonial ao início da República, teve a economia centrada fortemente no modelo agroexportador, caracterizada pela produção agrícola e extrativa concentrada em alguns poucos produtos (o açúcar, o ouro, e, por último, o café), pela mão de obra escrava e a produção em larga escala para o mercado externo, por meio das exportações. Assim, ocorreram fortes pressões de grupos diversos da sociedade para transformá-lo num país de base econômica fundada na produção industrial.

Com a intensificação dessas pressões, a perspectiva industrialista culminou em medidas educacionais, pela iniciativa do então Presidente da República, Nilo Peçanha, com a publicação do Decreto nº 7.566¹⁶, de 23 de setembro de 1909, que criou 19 escolas de aprendizes e artífices para o ensino industrial, uma em cada capital de Estado.

Essa nova configuração da educação profissional tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. Tais escolas de aprendizes e artífices tiveram a missão de formar operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos. Para a admissão dos alunos a essa rede de escolas, era necessário atender aos seguintes critérios: ter idade de dez anos, no mínimo, e de 13 anos, no máximo, sendo que a preferência na matrícula deveria recair sobre os “desfavorecidos da fortuna” (SANTOS, 2000). Novamente, aqui é expresso o caráter assistencialista dessas instituições, traço este advindo das primeiras instituições dirigidas a essa modalidade educacional.

Nesse mesmo estudo, Santos (2000) mostra que a escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foi fator significativo que influenciou diretamente na baixa eficiência mostrada pela rede de escolas de aprendizes e artífices. Conforme ele nos evidencia, no entanto, “[...] apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país” (p. 214).

Com o desenvolvimento da industrialização, o Brasil experimentou elevadas taxas de crescimento. Naquele momento, foram adotadas novas estratégias para a preparação da força de trabalho. As políticas no campo da educação foram delineadas com o objetivo de

¹⁶ Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. (BRASIL, 1909).

atender as demandas da industrialização, reestruturando o quadro educacional brasileiro, especialmente no âmbito do ensino profissional, com a implantação das escolas industriais. Quanto ao ingresso nessas escolas, era prevista

[...] a realização de “exames vestibulares” e de teste de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão (CUNHA, 2000, p. 100).

Embora tenham ocorrido mudanças com essas escolas para aprendizagem profissional, em seu processo histórico, o ensino profissional, conforme infere o autor ora citado, continuou marginalizado em relação à educação secundária, porquanto que o primeiro, desde as suas origens, destinou-se a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinou-se às elites. A luta pela equivalência entre os diversos ramos de ensino, todavia, foi sendo intensificada no decurso de muitos anos.

Do contexto dessas lutas, obteve-se na história da educação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 4.024¹⁷, aprovada em 20 de dezembro de 1961, pela primeira vez, a articulação entre os ensinos secundário e profissional. A equivalência estabelecida, entretanto, não conseguiu superar a dualidade, pois se mantiveram as duas redes de ensino no sistema educacional. Nesse sentido, infere Oliveira (2003):

A formação profissional esteve quase sempre organizada num sistema paralelo à educação básica. A plena equivalência entre os cursos (técnicos-profissionalizantes e os cursos do ensino regular), somente se deu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 4.024/61. A equivalência entre os cursos técnicos-profissionalizantes e os cursos do ensino regular foi resultado de discussões sobre a educação nacional, identificadas desde os anos 1940 em diversos instrumentos legais, tais como a Constituição Federal de 1946 [...] Desse modo, a partir de 1961, os cursos técnicos, que eram desenvolvidos num sistema à parte, foram incorporados ao sistema regular. Era o sacramento da existência de dois rumos no ensino médio: um propedêutico e o outro voltado para a profissionalização. Conferia-se ao aluno certificado de conclusão do mesmo nível de ensino, sendo-lhe garantida a equivalência destes. Explicitando: jovens e adultos eram preparados para exercer funções diferenciadas, intelectuais ou manuais; alguns se encaminhavam para os estudos em nível superior, outros se preparavam para o exercício de uma profissão técnica. (p. 122).

Nesse período, teve-se o surgimento das Escolas Técnicas Federais, tendo, em algumas delas, sido implantados os cursos superiores de Engenharia, convertendo-as nos Centros Federais de Educação Tecnológica¹⁸ (CEFETs). Tais escolas consolidaram sua

¹⁷ Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira lei da educação, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (BRASIL, 1961).

¹⁸ Efetivamente, os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica no País são criados com a Lei nº 6.545/78, que transformou as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná em

atuação principalmente na vertente industrial, no caso das ETFs, e no ramo Agropecuário, no caso das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

Com advento das Escolas Técnicas Federais, o ensino profissionalizante brasileiro, conforme Santos (2000), passou a ter considerável prestígio junto à sociedade, saindo de escolas antes destinadas aos “desvalidos e desprovidos de fortuna”, no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, as Escolas Técnicas passaram a formar grandes parcelas dos técnicos, nos anos de 1960 e 1970, selecionados tanto no setor privado quanto no setor público.

Mais tarde, uma nova reforma no ensino brasileiro foi implementada por meio da Lei nº 5.692/71¹⁹. Referido instrumento legal preconizou a profissionalização universal e compulsória em todo o ensino de 2º grau. Assim, as escolas que ministravam o ensino médio, então, passariam a oferecer também cursos profissionais. Segundo Oliveira (2003), “[...] essa compulsoriedade está relacionada à necessidade de formação de mão de obra para suprir a indústria brasileira em expansão, decorrente da política de substituição do modelo de importações, assumida pelo governo militar”. (p. 122). Nessa mesma perspectiva, Manfredi (2002) expressa que a política de educação profissional e compulsória tinha como finalidade incluir o Brasil no contexto da economia internacional, mas precisava alinhar educação e economia. Textualmente, ela diz:

[...] essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho (p. 105).

Transcorrido dez anos da aludida reforma, ocorreu a revisão dos cursos técnicos de nível médio, em função das metas de desenvolvimento econômico estabelecidas no País pelo governo militar, tendo em vista atender as demandas do setor produtivo no tocante à devida preparação para o exercício profissional. Assim, ao que podemos observar, é importante destacar a incidência aí da influência da Teoria do Capital Humano, estudada em capítulo anterior deste estudo, na direção da educação brasileira, cujo preceito central era exatamente o investimento na educação com vistas ao desenvolvimento produtivo do País. Tal afirmação pode ser conferida no que expressa Oliveira (2003) na passagem que segue:

CEFET's. E, posteriormente, as escolas do Maranhão e Minas Gerais, perfazendo, no ano de 1999, cinco instituições que poderiam ministrar cursos superiores na área de tecnologia. Em 1994 a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

¹⁹ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reforma a LDB 4.024/61, tornando todo o ensino agora de 2º grau profissionalizante. (BRASIL, 1971).

O desenvolvimento do País passa a ser atrelado à profissionalização/educação sob a influência das ideias da Teoria do Capital Humano [...] Sob a influência da Teoria do Capital Humano, determinou-se que, ainda no 1º Grau, fosse iniciada a sondagem de aptidões para o trabalho. Obrigatoriamente, para o 2º Grau, exigiu-se a formação profissional aliada à formação geral, objetivando desenvolver a maturidade intelectual e possibilitar o desenvolvimento psicomotor do aluno. A finalidade desse nível de ensino foi, portanto, a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola, desaparecendo, assim, o sistema dual. O sistema único persistiu até a aprovação da Lei 7.044/82, quando foi retirada a obrigatoriedade da profissionalização da estruturação curricular das escolas. (p. 123).

Assim, a profissionalização obrigatória foi se desvanecendo, de modo que, ao final dos anos de 1980 e primeira metade dos anos de 1990, já quase não havia mais 2º grau profissionalizante no País, exceto nas Escolas Técnicas Federais e nas Escolas Agrotécnicas Federais e alguns poucos sistemas estaduais de ensino.

Os anos de 1980, conforme nos mostra o estudo de Oliveira (2003), constituíram um período em que a educação brasileira foi marcada intensamente pelas discussões e disputas na elaboração dos preceitos legais a serem incluídos na Constituição Federal de 1988. O embate político desse período se deu entre dois projetos, a saber: um que tinha como preceitos a defesa de uma educação pública, gratuita, e outro que defendia a perspectiva privada da educação, com vistas ao atendimento dos interesses do mercado.

Em tal contexto, podemos inferir que aí se explicita a disputa de dois projetos assim relacionados: um ligado aos preceitos da educação politécnica e o outro aos preceitos da educação liberal, ou seja, foi uma disputa entre “[...] o projeto educacional liberal e o projeto democrático de massas” (NEVES, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 128). Em tais circunstâncias, tendo por base os elementos já abordados neste estudo, observamos mais uma vez a acentuação da disputa entre dois projetos distintos para a educação, o que tão intensamente marca a história da educação brasileira.

O projeto que se relacionava à defesa da educação pública foi o chamado substitutivo Jorge Hage, o qual refletia o pensamento da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Teve intensa colaboração de representantes de entidades científicas, dos trabalhadores, de intelectuais e universidades. Na disputa entre as forças políticas da época, o referido projeto foi retirado, tendo sido oferecido outro, o chamado substitutivo Darcy Ribeiro, cujo teor estava mais para a perspectiva e interesses liberais para a educação, e que resultou na atual LDB, Lei nº 9394/96. Por esta Lei, a educação profissional passou a ser desenvolvida em sistema paralelo de ensino.

É válido ressaltar o fato de que o substitutivo Jorge Hage representou um avanço, sobretudo no tocante ao ensino médio, considerando este como etapa final da educação

básica. Neste projeto, o referido ensino estava preconizado que integrasse a educação tecnológica à educação básica, devendo ser permitida a formação específica somente após a conclusão da educação básica.

A consolidação desse projeto contou com várias ações. Em 1987, conforme nos mostra Oliveira (2003), foi indicado o documento denominado “Proposta de Política para o Ensino de 2º Grau”, por uma equipe de educadores escolhidos em várias regiões do País. O documento recomendava que fosse superada a dicotomia formação geral e especial, bem como esse nível de ensino foi conceituado como o nível de aprofundamento do saber científico, tecnológico, filosófico e artístico.

Nessa mesma direção, a autora aponta ainda, que, em maio de 1989, em Brasília, ocorreu o Seminário “Propostas para o Ensino Médio na Nova LDB”, o qual marcou a discussão sobre a possibilidade de se resgatar a ideia da escola unitária e politécnica de ensino. Nesse debate, intensas disputas foram efetivadas sobre a conceituação e controle político-organizativo da formação profissional, cujo eixo das análises críticas estava em torno da “[...] defesa da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária e tecnológica ou politécnica” (OLIVEIRA, 2003, p. 132). A defesa de tal proposta significava, portanto, a superação da dicotomia entre a formação geral e específica.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) assinalam que se objetivava no projeto dessa nova LDB a “[...] consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.” (p. 37 - 38). Com algumas conquistas, o texto aprovado, na verdade, foi “[...] de uma lei *minimalista*, que permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais esteve a realizada pelo Decreto nº 2.208/97.” (RAMOS, 2010, p. 45). Destacamos o fato de que a reforma trazida por esse decreto foi de um grande impacto para a educação profissional, sendo amplamente estudado e debatido na nossa próxima subseção.

A educação brasileira foi estruturada nessa nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior - e a educação profissional não se mostrou em nenhum dos dois, consolidando-se, com efeito, a dualidade de modo bastante explícito. Todo o contexto do final dos anos de 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira na totalidade dos níveis. No que se refere à educação básica, a síntese foi a explicitação ainda mais intensificada da dualidade entre ensino médio e educação profissional.

Partindo dos elementos até aqui percorridos no que se refere ao histórico da educação profissional no âmbito da Rede Federal, podemos apreender as suas características e

finalidades, com suas respectivas particularidades ao processo histórico ao qual se referem. Para o nosso estudo, além da importância acerca do conhecimento histórico desse processo, serão foco central em nossa análise os elementos referentes, sobretudo, aos anos de 1990 e à primeira década dos anos 2000, o que implica explicitar e discorrer sobre a educação profissional na Rede Federal nos governos FHC e Lula. Conforme já mencionado, tal discussão será feita em seção específica deste capítulo para cada um desses governos.

Nos anos de 1990, no contexto do governo FHC, de acordo com os estudos novamente de Oliveira (2003), foi processada significativa mudança na Rede Federal de Educação Profissional em que as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. “A criação desses centros representou o surgimento de um modelo institucional até então inexistente. Tratou-se da possibilidade das escolas técnicas, agora transformadas, oferecerem cursos superiores de tecnologia, realizarem pesquisas aplicadas e atuarem na formação de professores.” (p. 125). De Centros Federais Tecnológicos, habilitados a oferecer as atividades referidas, as instituições da rede, sob o contexto do governo Lula, foram transformadas, na primeira década dos anos 2000, especificamente em 2008, em Institutos Federais de Ciência e Tecnológica. Do ponto de vista jurídico, no tocante aos IF’s, destacamos o que preconiza a Lei Nº 11.892/2008²⁰, em sua definição geral, finalidades e características:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de *educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino*, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei [...];

Art. 6º Os Institutos Federais têm por *finalidades e características*:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008; grifamos).

Para o conhecimento dessa nova institucionalidade da educação profissional com os IF’s, além desse arcabouço jurídico, é interessante mostrar também o que infere o MEC:

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador [...] Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo,

²⁰ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2010, p. 21).

Partindo do arcabouço jurídico, bem como das concepções e diretrizes definidas pelo MEC quanto aos IF's, consideramos ser de uma instituição de perspectiva educacional grandiosa, pois, em sua natureza, envolve todas as modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior, com a especialidade que a particulariza secularmente no oferecimento da educação profissional. Em linhas gerais, as significativas mudanças acarretadas na Rede Federal sob a configuração dos Institutos Federais, adveio com a retomada da integração entre educação básica e educação profissional na modalidade do ensino médio integrado, a ampliação na variedade de modalidades de ensino oferecido, indo da educação básica à pós-graduação, bem como o aumento expressivo em suas unidades, preconizado com a promulgação da Lei nº 11.195/05 (que trata da expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de unidades de ensino por parte da União). A primeira fase dessa expansão foi lançada em 2003, durante o governo Lula, de acordo com o *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, cuja operacionalização foi dividida nas fases: Fase I (de 2005 a 2007) e Fase II (de 2007 a 2010), nas quais foram construídas 214 unidades federais.

Nesse governo, é válido destacar, teve-se considerável impulso a Rede Federal da Educação Profissional na direção da sua expansão, como se pode verificar no seguinte quantitativo: de 1909 (ano da primeira instituição de ensino profissionalizante no Brasil) a 2002, existiam no país 140 instituições de Educação Profissional e Tecnológica. De 2005 a 2010, foram construídas 214 novas unidades, ou seja, em cinco anos foram construídas mais unidades do que quase em um século de existência dessas instituições. No Ceará, esse aumento é expresso pela existência, hoje, de 32 unidades, distribuídas em todas as regiões do Estado. Atualmente, o Instituto Federal do Ceará atende a cerca de 33.448 alunos²¹, distribuídos nas suas diversas modalidades de ensino.

No tocante aos Institutos Federais, têm-se como suas diretrizes contidas nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) as indicadas, na sequência, conforme nos mostrou o estudo de Sousa, Oliveira e Bessa (2012):

- Atuar no ensino, na pesquisa e na extensão;
- O conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação

²¹ Informação obtida no *site* do Instituto Federal do Ceará, por meio da ferramenta IFCE em números. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br>. Acesso em: 15 mar. 2019.

(licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;

- O reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;
- A necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade;
- A organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação da escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);
- A sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;
- O reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo. (BRASIL, 2008 *apud* SOUSA, OLIVEIRA e BESSA, 2012, p. 244 - 245).

Em outro estudo, ainda no que se refere aos IF's, Sousa e Oliveira (2019) acentuam que toda essa conjuntura trouxe, sobretudo para a educação profissional tecnológica, nova situação, com expansão de instituições públicas, concursos públicos, vagas para estudantes e melhorias de estruturas físicas e pedagógicas. Conforme já fora aqui mencionado, antes de tratarmos de todo o contexto e elementos que envolvem os atuais Institutos Federais, trataremos do contexto vivenciado anterior ao seu surgimento, ou seja, os anos de 1990 e início dos anos 2000, quando da ocorrência da reforma na educação profissional no governo FHC, sendo este o assunto do próximo tópico.

3.1 A Educação Profissional no governo FHC

Conforme indicamos acima, aqui trataremos dos elementos que contextualizam e caracterizam a reforma ocorrida na educação profissional no governo FHC. A origem do projeto que levou a essa reforma pode ser localizada no contexto de desenvolvimento da globalização marcada pelas ideias neoliberais no decorrer dos anos de 1980. Assim, conforme aponta Amorim (2002), a concepção de um Estado mínimo, que legaria ao mercado a regulação das relações sociais, tendo como ingredientes a desmontagem do setor público e privatizações, aliada aos interesses de grandes grupos industriais e financeiros transnacionais, no sentido de expandir seus negócios e, conseqüentemente seus lucros, podem ser considerados, juntamente com a reestruturação produtiva²², como os grandes vetores de todo um conjunto de modificações que abarcou o ensino profissional no Brasil nos anos de 1990.

²² Antunes (2009) explica que reestruturação produtiva diz respeito às mudanças no mundo do trabalho caracterizada pela flexibilização das relações trabalhistas, pelo incremento tecnológico em substituição do

A redução do tamanho do Estado e a abertura da economia, ações que foram iniciadas já no governo de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992), podem ser consideradas como marco da adoção de medidas preconizadas pelo chamado Consenso de Washington a serem implementadas nas políticas sociais brasileiras, dando impulso à reforma da educação profissional. Sousa (2014) nos explica sobre o que foi e no que consistiu esse referido acordo. Consoante suas explicações,

Em novembro de 1989, reuniram-se em Washington, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais (FMI, BID e BM) para avaliar algumas reformas econômicas já empreendidas na América Latina. Sendo o resultado positivo, foi ratificada a proposta neoliberal defendida pelo governo norte-americano como condição para conceber a cooperação financeira externa bilateral ou multilateral. As recomendações dessa reunião passaram a ser reconhecidas como Consenso de Washington [...] que definiu medidas a serem adotadas pelos governos da América Latina: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual (p. 100).

E é neste contexto que entrou em cena a Reforma do Ensino Profissional no Brasil como parte deste processo. Para melhor compreensão do que ocorreu nas instituições do ensino técnico-profissional, cabe a seguir proceder a uma análise da legislação referente à Reforma, relacionada aos trabalhos que originaram a sua concepção. De acordo com Amorim (2002),

Podemos considerar que a grande fonte de inspiração para a Reforma do Ensino Profissional no Brasil foi “importada”, isto é, apesar de ter como matriz alguns trabalhos produzidos com a chancela do BID, o seu elaborador foi um brasileiro, Cláudio de Moura Castro, chefe da Divisão de Programas Sociais do referido banco. A partir de dois documentos básicos, os textos denominados O Secundário: esquecido em um desvão do ensino (1997), e Estratégias de Capacitación para el BID (1999), Castro expõe as exigências do banco, e também do FMI, para o financiamento de programas de formação profissional [...] Castro trabalha com o ensino médio, e no âmbito deste, principalmente com o ensino técnico, que segundo ele, está “congelado no tempo”, “completamente obsoleto”. Em sua exposição inicial de motivos para uma reforma, ataca as chamadas ideologias igualitárias, responsáveis por procurar manter uma situação de “igualdade para desiguais” (p. 91).

Ante o exposto, restam claros os propósitos, segundo a defesa dos elementos defendidos por Moura Castro, para as mudanças na educação profissional, ou seja, eram justificados pela subordinação do Brasil e da América Latina aos preceitos neoliberais do Consenso de Washington, aliados ao advento da reestruturação produtiva, que demandaria uma força de trabalho mais qualificada para o novo mundo do trabalho. Por tais elementos,

trabalho vivo, num cenário de mundialização da economia, o qual tem como “dimensão fenomênica” a crise do taylorismo - fordismo e a difusão de novos modelos produtivos, destacando-se o toyotismo, bem como a ascensão do ideário neoliberal (p. 35).

segundo a defesa de Castro, era urgente a necessidade de mudanças no ensino profissional. Além desses elementos que demandariam a reforma, há outros fatores que a justificariam, conforme continua a nos explicitar Amorim (2002):

[...] há mais um “ingrediente” nesta fórmula: a constituição do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que para concretizar os objetivos explicitados na sua própria denominação dispõe de recursos da ordem de US\$ 500 milhões, sendo a metade deles proveniente do BID. Mas para poder fazer uso desta verba, o governo brasileiro teria que aceitar as diretrizes do Banco para a Educação Profissional, como aparece claramente no início do documento intitulado Estratégias de Capacitación para el BID. Com a imposição dessa condição, está selado o desmonte do ensino técnico integrado [...]. O “diagnóstico” elaborado por Moura Castro centra fogo nos excessivos gastos com as “milionárias escolas técnicas federais”. Além disso, Castro aponta outros problemas do Ensino Médio, tais como a falta de uma maior ligação com o mercado, a preocupação com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, a desatualização do que é ensinado, e o excesso de conteúdos resultante da herança “enciclopedista” da escola brasileira. No que concerne aos cursos técnicos, observa que os mesmos devem ser definitivamente descartados, pois não cumprem sua função principal, a de formar quadros qualificados para o mundo do trabalho. (p. 92).

Outro estudo que também exprime os argumentos do economista Castro na defesa da reforma da educação profissional foi desenvolvido por Sousa (2004), no qual deixa evidenciado o fato de que o referido consultor, além de expressar os argumentos acima, também propunha

[...] a eliminação pura e simples da parte geral acadêmica do currículo das escolas técnicas. Para isso preferiu a maneira mais imediata e fácil: tornar independente o ensino secundário do profissionalizante. Com a matrícula e certificação separadas, esperava que somente ingressassem no ensino profissionalizante os interessados em obter uma habilitação profissional. (p. 54).

Mencionada autora expressa ainda que, embora Castro reconhecesse a boa qualidade de ensino geral das escolas técnicas federais, ele argumentava que elas não cumpriam seu papel principal de formação e encaminhamento de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, e isto, considerava ele, era um desvio de função. É preciso atentar-se para o fato de que essas orientações defendidas por Castro estavam em consonância com as recomendações do Banco Mundial para o ensino médio e técnico no Brasil, e foram incorporadas nos anos de 1990, de um modo geral, com a separação do ensino médio do técnico, com a flexibilização dos currículos das instituições federais, que deveriam voltar as suas formações ao mercado de trabalho.

Mostrados os elementos do contexto em que se deu a reforma, é preciso discorrer sobre a legislação reformadora. Amorim (2002) nos informa que, em 1996, foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) 1603/96, tramitando concomitantemente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse PL, que passaria a regulamentar a

educação técnico-profissional no País, as diretrizes do Banco Mundial já existiam, pois, desde 1995, esta instituição financeira tinha propostas para este nível de ensino divulgadas em um documento denominado *Prioridades y estrategias para la educación*. O PL 1603/96 foi alvo de uma série de críticas, elaboradas e tornadas públicas em audiências públicas realizadas em várias cidades brasileiras.

Com a intensa pressão enfrentada pelo PL 1603/96, o Governo Federal, no início de 1997, com o pretexto de regulamentar a LDB, retirou o projeto de lei de pauta, e em seu lugar baixou o Decreto 2208/97, e, posteriormente, editou a Portaria MEC 646/97, que nortearam a reforma do ensino profissional. Ambos preservaram os princípios do PL 1603/96.

O ponto fundamental a ser considerado pela reforma era a sua primazia do mercado na relação educacional. Toda a reforma se direcionava para o atendimento de suas necessidades, a oferta de cursos, a flexibilização e a definição curricular. Neste âmbito,

[...] a escola passa a ser fornecedora de uma mercadoria - os alunos formados - para seus clientes, as empresas. Isto aparece em Moura Castro [...] Esta vinculação com o mercado encontra-se no Decreto 2208/97, onde se propõe a articulação do sistema de educação profissional com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular (art. 7º). Na Portaria 646/97, essa articulação está explicitada em seus artigos 7º e 9º. (AMORIM, 2002, p. 93 - 94).

A defesa da reforma sustentava-se na argumentação de que as instituições públicas de educação profissional deveriam adotar os mesmos princípios das empresas privadas, para combater o desperdício de recursos. Moura Castro julgava ter as escolas técnicas gastos “milionários”. (CASTRO, 1997 *apud* AMORIM, 2002).

Outro elemento trazido no referido decreto foi o ensino por módulos, o qual trouxe a ideia de separação ensino médio/ensino técnico. Esta concepção de desmanche do ensino integrado apareceu também como um modo de contenção de gastos segundo os defensores da reforma. Tal concepção de colocar o ensino técnico-profissional como uma estrutura paralela está prevista no art. 5º do Decreto 2208/97. Ao que podemos observar, não houve novidade na separação dos sistemas, permanecendo, portanto, a concepção de uma escola para a elite e outra para a classe trabalhadora.

Após a análise dos elementos constitutivos do decreto que regulamentou a referida reforma, evidenciou-se claramente a orientação dada ao ensino profissional no Brasil. Retratou-se a influência exercida pela Teoria do Capital Humano, oriunda das teorias econômicas neoclássicas, segundo a qual os investimentos em educação têm por finalidade aumentar a capacitação para o trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de ganhos salariais. Conforme já mostrado aqui, constitui preceito dessa teoria a compreensão de que se

o indivíduo conseguir uma boa formação, não terá maiores dificuldades em arranjar um emprego e melhorar seu padrão de vida, dependendo, exclusivamente, de sua vontade de progredir; se um país investe na melhor qualificação de sua força de trabalho, terá melhores condições para seu desenvolvimento econômico-social. Ainda no tocante a essa reforma, Oliveira (2003) argumenta:

A educação profissional emergente da reforma não é uma tentativa de maior aproximação com o mercado para adequar-se a este. A educação profissional aqui é o próprio mercado circunscrito pela lei da procura e da oferta: o curso só existirá se confirmada a demanda e na condição que lhe aprouver. Considerando que essa demanda pode ser fluida, visa-se a “formação para a laboralidade”, no sentido de que o indivíduo “formado” não seja imediatamente desperdiçado pelo “mundo em constantes transformações”. (p. 148).

A autora nesse mesmo estudo, infere ainda que a educação profissional vigente após editado o Decreto 2.208/97 demonstrou seu viés puramente instrumentalista, uma vez que somente seria constituído um curso se, e somente se, houvesse necessidade explícita, de modo que se estreitasse a oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

No âmbito da educação profissional, as alterações advindas com a reforma tiveram muitas resistências e severas críticas quanto à tentativa do MEC em querer empreender supostos benefícios dessas mudanças para a formação profissional. Como argumento, o MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) assim se posicionava:

O MEC/SEMTEC justifica a reforma da educação profissional pela suposta necessidade deste ensino adquirir organização própria, e assim oferecer referências formativas aos jovens e adultos interessados em enfrentar os novos desafios do mundo produtivo, na atualidade [...] o MEC disseminou a ideia de que o modelo preconizado na reforma atenderia aos anseios do mercado produtivo, que estaria a exigir uma formação visando a desenvolver a pessoa para lidar com o mundo das novas tecnologias. (OLIVEIRA, 2003. p. 157).

Em razão dessas justificativas expressas pelo MEC, podemos nos indagar: quais mecanismos foram utilizados por esse Ministério para a efetivação da reforma no interior das instituições educacionais? Sobre esse questionamento, infere Oliveira (2003),

[...] podemos assinalar dois aspectos: os recursos oferecidos pelo Programa de Expansão da Educação Profissional e a cefetização, que consiste na ampliação das atividades das escolas técnicas e agrotécnicas. Ora, se a elas interessava a “cefetização” e o aumento do volume de recursos, estes trunfos foram acenados pelo MEC constituindo em forte apelo à adesão por parte dessas escolas. (p. 161).

Como política educacional, a reforma preconizada pelo Decreto 2.208/97 reforçou a dualidade entre formação geral e formação técnica. Em outros termos, esse decreto acarretou

[...] a substituição da pedagogia pelas competências; a extinção de cursos e a criação sem controle de cursos em nível tecnológico; a elitização do ensino médio; a implementação de cursos básicos com alto índice de evasão sem reposição de matrículas e com certificação de competências de forma questionável; o esvaziamento dos CEFET's; centralização e ausência de democracia e de transparência na implementação do PROEP; contratação de consultoria de especialistas, criando uma indústria paralela, que desconheceu a capacidade dos quadros técnicos [...]. (BRASIL, 2003).

A certificação de competência, de acordo com os estudos de Oliveira (2014), instituída pela reforma, constituiu-se como “[...] mecanismo para o reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores, obtidos em função de sua experiência no trabalho ou por outros meios, acelerando o percurso curricular do aluno na instituição de ensino”. (p. 86). Tal mecanismo possibilitou, de um lado, a ampliação da oferta de vagas sem a necessidade de construir escolas e, de outro, a redução de custos.

Com apoio no exposto, tem-se que, no governo FHC, sob a égide do Decreto 2.208/97, a dualidade da educação brasileira foi explicitada e intensificada ainda mais. Assim, no âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a sua revogação se tornou central na disputa e na luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.

O embate para revogá-lo engendrou um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo, uma vez que este decreto expressava a regressão educacional e que, balizado pelo ideário neoliberal, ampliava ainda mais o dualismo na educação.

Nesse sentido, no que diz respeito ao contexto e aos elementos contidos na reforma preconizada no Decreto 2.208/1997, podemos inferir que ela representou um retrocesso na história da educação brasileira, suscitando a mobilização de vários agentes sociais, diversas entidades científicas e sindicais na luta por sua revogação, o que fora efetivado com a promulgação do Decreto 5.154/2004. Esse novo Decreto, com os seus respectivos contexto, elementos e características, constitui o próximo tópico de discussão do nosso estudo.

3.2 A educação profissional no governo Lula

Conforme informado anteriormente, o Decreto 2.208/1997, que regulamentou a reforma na educação profissional no governo FHC, foi alvo de muitas críticas e resistência por parte de entidades diversas, dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Esses institutos jurídicos se mobilizaram em torno da sua revogação. Além da mobilização dessas entidades, que deu grande impulso à revogação dessa normativa, essa demanda também fez parte da agenda de compromisso de campanha de Luís Inácio Lula da Silva. Sob o seu governo, a educação profissional teve significativas mudanças, as quais foram aqui abordadas em seções à frente.

Estudo realizado por Oliveira (2008) mostrou que, no governo Lula, houve um compromisso relativamente à educação profissional, cujo processo de formação precisaria incorporar conhecimentos que envolvessem o seu entrelaçamento com a educação básica, implicando, para isso, necessariamente, a extinção do modelo que fora estabelecido pelo Decreto 2.208/1997. De acordo com o estudo dessa autora, constituíram pressupostos da educação profissional, no contexto desse novo governo,

[...] articular-se com a educação básica; integrar-se ao mundo do trabalho; comprometer-se com a formação de professores para este ensino; vincular-se às políticas de desenvolvimento econômico, às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, bem como àquelas dirigidas à formação e à inserção econômica e social da juventude (p. 88 - 89).

É nesse âmbito de necessidade de mudanças a serem feitas nas diretrizes da educação profissional brasileira que o Ministério da Educação realizou o “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, nos dias 16 e 18 de junho de 2003. De acordo com Brasil (2003), esta iniciativa pressupôs que o Estado tem papel decisivo na indução do desenvolvimento econômico e social, bem como da constatação de que, com o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação profissional passaria a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do País.

Os debates que se realizaram durante o referido Seminário propiciaram a difusão do entendimento de que era preciso buscar outro ordenamento político e educacional no

âmbito da educação profissional. A definição e a estruturação de uma política nacional de educação profissional e tecnológica devem ter como horizonte

[...] a necessidade de compreender que a educação profissional é, por definição, uma política pública, de interesse do estado, que deve ser implementada em firme articulação com outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento, tecnológica, trabalho, saúde, agrária, industrial, etc [...] Uma política de educação profissional vai, portanto, muito além da expansão das oportunidades de vagas oferecidas nos diversos tipos de cursos que a integram. Ela deve visar os interesses públicos e não os clientelísticos e corporativos; ser efetivamente democrática e não discriminatória de etnias, gêneros, credos e filiações políticas; possuir qualidade definida pela função de emancipação social que exerce; contribuir para a expansão das diversas potencialidades dos indivíduos e para o desenvolvimento nacional; suportar a interlocução com as instâncias de controle social. Isto significa que ela deve se desenvolver sobre uma forte base de articulação de interesses e de incorporação do avanço da ciência, do saber tecnológico e da riqueza da diversidade cultural que constitui a nação. (BRASIL, 2003).

Conforme aponta o Documento-Base (síntese das discussões do referido Seminário), o principal movimento que impulsionou a sua realização foi a necessidade de debater concepções, experiências, problemas e propostas que implicassem, inclusive, mudanças nos instrumentos jurídicos para esta área, tendo em vista a implementação de uma política pública de educação coerente com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional. Como pressupostos a serem cobertos por uma nova orientação a ser dada à educação profissional, havia:

- a) Articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano;
- b) Articular a educação profissional com o mundo do trabalho;
- c) Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento de geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos;
- d) Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (Arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional;
- e) Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo os (as) professores (as), os dirigentes dos CEFET's, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto nº 2208/97 e na Portaria nº 646/97;
- f) Formação e valorização dos profissionais de educação profissional (BRASIL, 2003).

Em suma, defendeu-se nas discussões do referido evento uma escola que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional, apontando para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos e a segunda dirigida aos pobres. Nesse sentido, foi postulado um conceito

de educação profissional/tecnológica que extrapola os limites do mercado de trabalho e tem foco no sujeito nas suas dimensões do trabalho, ciência, cultura e participação social.

As distintas concepções de currículo para a educação profissional se revelaram por via do debate polarizado sobre o Decreto nº 2.208/97. De um lado, encontravam-se os que criticavam o ensino integrado. Esse grupo considerava que esse tipo de ensino privilegia a classe média que procura bons cursos de baixo custo; reduz a oferta de educação profissional quando associada à escolarização; e a educação básica e a educação profissional teriam finalidades diferentes, a primeira a de promover princípios científicos e a segunda de trabalhar com princípios tecnológicos.

De outra parte, defendeu-se o currículo integrado entre escolarização regular e educação profissional que reafirmaria a educação pública, gratuita e de qualidade; a dimensão de formação dos sujeitos; a concomitância entre ensino médio e educação profissional, é fundamental para a elevação da qualidade da educação profissional, que pressupõe uma sólida formação geral. As concepções pedagógicas em educação profissional, além da integração com a educação geral, foram debatidas:

[...] a noção de competência, com defensores e com críticos. Para uns, tal como está expressa na legislação atual, faria justiça às necessidades do trabalhador. A organização curricular por competências é adequada às incertezas do mundo do trabalho, na medida em que inclui valores, atitudes, habilidades e conhecimentos [...] Para outros, a discussão não pode ficar restrita à EP, uma vez que abrange todas as modalidades de ensino. A noção de competência pode ser abordada tanto de modo restritivo e alienador, quanto de forma ampla. A centralidade da questão não reside nas competências, uma vez que a concepção acerca das mesmas decorre do projeto de sociedade que as orienta. Assim, as discussões não devem estar centradas nas competências, mas nas concepções de educação. A EP não pode ser dissociada da formação humana e cidadã que permite ao educando interferir nas relações que se estabelecem nos diferentes espaços do mundo do trabalho. O documento-base aponta para uma concepção que contempla de forma integral a formação humana. (BRASIL, 2003).

A defesa pela formação integral tinha por objetivo reverter a ideia da educação profissional como “negócio” em favor da educação profissional como um direito, o que implicaria concebê-la não somente em função das necessidades e demandas do mercado, mas também como educação, na perspectiva da formação integral do ser humano. Desse modo, qualquer alteração nos rumos da educação profissional deve se pautar pelo objetivo maior de se constituir como política pública, de Estado, que tenha um instrumento legal, recursos orçamentários e garantia de continuidade.

Desde 2003, as políticas para a educação profissional, conforme nos mostram Sousa, Oliveira e Bessa (2012), buscaram reverter o quadro traçado nos anos de 1990, que teve como ponto central o Decreto Nº 2.208/97. Em 2004, esse decreto foi substituído pelo

Decreto Nº 5.154/04, permitindo restabelecer o ensino integrado (médio e técnico, simultaneamente), retirando da educação profissional as restrições na organização curricular e pedagógica, uma vez que, com essa revogação, caberia a cada instituição de ensino adotar o modelo separado (em conformidade com o Decreto nº 2.208/1997) ou integrado (nos moldes da antiga Lei nº 5.692/71).

Quanto ao novo Decreto 5.154/2004, normativa que passou a regulamentar a educação profissional, Oliveira (2014) mostra que ele permitiu variadas modalidades de organização da educação profissional técnica, desde a separação completa em relação ao ensino médio até a integração total. Nesse estudo, a autora infere ainda que, no novo decreto, “[...] foram mantidas tanto as bases da educação produtivista quanto as bases de uma educação que pretende superar esse viés”. (p. 94).

Aqui podemos registrar o caráter híbrido dessa nova normativa, revelando as contradições que marcaram o governo Lula, em que, de um lado, atendeu a demandas da classe trabalhadora com avanços significativos na implementação de políticas com caráter mais inclusivo, e aqui a educação profissional teve significativas melhorias e avanços. Por outro, respondeu também aos interesses do grande capital.

Essa nova legislação não mais definiu a educação profissional em níveis, por compreender que os níveis se referem exclusivamente à organização da educação nacional e não a uma modalidade específica. Tentou-se, assim, evitar que a política de educação profissional levasse à constituição de um sistema educacional paralelo. A educação profissional ficou organizada, então, em cursos e programas, em vez de níveis.

No tocante a esse decreto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) inferem que, ainda que em termos somente formais, o Decreto nº 5.154/2004 tentou restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais para a da educação básica com a educação profissional. Alertam os autores, todavia, para o fato de que “[...] dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.” (p. 37 - 38).

Assim, tem-se que o Decreto nº 5.154/2004 foi um instrumento normativo fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com certas contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade. É preciso atentar-se para a noção de que a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a aprovação do Decreto nº 5.154/04 trouxeram a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não veicularam a garantia de sua implementação.

Nesse sentido, corroboramos o que aponta Ciavatta (2012), ao acentuar que, para a integração entre educação básica e educação profissional, o seu horizonte “[...] está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira.” (p. 102).

Embora sejam manifestadas contradições no campo da educação profissional, advindas em seu contexto desde 2003, as mudanças ocorridas em seu âmbito imprimiram outro cenário, bem diferente do que fora deixado pela reforma ocorrida em 1997, passando a ser marcada pelo crescimento e expansão da rede, formação ampliada, indo da educação básica à pós-graduação, e, sobretudo, à retomada da formação do ensino médio integrado (que compreende a formação geral e formação profissional).

Com base nos elementos abordados neste capítulo e tendo em vista melhor compreensão acerca das características e dos elementos aqui expressos que marcaram a educação profissional oferecida pela Rede Federal da sua origem aos Institutos Federais, elaboramos o Quadro 3.

Quadro 3 – Evolução histórica da Educação Profissional na Rede Federal

PERÍODO	DENOMINAÇÃO	PÚBLICO-ALVO	CARACTERÍSTICAS
1809 -1908	- Colégio das Fábricas; - Liceus de Artes e Ofícios.	- Os pobres, órfãos abandonados, os desprovidos de condições sociais e econômicas.	- Caráter assistencialista; - Modelo de aprendizagem de ofícios (marcenaria, sapataria, alfaiataria, etc).
1909-1942	- Escolas de Aprendizes e Artífices.	- Os filhos dos “desfavorecidos da fortuna”; - Destinavam-se aos menores para aprender um ofício; - Formação de operários e contramestres.	- Destinadas ao ensino profissional primário gratuito; - Ensino prático e os conhecimentos técnicos em oficinas de trabalho manual ou de mecânica.
1943- 1959	- Escolas Industriais Técnicas.	- Oferta de cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria;	- Vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino vigente no país; - Os alunos formados nos

		<ul style="list-style-type: none"> - Curso técnico industrial; - Vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. 	<p> cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.</p>
Anos 1960 a meados dos anos 1990	- Escolas Técnicas Federais (ETF).	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento a um público diverso; - Destinado à formação técnica de nível médio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voltadas ao ensino técnico de nível médio; - Reconhecimento junto à sociedade da qualidade na formação prestada; - Oferecia educação básica e educação profissional; - Formação técnica voltada à expansão da economia.
1994- 2008	- Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento a um público diverso; - Formação de nível médio; - Formação de Engenheiros de Operação; - Formação de tecnólogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva produtivista; - Enfoque economicista; Subordinada à lógica do mercado; - Formação por competências; - Educação profissional separada do ensino médio (extinção do ensino médio integrado); - Voltada à racionalização, flexibilidade e produtividade; - Formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional; - Regida pelo Decreto 2.208/1997.

<p>2008 aos dias atuais.</p>	<p>- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).</p>	<p>- Atendimento a um público diverso;</p> <p>- Instituições de educação básica, superior e profissional, pluricurriculares e multicampi.</p>	<p>- Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino;</p> <p>- Ensino nas modalidades presencial, semi-presencial e à distância;</p> <p>- Atividades na área da pesquisa e da extensão;</p> <p>- Integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio;</p> <p>- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional;</p> <p>- Foco no desenvolvimento local e regional;</p> <p>- Continuidade de investimento público no setor privado;</p> <p>- Regido pelo Decreto 5.154/2004.</p>
------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO IFCE PARA A JUVENTUDE: ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Com amparo nos elementos discutidos anteriormente no tocante às propostas liberal e politécnica para a educação – aí inclusas as discussões feitas sobre a educação profissional oferecida pela Rede Federal de Ensino - analisamos neste capítulo como tais elementos se mostram na modalidade do ensino médio integrado no IFCE, constituindo a referida análise o objeto central deste estudo. Para tanto, subsidiamo-nos dos referenciais bibliográficos e documentais no tocante às temáticas acerca do ensino médio, ensino médio integrado e formação integral.

4.1 Ensino médio integrado: fundamentos, concepções e diretrizes

A partir da análise acerca da educação, podemos observar a intrínseca relação entre a escola e as demandas expressas por modificações ocorridas no sistema capitalista. Nesse sentido, ela se mostra como um mecanismo de produção e reprodução do conhecimento para atender às determinações do sistema capitalista.

No tocante à educação brasileira, conforme fora amplamente expresso nos capítulos anteriores deste estudo, historicamente houve a dualidade estrutural, com um tipo de educação para cada classe social, ou seja, uma educação de caráter geral direcionada para ciências, letras e artes para a elite e, para a classe trabalhadora, um tipo de formação aligeirada dirigida à instrumentalidade para o trabalho. Assim, o sistema educacional brasileiro reproduz a desigualdade social entre essas classes. É nesse contexto de desigualdade social que está situada a formação para a juventude, especificamente a modalidade de ensino, hoje designada como ensino médio, que, neste estudo, tem foco principal na sua modalidade integrada. Frigotto *et al.* (2010) inferem que

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe. (p. 11).

Os autores também apontam que o estabelecimento do ensino médio integrado implica uma concepção histórica da realidade social e humana, o método histórico dialético na produção social do conhecimento. O seu eixo central é a articulação entre a elaboração do conhecimento (ciência e tecnologia), cultura e trabalho como princípio educativo.

Ramos (2010), quanto a este debate acerca do ensino médio integrado, expressa a noção de que, do ponto de vista organizacional, a relação (ensino médio e educação profissional) deve integrar em um mesmo currículo a formação ampla do educando, possibilitando formulações intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de formação do conhecimento. Constituem pressupostos para o currículo integrado no ensino médio técnico:

a) o sujeito é concebido como ser histórico- social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino-aprendizagem se apoia numa metodologia que permita a identificação das especificidades quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimento gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos (RAMOS, 2010, p. 52 - 53).

A autora esclarece que o trabalho, nos seus sentidos ontológico e histórico, deve ser um princípio na formação do ensino médio, uma vez que ele organiza a base unitária dessa etapa de formação, sendo, desse modo, condição para se superar um ensino que não permita aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. Nesse sentido, o trabalho deve ser constituído como princípio educativo, pois ainda

[...] leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. A essa concepção de trabalho se vincula a de conhecimentos e de cultura como produtos (científicos, tecnológicos, éticos e estéticos) da práxis humana orientada por suas necessidades e possibilidades de apreender e transformar o real [...] Sobre a base unitária do ensino médio, podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (RAMOS, 2010, p. 55).

No tocante à relação entre trabalho e educação no processo formativo, é importante apontar o que depreende Kuenzer (1991) ao afirmar que a educação para o trabalho não implica formação profissional estreita, em treinamento ou adestramento. Pelo contrário,

[...] a educação técnica combina o ensino intelectual com o trabalho físico, articulando teoria e prática, através de um ensino politécnico que compensa os inconvenientes da divisão do trabalho e que impedem ao trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir. (MARX, 1978, p. 285 *apud* KUENZER, 1991, p. 33).

Assim, para o ensino médio na perspectiva integrada, requer-se ter o trabalho como o princípio educativo integrador de todas as dimensões de formação do estudante. Desenvolver experiências nesse sentido é um grande desafio a ser constituído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação ampla do educando e possibilitem formulações intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade.

Machado (2010), em seus estudos sobre essa temática, defende o argumento de que em quaisquer circunstâncias em que se vise a fazer currículos integrados (aqueles que privilegiem conteúdos gerais, mais conteúdos profissionais), para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um desenvolvimento em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado, uma vez que, necessariamente,

[...] a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual. É preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global [...], trata-se de enfrentar a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos (p. 82 - 83).

Portanto, conforme essa autora, a proposta de integração curricular entre ensino médio e ensino técnico de nível médio constitui importante oportunidade para explorar os processos de contextualização no ensino-aprendizagem. Isso significa a necessidade de contar com projetos pedagógicos como resultados de formulações coletivas em que alunos e professores se expressem como sujeitos. Para tanto, faz-se necessário selecionar e organizar

conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências desses sujeitos, que reafirmem seu potencial de protagonistas da história e da cultura. A educação na tipologia do ensino integrado deve, assim, recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam para o desenvolvimento de modalidades organizativas de alunos e professores que sejam instâncias mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem. A materialização dessas ideias supõe, conforme nos alerta Machado (2010),

[...] o emprego de abordagens multidisciplinares e integradas de conhecimentos gerais e específicos; a unidade dialética entre conhecimento e ação; a contextualização e aplicação dos conhecimentos a situações e problemas concretos da prática social; repensar a educação a partir da perspectiva das necessidades e das demandas sociais; a promoção de processos de ensino-aprendizagem participativos, ativos e criativos; a busca da afirmação da identidade dos sujeitos sociais. (p. 90).

Currículo na perspectiva integrada, de acordo com o referido estudo, constitui oportunidade rica para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, a fim de superar a visão utilitarista do ensino, com vistas a desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, realizar, enfim, o objetivo da educação integral. No currículo integrado, a interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular, privilegiando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos, dentre outros. A metodologia de ensino orientada por projetos tem por objetivo

[...] vincular teoria e prática mediante a investigação de um tema ou problema. Ela ajuda a instalar um ambiente de ensino baseado na resolução de problemas e favorece o estabelecimento de relações entre as informações a que os alunos têm acesso e a realidade. Contribui, ainda, para instigar a dúvida e a curiosidade no aluno e para promovê-lo a sujeito do processo de produção de conhecimentos. Essa metodologia estimula a mobilização e a articulação de diferentes recursos e conhecimentos, incorporando os conteúdos à medida da necessidade do desenvolvimento do projeto. (MACHADO, 2010, p. 93).

Além dessa metodologia, com o currículo na perspectiva integrada, pode-se empregar também a metodologia dos temas geradores, cujo objetivo é aproximar o ensino-aprendizagem da realidade. Essa metodologia busca

[...] cominar, em um mesmo processo, os diferentes momentos do conhecimento, a ação transformadora da realidade e o processo de ensino-aprendizagem. Considera que os sujeitos desse processo de reflexão-ação-educação não são exteriores ao mesmo, senão indivíduos reais e concretos, que, no curso de sua existência e em função dela, fazem da realidade em que estão imersos, e a qual integram, o objeto do seu pensamento [...] Esses temas devem ser articulados com a realidade e com a prática social, portanto concretos. Cada tema, por ser geral, pode ser desdobrado em

seu conteúdo, em eixos definidos como elementos de conjuntura ou particularizados, que contribuem para dar unidade aos conteúdos trabalhados, à medida que atravessem e estabeleçam pontes entre os diferentes aspectos do objeto temático. O tema pode ser o mesmo para várias disciplinas que estão sendo desenvolvidas simultaneamente. Cada disciplina pode escolher um eixo teórico que permita estabelecer as conexões com os conteúdos tratados por outras. Este será o modo como desenvolve o tema geral, sua maneira de tratá-lo, o ponto de vista mediante o qual o visualiza. Um tema gerador ou geral se verá, assim, desenvolver-se a partir de diversos aspectos ou pontos de interesse específicos, os quais não são excludentes, mas complementares e combinados (IBIDEM, p. 93).

No tocante à metodologia dos temas geradores, é necessário apontarmos aqui o seu idealizador na realidade da educação brasileira, o educador Paulo Freire. Conforme nos mostra Feitosa (1999), a proposta de Freire parte do estudo da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador). Surgem, assim, os temas geradores extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica, dispõe em si dos conteúdos necessários dos quais se parte para o desenvolvimento da referida ação educativa.

Para essa metodologia educativa, o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar outra modalidade de relação com a experiência vivida. Essa metodologia foi utilizada pelo Educador pernambucano no desenvolvimento da sua proposta pedagógica denominada pedagogia libertadora ou *pedagogia da libertação*, cuja proposta educativa consiste em uma educação crítica, com vistas à transformação social.

Ao que podemos perceber, em relação à metodologia pedagógica acima referida, baseada nos temas geradores, em nossa análise, ela estabelece uma aproximação com o método dos complexos, sistema de ensino da pedagogia socialista, cujo fundamento é a educação politécnica, conforme fora discorrido por nós no capítulo 2 deste estudo. É preciso esclarecer que Paulo Freire não faz referência a essa possível aproximação²³, todavia, ao analisarmos os princípios e metodologia de sua prática pedagógica, apreendemos nela elementos preconizados pela perspectiva pedagógica socialista.

Com suporte nos estudos e discussões feitas acerca da perspectiva pedagógica socialista, e analisando os fundamentos e diretrizes do ensino médio integrado aqui sendo abordados, de maneira muito clara, se apreende que o referencial para essa modalidade de ensino está assentado no que preconiza a proposta socialista, cujo fundamento é a educação

²³ Quanto à proposta pedagógica de Paulo Freire, considerarmos, haver uma aproximação ao método pedagógico do sistema de complexos da educação politécnica, dadas as semelhanças entre essas duas metodologias pedagógicas. Acreditamos que, a ocorrência da não possível referência ao método dos complexos da educação politécnica possa ter se dado em razão do contexto de ditadura militar em que se vivia no Brasil ao tempo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

politécnica. Tal afirmação pode ser corroborada pelo que foi explicitado pelos autores há pouco referidos, bem assim pelo que aponta Ciavatta (2012), ao acentuar que

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 [...] O conceito de formação integrada está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. (p. 85 - 86).

A autora conclui, ainda, que a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica exige

que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno. (p. 94).

No esteio do debate acerca do ensino médio integrado, consideramos ser imprescindível apontarmos o que também expressa Saviani quanto a essa temática (já abordamos muitos dos seus elementos ligados à defesa de uma formação integrada quando apresentamos suas discussões acerca da educação politécnica, no capítulo 2 deste estudo). De acordo com ele,

[...] o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (2007, p. 161).

Vale ressaltar que o referido educador é, desde os anos de 1980, uma das maiores expressões brasileiras nos estudos e defesa de uma educação na perspectiva da formação integrada, fundamentada nos preceitos da educação politécnica. Nesta análise, o consideramos um seguidor tenaz dos fundamentos educacionais marxistas, apresentando alinhamento teórico-pedagógico bastante estreito com os preceitos educacionais de Pistrak, sendo, aqui por nós considerado um marxista de vertente pistrakeana - podemos assim dizer. Vale ressaltar que essa é uma classificação nossa atribuída ao referido educador, não sendo por ele próprio, assim, uma autodesignação.

Debater sobre a temática do ensino médio envolve, não somente, a perspectiva da formação integrada, defendida pelos educadores ora reportados, pois abrange, também, a

perspectiva defendida pela proposta liberal. Historicamente, conforme vimos na explanação das propostas pedagógicas liberal e politécnica abordadas no segundo capítulo, elas estiveram em disputa na educação brasileira, definindo os rumos para essa modalidade de ensino. Aportamos aqui mais alguns elementos da proposta de educação liberal defendida por Moura Castro quanto ao ensino médio, evidenciando o seu caráter oposto ao que é defendido pela perspectiva politécnica. Castro (2008) afirma ser o ensino médio um nível em crise permanente, cujo dilema mais grave desse nível de formação é entre preparar para o trabalho ou preparar para o superior. Ele expressa:

São coisas bem díspares e, quando nada, competem seriamente pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções [...] Preparar para o trabalho pode levar a duas vertentes totalmente distintas. A mais óbvia é a formação profissional. Isso requer entrar em um outro mundo, distante do mundo da escola. Não apenas diferente, mas com práticas e valores incompatíveis. Pelo menos em tese, o objetivo seria ensinar a fazer, preparando para tarefas bem definidas do mundo real. É o império da prática, do conhecimento voltado para a aplicação concreta. Para que funcione bem, a preparação requer proximidade com as empresas e negócios. (p. 115).

O autor, ao postular a dicotomia que deve haver entre a formação geral e a formação profissional, em outra passagem de seu estudo, expressa posicionamento radicalmente contra o ensino médio oferecido pela Rede Federal. Confirmamos o que ele infere nos trechos abaixo:

Com as melhores intenções, nos idos de 1960, houve uma tentativa séria e cara de criar uma ampla rede de escolas técnicas federais. Mas diante da escassez de escolas acadêmicas públicas e gratuitas, essas escolas foram cooptadas pelas elites brasileiras que nelas viam uma forma eficaz e barata de preparar-se para os vestibulares mais competitivos. O resultado foi bastante bem documentado. Os alunos que passavam nos ‘vestibulinhos’ vinham de classes sociais que não tinham interesse algum na formação profissional oferecida[...] Na prática, as escolas negavam o acesso àqueles de classe mais modesta que se interessariam pelas profissões técnicas ensinadas, ao mesmo tempo que dava acesso a uma elite apenas interessada nos vestibulares. Como resultado, os mais pobres eram alijados e as empresas ficavam sem os profissionais treinados. Era o pior dos mundos. (p. 121).

Ainda quanto ao posicionamento de Castro (2008) referente ao ensino médio oferecido pela Rede Federal, ele desenvolve mais esses argumentos:

Na rede técnica federal, parece que vamos voltar a um sistema hiperelitista, em que os alunos mais modestos, interessados em um ensino profissional, têm de competir com alunos de elite, interessados apenas nos vestibulares. Como resultado, provavelmente, teremos de volta um pseudo-ensino técnico [...] E os cenários de expansão da rede federal são muito limitados, pelo custo-aluno excessivo dos seus graduados (p. 123 - 124).

De maneira clara e exacerbada, os posicionamentos do autor defendem a dicotomia nas formações geral e técnica, refletindo para o processo educacional, a

desigualdade social que marca as diferenças de classes na sociedade capitalista, cujas expressões são bastante acentuadas na realidade da educação brasileira. De caráter elitista e excludente, a perspectiva educacional por ele defendida visa, tão somente, à manutenção do *status quo*, com privilégios para a classe dominante, em seu lugar de dirigente, e, para a classe trabalhadora, a formação fragmentada, instrumental, com vistas à sua manutenção de classe dirigida, dominada.

Conforme os seus argumentos, é de responsabilidade do indivíduo o seu nível de desempenho, classificando-o como “forte” ou “fraco”, determinando, com isso, em que direção e que qualidade devam se dar os destinos de sua formação. Com a defesa desse raciocínio, a proposta liberal de educação, tão veementemente apregoada por Castro, escamoteia o que de fato diferencia no quadro da formação desse nível de ensino, senão a desigualdade de condições e oportunidades oferecidas aos sujeitos nos seus processos de formação.

A partir das discussões feitas acima quanto ao ensino médio, tanto na perspectiva integrada quanto para a perspectiva liberal, bem como os demais elementos referentes a essas duas proposituras educacionais percorridos ao longo do nosso estudo, reportamo-nos no próximo item deste capítulo, a proposta para o ensino médio oferecida pelo IFCE, *locus* de nossa pesquisa.

4.2 Ensino médio integrado no IFCE: investigação dos seus fundamentos e de sua proposta educacional

A discussão dos elementos referidos nesta subseção foi subsidiada pela análise dos documentos que regulamentam o ensino médio integrado, a partir das seguintes normativas nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução nº 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. nº 39 a 41 da LDB nº 9.394, de 1996; Resolução nº 02/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Além dessas, analisamos, também, as normativas institucionais da Rede Federal: Documento-Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007); Documento-Base para a Promoção da Formação Integral, Fortalecimento do

Ensino Médio Integrado e Implementação do Currículo Integrado no Âmbito das Instituições da Rede Educação Profissional Científica Tecnológica (FDE; CONIF, 2016); Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE; CONIF, 2018) e o Projeto Político - Pedagógico Institucional (PPI) (IFCE, 2018a).

Conforme aponta o Documento-Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), organizou dois seminários que foram o marco da discussão acerca da integração do ensino médio.

O primeiro Seminário Nacional, intitulado *Ensino Médio: Construção Política*, ocorrido em Brasília, em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na formulação de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional *Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, específico da Educação Profissional e Tecnológica, cujo resultado foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004 - *Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

Nesses eventos, ficaram evidenciadas duas concepções de educação profissional. A primeira ancorou-se nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que, na sua essência, separava a educação profissional da educação básica. A outra trouxe para o debate os princípios da educação politécnica.

A discussão sobre as finalidades do ensino médio realizada em tais encontros buscou superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino. A política de ensino médio foi orientada pela formulação de um projeto que visou à superação da dualidade entre formação específica e geral, deslocando o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Desse modo, a SETEC/MEC incumbiu-se de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. Reuniões foram realizadas com todos os segmentos da sociedade, com o intuito de debater a proposta de uma política que recuperasse o que o Decreto nº. 2.208/97 proibia, isso é, a possibilidade da integração da formação básica e profissional em um mesmo currículo. O debate sobre a mudança na legislação, que constituiu uma reivindicação dos educadores progressistas desde a origem do Decreto nº. 2.208/97, conforme discutimos no

capítulo imediatamente anterior, explicitou novamente visões diferenciadas sobre o vínculo entre a educação básica e a profissional.

A principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os defensores da educação à lógica privada. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme havia sido garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela Lei nº 9.394/1996.

Em 2003, no início do mandato de Luís Inácio Lula da Silva, ocorreu uma intensificação do debate acerca do Decreto nº 2.208/97, em especial, no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Isto resultou em significativa mobilização dos setores educacionais vinculados à seara da educação profissional, sobretudo no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante os anos de 2003 e 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional. Nesse contexto, foi retomada a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como a educação destinada a superar a dualidade entre formação geral e técnica.

Por essa perspectiva pedagógica, faz-se necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes, cujo currículo deve organizar o conhecimento e desenvolver o ensino-aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender. Tal proposta pedagógica, como já abordamos, parte da compreensão do trabalho como mediação de primeira ordem na produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Desse modo, partindo dessa compreensão, formar profissionalmente significa que

[...] não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, habilitando os indivíduos para um exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas [...] Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. (BRASIL, 2007, p. 45 - 47).

Desse modo, o que o referido documento registrou como premissa a ser seguida para a formação integrada foi de que o projeto do ensino médio integrado à educação profissional deve, não só, centralizar, mas, também, aprofundar o caráter humanista do ato de

educar, desconstituindo o parâmetro dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional. Apreende-se que esta diretriz institucional dirigida à formação integrada tem como referência os elementos preconizados e defendidos na proposta pedagógica da educação politécnica.

Outra referência documental que subsidiou a nossa pesquisa foi o Documento-Base para a Promoção da Formação Integral, Fortalecimento do Ensino Médio Integrado e Implementação do Currículo Integrado no âmbito das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), do Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE; CONIF) de 2016. O documento aponta que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecida pela RFEPCT tem como princípios norteadores os que são preconizados pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 06/2012²⁴. Em seu art. 6º, expressa a referida Resolução que são princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;**
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;**
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;**
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;**
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;**
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;**
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos sócio-produtivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;

²⁴ Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2012b).

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2012b, p. 02 – 03; grifamos).

Ao se analisar tais princípios, vê-se que a referida normativa congrega elementos preconizados pela perspectiva pedagógica liberal (incisos XIV e XV, por exemplo), bem como traz alguns princípios que podem ser alinhados à perspectiva educacional politécnica (incisos I, III, IV, V, VI e VII, por exemplo). Nesse sentido, consideramos que a congregação desses princípios ancorados em perspectivas que ora se referenciam em uma das propostas pedagógicas (liberal) e ora se aproximam dos referenciais da outra proposta pedagógica (politécnica) acarreta uma hibridez de natureza contraditória no direcionamento da formação, uma vez que tais propostas exprimem finalidades e direcionamentos antagônicos entre si.

O documento seguinte, agora sob exame, elucidada, ainda, que, de acordo com a Resolução nº 06/2012, os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão **com competência**, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, por meio do desenvolvimento sustentável;

IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e **desenvolver novas competências profissionais** com autonomia intelectual;

V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - **fundamentos de empreendedorismo**, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do

trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (FDE; CONIF, 2016, p. 04 – 05; grifamos).

Aqui, novamente, identificamos elementos alinhados à perspectiva de educação na vertente liberal, quando trata da formação na perspectiva da pedagogia das competências, referencial pedagógico típico dessa proposta pedagógica. Ainda quanto ao documento em análise, além de tais preceitos, exprime que os currículos dos cursos técnicos deverão obedecer, integradamente, o art. 35º da LDB que estabelece como finalidades para o Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b).

Continuando com os documentos que compuseram o referencial documental deste estudo, discorreremos acerca dos elementos das *Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, elaboradas novamente pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE; CONIF, 2018).

Vale ressaltar que o documento teve como objetivo atualizar e aperfeiçoar o Documento-Base de 2016, há pouco discutido. Esse novo documento trouxe ampla discussão sobre a concepção de ensino médio integrado, defendida pela Rede Federal. Para a sua formulação, recorreu-se aos dados dos cursos técnicos integrados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²⁵, referentes ao ano de 2017; os fundamentos e a base legal dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; e as reflexões, do Fórum de Dirigentes de Ensino

²⁵ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) foi iniciada em março de 2018, constituindo banco de dados do Ministério da Educação (MEC). Ela possibilita consulta às informações qualitativas e quantitativas anuais de: corpo docente e discente, gastos financeiros, número de inscritos por unidade, relações candidatos/vagas, taxas de evasão, entre outras. Esses dados darão suporte aos indicadores de gestão para avaliação de políticas públicas em educação, sob a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC do Ministério da Educação/MEC. A Plataforma é alimentada por meio da Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas (Revalide), constituída por colaboradores dos registros acadêmicos locais, pesquisadores institucionais, dirigentes máximos (reitores, pró-reitores e diretores de campi) e a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal da SETEC. Disponível em: <https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/plataforma-nilo-pecanha-detalhes-sobre-a-rede-federal-no-pais>. Acesso em: 20 jun. 2019.

(FDE), sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio, constantes no documento de 2016.

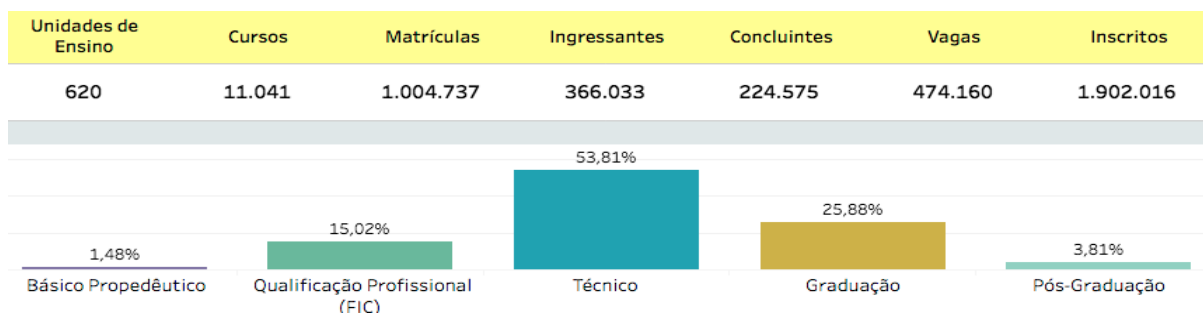
O referido documento reitera o que preconiza a LDB/96, Lei nº 9.394/96, no tocante à educação profissional técnica integrada ao ensino médio, definida no inciso I, do art. 36-B, que especifica ser a educação desenvolvida no modo articulado ao ensino médio. De acordo com o inciso I, do art. 7 da Lei nº. 11.892/2008 (lei que institui os IF's), essa modalidade de oferta se destina aos concluintes do ensino fundamental e ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ressalta que as expressões cursos integrados, cursos técnicos integrados ou ensino médio integrado referem-se ao que a LDB denomina de educação profissional técnica de nível médio no formato articulado ao ensino médio. Abaixo segue o que o documento ora em estudo preconiza acerca dos cursos técnicos integrados:

Em outras palavras, os cursos técnicos integrados se fundamentam na ideia de ensino médio integrado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional. Portanto, não se está falando somente de uma integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação técnica. Essa integração é fundamental na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas. (FDE; CONIF, 2018, p. 04).

O objetivo destas *Diretrizes* é, segundo o documento, induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) vinculadas ao Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT (CONIF), bem como apresentar a Agenda de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado na Rede, constituída com base no Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), fruto do Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, realizado em setembro de 2017, em Brasília.

De acordo com o informado anteriormente, uma das fontes que subsidiou a formulação de tais Diretrizes foram os dados da Plataforma Nilo Peçanha, os quais nos mostram que as instituições da RFEPCT, vinculadas ao CONIF (IFs, CEFETs e Colégio Pedro II), indicam um total de 1.004.737 estudantes, matriculados em 620 unidades.

Figura 1 – IF's, CEFET's, Colégio Pedro II: Unidades, Cursos e Matrículas/2017



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha *apud* FDE/CONIF, 2018.

Na RFEPCT, estão matriculados 242.527 estudantes em cursos técnicos integrados, em um total de 2.283 cursos. Do total de matrículas, 53,81% são nos cursos técnicos, sendo destas 24,1% nos cursos técnicos integrados.

Figura 2 – Matrículas de Cursos Integrados da RFEPCT/2017

Unidades de Ensino	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
510	2.283	242.527	74.475	42.825	80.765	303.412

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha *apud* FDE/CONIF, 2018.

Quanto a este percentual de matrículas referentes aos cursos técnicos integrados apresentados na Rede (de 24,1%), é importante conferir o que estabelece a Lei n.º. 11.892/2008 em seus artigos 7º e 8º:

Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º (BRASIL, 2008).

Na RFEPCT, de acordo com os números apresentados, são ofertadas 474.161 vagas, sendo 80.765 nos cursos técnicos integrados, representando, aproximadamente, 17% do total. Considerando o disposto no art. 8º da Lei n.º. 11.892/2008, determinando que os IFs devem ofertar, no mínimo, 50% das vagas para cursos técnicos com prioridade de oferta para cursos técnicos integrados, vê-se que, para garantir o disposto no texto legal, a RFEPCT precisa aumentar em torno de 8% do total de suas vagas, o que significa aproximadamente 40 mil vagas para cursos técnicos integrados.

Para atingir esse número implica, necessariamente, o aumento da oferta de cursos e/ou vagas nos cursos em funcionamento, bem como a ampliação no número de *campi* ofertantes, uma vez que 125 unidades da Rede ainda não expressam essa modalidade de oferta do ensino técnico.

O documento ora em análise, Diretrizes Indutoras - 2018, além dos elementos já apontados, informa também acerca do perfil dos discentes. Quanto à raça/cor, os números revelados indicaram que 33% se declararam pardos, 6% pretos, 27% brancos e 32% não informaram. Somando-se o percentual de pretos e pardos, tem-se que 39% dos alunos da Rede constituem-se de negros (pardos/pretos), revelando, assim, ser essa a maioria dos seus estudantes.

No tocante à renda, observou-se que 18% dos alunos possuem renda *per capita* menor ou igual a $\frac{1}{2}$ salário mínimo (SM); 14% de $\frac{1}{2}$ a 1 SM; 9% de 1 a 1,5 SM; 7% de 1,5 a 2,5 SM; 3% de 2,5 a 3,5 SM, 4% acima de 3,5 SM e 45% não informaram.

Dos dados informados quanto à renda, 18% dos alunos possuem *per capita* de até meio salário-mínimo. Tal percentual denota o quão necessária se faz uma política de assistência estudantil ao atendimento desses estudantes, ante a tamanha realidade de desigualdade socioeconômica em que vivencia um universo considerável dos discentes da Rede, como uma das vias a possibilitar permanência desses na rede de ensino.

Tais dados desconstituem, ainda, a classificação de Moura Castro quanto às Escolas da Rede serem uma “escola elitista”. Ao contrário desse argumento, tais instituições de ensino vêm a atender um público que muito necessita de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Quanto às definições conceituais que fundamentam a formação humana integral, pretendida com os cursos técnicos integrados, é interessante indicar como tais elementos são mostrados por parte de cada uma das normativas (nacional e institucional) que tratam aqui deste assunto, como a Resolução CNE nº. 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Indutoras (FDE; CONIF, 2018), tendo em vista entre elas haver algumas diferenças interessantes de serem explicitadas para uma melhor análise acerca das Diretrizes Indutoras aqui debatidas.

Para isso, vem o Quadro 04 a fim de melhor visualização e comparação entre as referidas normativas.

Quadro 4 – Definição dos conceitos que fundamentam os cursos técnicos integrados

Resolução CNE nº. 2/2012 (Normativa Nacional)	Diretrizes Indutoras FDE; CONIF 2018 (Normativa Institucional)
<p>- Art. 5 - O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:</p> <p>§ 1º - O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.</p> <p>§ 2º - A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.</p> <p>§ 3º - A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.</p> <p>§ 4º - A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012a).</p>	<p>- Trabalho, no sentido ontológico, como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais; (acréscimo no item previsto somente nas Diretrizes da Rede);</p> <p>- Trabalho como princípio educativo, entendido como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ou o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar; (item por completo previsto somente nas pela Diretrizes da Rede);</p> <p>- Ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, expressa-se na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade; ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (acréscimo no item previsto somente nas Diretrizes da Rede);</p> <p>- Tecnologia como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva, visando à satisfação de necessidades humanas; é a mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real) (acréscimo no item previsto somente nas Diretrizes da Rede);</p> <p>- Cultura como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que</p>

	correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade; (acréscimo no item previsto somente nas Diretrizes da Rede; faltou o valor político no conjunto de valores nas Diretrizes da Redes) (FDE; CONIF, 2018, p. 09).
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Nesta ilustração, observamos que, nos conceitos preconizados nas Diretrizes da Rede Federal, há um acréscimo de elementos em suas descrições (como pode ser observado nas partes destacadas), possibilitando associar a fundamentação destes à proposta de educação politécnica.

Quanto às características dos cursos técnicos integrados a serem oferecidos pela Rede, as referidas Diretrizes, com base no que preceitua a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, define que educação profissional

- é uma importante estratégia para o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade;
- impõe a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas;
- requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho;
- deve estar centrada no compromisso de oferta de uma educação ampla e politécnica. (FDE; CONIF, 2018, p. 08).

Nesta definição, como se pode observar na letra literal do seu texto, a normativa em análise, explicitamente, aponta que a oferta dessa modalidade deverá ser referenciada pela proposta de educação politécnica, cujas formações - profissional e básica - precisam estar articuladas, de modo que promova a formação humana integral, instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção produtiva no ambiente social, com a formação crítica necessária para intervir e transformá-lo. Nesse sentido, o compromisso da Rede Federal

[...] deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. (FDE; CONIF, 2018, p. 11).

Ainda em referência às Diretrizes Indutoras, elas exprimem a ideia de que, para proporcionar a formação desde a perspectiva há instantes apontada, faz-se necessário constituir política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação para retomar constantemente os fundamentos pedagógicos de constituição da RFEPCCT. Tal formação implica assumir os princípios constituintes da formação humana integral, quais sejam: “[...] o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politecnia como base de organização curricular; a avaliação como caráter formativo”. (FDE; CONIF, 2018, p. 14).

Como síntese dos elementos constitutivos dessa normativa institucional, têm-se as Diretrizes Indutoras - 2018 para os Cursos Técnicos Integrados na RFEPCCT, apontadas na sequência.

1. Estabelecer diretrizes institucionais para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, no âmbito das instituições vinculadas ao CONIF, em todos os campi, aprovadas no Conselho Superior, até dezembro de 2019;
2. Garantir, até 2022, que, da previsão de 50% do total de vagas para os cursos técnicos (art. 8º da Lei nº. 11.892/2008), no mínimo 55% delas sejam destinadas a cursos técnicos integrados ao ensino médio para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, preferencialmente, em todos os campi de cada instituto;
3. Revisar, até o término do ano de 2021, os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e as Diretrizes Institucionais como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos; [...]
5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral;
6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático - pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão; [...]
- [...]
14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral;
15. Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado;
- [...]
- 17. Elaborar, até o fim de 2020, Matriz de Referência Institucional para a organização dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados dos diferentes campi; [...]**
- 19. Implantar política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação da instituição, direcionada aos fundamentos pedagógicos da Rede Federal, assumindo os princípios da formação humana integral; [...]**
- 23. Garantir, na instituição, o acompanhamento, a avaliação e o apoio à implantação das Diretrizes Institucionais para o fortalecimento do ensino médio integrado e a formação humana integral (FDE; CONIF, 2018, p. 14 – 17; grifamos).**

Essas diretrizes destacadas por nós são de fundamental importância e necessidade, haja vista o objetivo institucional de oferecer uma formação integrada nos fundamentos da

educação politécnica, conforme expressam textualmente as normativas institucionais aqui analisadas.

Além dos documentos institucionais analisados, arrimamo-nos, ainda, no Projeto Político – Pedagógico Institucional (PPI). O PPI se caracteriza como um documento

[...] em construção, nunca definitivo, pois é passível de melhoramentos, e voltado a apresentar e nortear a oferta de atividades educacionais, por meio da explicitação de suas políticas pedagógicas, com fito no cumprimento de sua função social. Nele são estabelecidos os parâmetros necessários para a coerente e eficiente condução das ações nos âmbitos pedagógico e político-institucional, servindo como norteador do planejamento estratégico da Instituição, ao mesmo tempo em que nele são retratados sua identidade, sua história, o conjunto de seus currículos, seus métodos, o perfil de seus atores e sua forma de idealizar e materializar a educação. (IFCE, 2018a, p. 17).

Referida normativa institucional é denotada como o planejamento global de todas as ações educativas do Instituto. No IFCE, o percurso histórico do PPI data de 2015, com uma nova versão concluída em 2018, conforme descrição:

[...] para o cumprimento de questões legais, a instituição elaborou e aprovou o Projeto Político Institucional, o qual foi balizado pela Resolução do Conselho Superior nº 33/2015, que já trazia um prazo para a sistematização de um documento final. Nesse mesmo ano, durante o V Fórum Institucional de Ensino, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino do IFCE, a comunidade responsável pela pasta pedagógica foi sensibilizada a participar das discussões de um novo documento pedagógico, a ser redigido coletivamente por todos os servidores que fazem esta casa, partindo dos anseios da instituição expressos no documento chamado Carta de Guaramiranga, além de normativas educativas e de outros instrumentos que foram sendo gestados no decorrer das discussões para a elaboração do PPI [...] foi reconhecido por unanimidade como Projeto Político-Pedagógico Institucional, conforme validação em reunião com representações das subcomissões e comissão, em abril de 2018 [...] (IFCE, 2018b, p. 130-131).

Com efeito, esse documento foi aprovado pela Resolução do CONSUP nº 46/2018, representando a sua matriz macropedagógica, que propõe orientações para a condução de todas as atividades da instituição. Neste documento, a concepção da educação profissional técnica de nível médio encontra-se assim expressa:

O IFCE, na educação profissional técnica de nível médio, prima pelos conceitos de politecnia e de omnilateralidade²⁶, visando à formação humana integral para o exercício pleno da cidadania e não apenas à simples preparação para responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho, com vista a contribuir para a emancipação do trabalhador consciente de seu potencial transformador de dada realidade social, possibilitando-lhe o domínio das esferas produtivo-culturais da humanidade (IFCE, 2018a, p. 60 – 61; grifamos).

Podemos observar, mais uma vez, no texto de mais um dos documentos institucionais, hoje representativo da matriz macropedagógica, que a proposta pedagógica

²⁶ Etimologicamente, omnilateralidade significa a educação integral (*omni* = todo + lateralidade = lado). Este é um termo neológico ainda não dicionarizado.

adotada pela instituição, explicitamente (em termos normativos), se ancora nos preceitos da proposta de educação politécnica (conforme se pode verificar na parte destacada da citação procedida há pouco).

Como argumento utilizado quanto a essa proposta pedagógica preconizada no documento, consta que se busca romper com a linearidade, desde a perspectiva em que teoria e prática se fundam, perpassando a metodologia, a didática, a organização curricular, os tempos e espaços escolares e formativos da Instituição, entre outros aspectos, de modo a integrar as disciplinas da base técnica e as da base propedêutica. Essa perspectiva deve ser “[...] a espinha dorsal da formação profissional integrada à educação básica, dando sustentabilidade à criação e ao desenvolvimento de currículos para a formação de trabalhadores, que seja emancipadora e engajada com o mundo a sua volta”. (p. 62).

Como diretrizes metodológicas para os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, o documento concebe uma formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.

Da análise documental feita nas normativas institucionais, apreendemos que em todas elas se faz referência explícita aos fundamentos da proposta de educação politécnica, o que não ocorre nos documentos nacionais que regulamentam o ensino médio integrado.

Assim, partindo da análise de tais documentos, bem como de todas as discussões feitas nas seções anteriores, tivemos como resultado desta pesquisa, no que diz respeito à proposta pedagógica expressa no ensino médio integrado no IFCE, o que segue.

a) Existência dos elementos, tanto da proposta liberal (com atendimento aos preceitos da pedagogia das competências), como os elementos preconizados pela proposta politécnica, quando toma o trabalho no seu sentido ontológico, como princípio educativo, prevendo a formação numa perspectiva integral do indivíduo em suas várias dimensões, com a indissociabilidade da formação básica relativamente à formação técnica.

b) Desse modo, sua proposta denota um caráter dúbio e contraditório, uma vez que as propostas liberal e politécnica são antagonicas quanto às suas finalidades:

- na proposta liberal, a formação profissional visa a atender aos interesses do mercado. Na proposta de educação politécnica, o trabalho é tomado como princípio educativo no seu caráter ontológico de constituição do ser e a formação se volta a desenvolver, não só, habilidades específicas do setor produtivo, mas, também, compreender os fundamentos de toda a base do processo produtivo. Sua principal finalidade educacional é formar um indivíduo crítico, construtor de uma nova ordem social, sem exploração entre as classes;

- a dubiedade da sua proposta se dá por nela constarem elementos de uma e da outra proposta educacional (liberal e politécnica). E a contradição advém exatamente dessa dubiedade, pois, ao atender elementos da proposta liberal, ela não rompe com a perspectiva educacional dominante (cuja formação está voltada aos interesses do mercado), ao mesmo tempo em que, nos seus referenciais normativos, claramente propõe a sua formação com fundamentos na educação politécnica.

c) Os elementos da sua proposta educacional que se referenciam nos fundamentos da educação politécnica são expressos nos documentos produzidos pela própria Rede Federal, uma vez que as normativas nacionais não referenciam tal proposta em seus textos:

- nesse sentido, a proposta do IFCE contém elementos de tensão no concernente à perspectiva educacional hegemônica na educação brasileira, acarretando aí uma disputa numa correlação de forças no campo educacional.

d) Embora manifeste contradições, a proposta de ensino médio integrado do IFCE, o fato de conter elementos com fundamentação na proposta de educação politécnica é uma rica possibilidade de formação de sujeitos aptos a desempenharem, não só, o exercício de profissões técnicas, mas, também, de formar sujeitos críticos capazes de contribuir para a transformação social da realidade vigente.

Com arrimo no resultado a que chegamos com a realização desta pesquisa, concluímos que a contradição da proposta educacional oferecida pelo IFCE, na modalidade do ensino médio integrado, é expressão da contradição existente na sociedade capitalista, marcada pela tensão entre os diferentes interesses de classes.

Desse modo, consideramos que, para a efetivação da sua proposta educacional nos fundamentos da educação politécnica, se requer não só a atuação dos vários sujeitos que compõem a Rede Federal de Educação, mas, que se some à luta geral da classe trabalhadora na construção de uma nova hegemonia, pois, sendo um dos preceitos formativos centrais da educação politécnica formar sujeitos para uma nova ordem social, sem exploração entre as classes, a educação desempenha relevante papel, como bem já nos orientou Marx, ao apontar que a sua finalidade é, “[...] em última instância, fortalecer as classes exploradas teórica e praticamente, para cumprir o papel histórico de superar o capital” (MARX *apud* SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 365). Nesse sentido, a proposta do IFCE para o ensino médio integrado, ao se pretender constituir-se sob as bases da educação politécnica, poderá vir a ser uma semente na elaboração e consolidação desse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Extenso e árduo foi o caminho até chegar aqui. Idas e vindas ao desenvolvimento do objeto, com questões típicas do processo de construção do conhecimento. O referencial teórico-metodológico adotado, o materialismo histórico dialético, foi o condutor de todo o processo, permitindo-nos o desvelamento do real para além da sua aparência fenomênica.

Conhecer as propostas pedagógicas educacionais experienciadas na sociedade capitalista, a partir das perspectivas liberal e politécnica, permitiu-nos perceber não só suas diferenças de concepção e finalidades expressas em cada uma delas, como também notar o modo como os seus pressupostos incidiram e incidem na formação dos indivíduos nesta sociedade, sobretudo suas influências na educação brasileira em todo o seu processo histórico, cujo foco de análise se deu, especialmente, à formação para a juventude, utilizando como recorte nesse universo a formação educacional oferecida pela Rede Federal de Ensino.

Neste processo, vimos que, historicamente, a educação profissional passou por mudanças nas suas características, saindo de uma perspectiva educacional de caráter assistencialista à modalidade educacional voltada à formação profissional em ramos específicos do processo produtivo. Assim, propostas educacionais de perspectivas distintas (liberal e politécnica) disputaram e disputam a direção dessa formação.

Desde os anos de 1980, houve aumento nos embates entre essas propostas, sendo intensificados nos anos de 1990 e anos 2000, nos governos FHC e Lula, respectivamente. O governo FHC foi marcado pela promulgação do Decreto 2.208/1997 e o governo Lula pelo Decreto 5.154/2004. Cada uma dessas normativas trouxe elementos particulares para à formação da juventude.

A principal característica expressa pelo Decreto 2.208/1997 foi a determinação na separação entre educação profissional e o ensino médio. O regulamento atendeu ao que preconizavam os preceitos neoliberais sustentados pela pedagogia das competências, cuja formação deve voltar-se, precipuamente, a atender aos interesses do mercado. O instrumento normativo intensificou ainda mais o caráter dual da educação brasileira.

No governo Lula, foi promulgado o Decreto 5.154/2004, fruto da luta coletiva de várias entidades sindicais e acadêmicas, bem como de um compromisso de campanha. A normativa que passou a regulamentar a educação profissional permitiu variadas modalidades de organização, desde a separação completa em relação ao ensino médio até a sua integração. A possibilidade de integração do ensino médio é que demonstrou a principal característica deste decreto.

Não rompendo com elementos preconizados na normativa promulgada no governo FHC, o decreto do governo Lula também se mostrou adequado ao padrão de acumulação flexível, de atendimento aos preceitos do mercado.

Nesse sentido, o documento revelou interesses em conflito que marcavam as disputas no campo educacional entre aqueles que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade para todos e os que postulavam a educação direcionada aos interesses privados, aos interesses do mercado.

Assim, podemos inferir que o Decreto 5.154/2004 acomodou interesses contraditórios em disputa, na medida em que permitiu uma variedade de modos na execução da formação profissional. Nossa análise focou a modalidade do ensino integrado, composto pela formação profissional e básica, simultaneamente, denominada de ensino médio integrado.

O ensino integral tem por objetivo superar a dualidade entre formação profissional e formação geral. Desse modo, sua identidade deve desenvolver possibilidades formativas que privilegiem as múltiplas dimensões do indivíduo. O ensino médio na perspectiva integrada é circunstância para uma educação que supere a formação tecnicista, de mero atendimento às necessidades do mercado e do capital.

De tal sorte, entendemos o ensino médio integrado ao ensino técnico como uma condição social e historicamente necessária, fundamentando-se na educação politécnica como uma concepção educativa que busca, com esteio no desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

Nesse horizonte, a pedagogia socialista serve de referência para a qualificação da reflexão e a ação coletiva nos processos de construção de outros caminhos da educação. Nesse sentido, o debate sobre a concepção de educação politécnica precisa ser aprofundado e fortalecido, de modo a se ter clareza do horizonte para o qual se deseja caminhar.

De efeito, tem-se como tarefa imprescindível a defesa dos Institutos Federais por todos aqueles que defendem a educação pública de qualidade, haja vista em sua proposta educacional conter os fundamentos de uma formação que visa ao desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos, abrindo a possibilidade de formação de seres críticos que sejam capazes de contribuir no estabelecimento de uma nova ordem social.

Essas instituições foram dos maiores legados de um governo de origem das classes populares que, com todas as suas contradições, elevou o número dessas instituições a patamares jamais vistos na história da educação profissional do País. No Ceará, por exemplo,

saímos, em 2002, da existência de 04 unidades a, hoje, 32, distribuídas em todas as regiões do Estado, possibilitando o acesso à educação pública a um elevado número de jovens e adultos.

Conforme o resultado deste estudo nos mostrou, a direção a ser dada à educação, especificamente no ensino médio integrado, é algo que não cabe somente aos indivíduos que o constituem, mas, também, a todos os que almejam, lutam e defendem a educação na perspectiva de uma transformação social, pois, embora manifeste contradições, a proposta de ensino médio integrado do IFCE, por conter elementos com fundamentação na proposta de educação politécnica, constitui uma rica possibilidade de formação de sujeitos aptos ao desempenho, não só, do exercício de profissões técnicas, mas, também, de formar sujeitos críticos capazes de contribuir para a transformação social da realidade vigente.

Dado o contexto atual em que se vive no Brasil, marcado pelo absoluto ataque e perdas dos direitos sociais, duramente conquistados pela classe trabalhadora, como a Reforma Trabalhista, congelamento dos gastos públicos pelos próximos 20 anos (em que a educação foi uma das políticas mais atingidas), a reforma da previdência em tramitação, entre outras, faz-se necessária e urgente a organização da classe trabalhadora para o enfrentamento desta realidade. E, nesse sentido, a educação é, sem dúvida, uma grande ferramenta e os jovens são fortes protagonistas nessa luta.

A educação é, como bem lembrou Oliveira (2003), ao se reportar a Gramsci, “[...] inevitavelmente espaço de disputa construção/fortalecimento da hegemonia. E, como tal, não pode ser desconsiderada, tendo em vista as mediações necessárias para a transformação social.” (p. 174).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 5/6, p. 25-36, mai/dez, 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005.
- AMORIM, Mário Lopes. A origem da reforma do ensino técnico no Brasil. **Revista Tecnologia e Humanismo**. Curitiba, v. 16, n. 22/23, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo Editorial, 2009. São Paulo, SP.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizizes e Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 26 de setembro de 1909.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Seção 1. Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei 6.545, 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 de junho de 1978.
- BRASIL. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 de outubro de 1982.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 08 de dezembro de 1994.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 1603, de 07 de março de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 03 de abril de 1996a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996b.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de abril de 1997a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de julho de 2004.

BRASIL. Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis no s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 de junho de 2005a.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 de novembro de 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Resolução MEC nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2012a.

BRASIL. Resolução MEC nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de setembro de 2012b.

BRITO, Liana. A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (Org.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação, *In*: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 7-14.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Os *community colleges*: uma solução viável para o Brasil?** Brasil (DF): INEP, 2000.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos**. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP/ Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEITOS, Roberto Antonio. Liberalismo educacional: o receituário de Milton Friedman. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**. [S. l]. v. 6, n. 10, p. 137-147, 2007.

EBIOGRAFIA. **Resumo da biografia de Paulo Freire**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 03 jun. 2019.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO – FDE; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – CONIF. **Documento Base para a Promoção da Formação Integral, Fortalecimento do Ensino Médio Integrado e Implementação do Currículo Integrado no Âmbito das Instituições da Rede Educação Profissional Científica Tecnológica**. Brasília: 2016.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO – FDE; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – CONIF. **Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009. 448p.

FREITAS, Luiz Carlos. Apresentação, *In*: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. p. 7-11, São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (Org). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. *In*: **Anais** Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, 2010. p. 11-18.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Dados disponíveis em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock). Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE. **Projeto Político - Pedagógico Institucional - PPI**. Fortaleza: 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2019 a 2013**. Fortaleza: 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE. **IFCE em Números**. Ceará: IFCE, 2019. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br>. Acesso em: 15 mar. 2019.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Sobre o politecnismo. *In*: FREITAS, Luis Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org). **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2. impressão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991. 125 p.

LIMA, Michelle Fernandes. Os educadores liberais e a edificação da educação nacional do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), n. 31, p. 18-30, 2008.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação**

Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; FERRO, Elaine Gomes. A educação no contexto neoliberal: Milton Friedman e a negação da omnilateralidade. **Revista Colloquium Humanarum**, [S.l.], vol. 7, n. Especial, jul–dez, 2010.

MATIAS, Maria Adellane Lopes; SOUSA, Antonia de Abreu; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro. Pistrak e os Pressupostos Educacionais da Escola do Trabalho. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; SALES, Francisco José Lima; FEIJÓ, Jerciano Pinheiro (Org). **Canto do Assum Preto.** Fortaleza: Edições UFC, 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 03 de jun. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A reforma da educação profissional brasileira: manifestação das políticas públicas do Estado capitalista no contexto do neoliberalismo.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Políticas de Estado e Correlações de Forças Locais: hegemonia e contradições na expressão real das Instituições Federais de Educação Profissional.** 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Novos caminhos na educação profissional brasileira? *In*: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (Org.). **Educação profissional: análise contextualizada.** Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 79 - 97.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico - prática.** 2.ed. Campinas (SP): Papirus, 1997.

PENA, Rodolfo F. Alves. O que é Neoliberalismo? **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PESQUISA ANUAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA – PNAD CONTÍNUA. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho, 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. [S. l.: s. n], 2003.

SIQUEIRA, Luana. **Pobreza e Serviço Social: diferentes concepções e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1996.

SMITH, A. **Teoria dos Sentimentos Morais**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SOUSA, Antonia de Abreu. **Financiamento da educação profissional brasileira: mudanças pós-1990**. 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; BESSA, Maryland. Expansão da Educação Profissional no Brasil: análise dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu *et al.* (Org.). **Educação e Formação para o Trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 239-249.

SOUSA, Antonia de Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. *In*: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (Org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 99-113.

SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. Financiamento da Educação Profissional Brasileira: Contradições, Limites e Expansão. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas da Silva; NUNES, Albino Oliveira (Org.). **Temas em Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2019. No prelo.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Os dilemas da relação trabalho e educação sob a ordem regressivo-destrutiva do capital. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu *et al.* (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 347-371.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHAMENTOS DOS PONTOS PRINCIPAIS DOS ANEXOS DA OBRA:

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Sobre o politecnismo. *In*: FREITAS, Luis Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org). **A construção da pedagogia socialista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

DOCUMENTO 1 - DELIBERAÇÃO DO COMITÊ EXECUTIVO CENTRAL DE TODA A RÚSSIA

I. Regulamento geral sobre a Escola Única do Trabalho:

Artigo 1º: É atribuído o nome “Escola Única do Trabalho” a todas as escolas da República Socialista Federativa Soviética, que estejam na jurisdição do Comissariado do Povo para a Educação, com exceção das instituições de ensino superior. (p. 275)

→ **ATENÇÃO:** Artigo 2º: A Escola Única é dividida em dois graus: o primeiro grau para crianças entre 8 a 13 anos (curso de 5 anos) e o segundo grau para crianças de 13 a 17 anos (curso de 4 anos). (p. 276)

§1. À Escola Única une-se o jardim da infância para crianças de 6 a 8 anos de idade. (p. 276)

→ Artigo 6º: Não é permitido no interior da escola o ensino de qualquer credo e a cerimônia de culto. (Col. Leg. 1918, número 18, Art. 263) (p. 277)

→ Artigo 8º: Todos os funcionários da escola, ou seja, professores, médicos escolares e instrutores de trabalho físico são eleitos em conformidade com a decisão sobre a eleição de todos os cargos pedagógicos e administrativo-pedagógicos de 27 de fevereiro de 1918 e instruções do Comissariado do Povo para a Educação. (p. 277)

→ Artigo 10º O número de estudantes para cada trabalhador da educação não pode ser superior a 25; dessa forma, o número total de funcionários da escola, em cada instituição, deve ser determinado com base nesta disposição. (p. 278)

II. Princípios fundamentais da escola do trabalho:

→ **ATENÇÃO:** Artigo 12º: Na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, mas não como meio de pagamento dos gastos de manutenção das crianças e não só como método de ensino, mas especialmente como trabalho produtivo socialmente necessário. Ele deve ser fortemente organizado em ligação com o ensino, lançando a luz do conhecimento a toda a vida circundante. Gradualmente sendo cada vez mais complexo, devendo ir além do entorno imediato da vida da criança, o trabalho produtivo deve familiarizar a criança com uma ampla variedade de formas de produção, até as mais complexas. (p. 279)

→§1. O princípio do trabalho torna-se um meio poderoso de ensino se o trabalho na escola for criativo, alegre, livre de violência contra a personalidade do estudante e com tudo isso, planejado e organizado socialmente. Neste último sentido, a escola é uma comuna escolar forte e organicamente ligada com os processos de trabalho, com a vida circundante. (p. 279)

→ Artigo 13º: O ensino da escola do trabalho tem caráter de educação geral politécnica em ambas as etapas, sendo que a educação estética e física ocupam um lugar destacado. (p. 279)

III. Ordem e condições da escala de trabalho

→ Artigo 14º: Os trabalhos escolares durante o ano se dividem em três categorias: 1) horário normal da escola, aproximadamente de 1 de setembro a 1 de junho; 2) trabalhos escolares ao ar livre, de aproximadamente de 1 de junho a 1 de julho: *playground*, colônias de verão, excursões para familiarizar as crianças com a natureza e a vida; 3) férias plenas, aproximadamente de 1 de julho a 1 de setembro, de 23 de dezembro a 7 de janeiro e de 1 a 14 de abril. A escola comemora os feriados civis estabelecidos pelo Governo Operário-Camponês. (p. 280)

→ Artigo 15º: A escola está aberta para os estudantes nos sete dias da semana. (p. 280)

→ Artigo 16º: Qualquer que seja o programa de trabalhos escolares para os estudantes, não escola de primeiro grau ele não deve exceder, nos primeiros três anos, a 4 horas e, nos restantes dois anos, a 5 horas, sendo que segundo grau não excederá a 6 horas. (p. 281)

→ Artigo 17º: Solicitar lições obrigatórias e trabalhos para casa não é permitido. (p. 281)

→ Artigo 18º: Não é permitido nenhum tipo de punição na escola. (p. 281)

→ Artigo 19º: Todos os exames – introdutórios, intermediários e finais – ficam cancelados. (p. 281)

→ Artigo 20º: A divisão em classes, tanto quanto possível, deve ser substituída pela divisão em grupos de acordo com o grau de prontidão do estudante para o correspondente gênero de trabalho. (p. 281)

→ IV. Princípios fundamentais da auto-organização na Escola Única do Trabalho

→ Artigo 26º: O coletivo escolar de cada escola é constituído por todos os seus estudantes e trabalhadores. (p. 282)

→ Artigo 32º: A vida interna da comuna escolar deve basear-se no princípio da plena liberdade de associação de todos os membros do coletivo em grupos e clubes, com objetivos de educação e formação, por exemplo, associação de professores, associações de jovens etc. (p. 283).

DOCUMENTO 2 - CARTA METODOLÓGICA

PRIMEIRA CARTA: SOBRE O ENSINO POR COMPLEXOS

→ ... O método de complexos é um método científico específico, isto é, um método que exige o estudo das coisas e fenômenos não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade. Nós podemos colocar a noção de “método por complexo” ao lado da noção de “método dialético”, mas não ao lado, por exemplo, de “observação”, “excursão”, “métodos formais de ensino”. O método dos complexos é um método de estudo, não um método de instrução, não um método de dar aulas. Nós não colocamos o método dos complexos entre as chamadas técnicas didáticas, mas exatamente o vemos como um método científico (um método da ciência, método que se usa na ciência com as pesquisas) (p. 310)

→ ... nós vamos nos referir ao “sistema de complexos” em contraposição ao “sistema de disciplinas”, e vamos falar sobre o “método por complexo” como uma determinada maneira de abordar o estudo da realidade. (p. 310)

1.A essência do sistema de ensino por disciplinas e sua diferença com o sistema de complexos

→ O sistema de ensino por complexos pretende substituir o próprio sistema de ensino por disciplinas. A essência deste último consiste em que, na escola, ensinam-se disciplinas escolares separadas, no pior dos casos isoladas umas das outras e no melhor dos casos com uma ou outra ligação entre elas. (p. 310 e 311)

→ O sistema de disciplinas levou a escola a um afastamento da vida. Por isso, a escola antiga também foi uma escola de ensino que familiarizava as crianças não com as coisas e fenômenos reais, mas especialmente com as disciplinas escolares. Decorre daí, na escola antiga, o ensino puramente verbalista e o método livresco de ensino, bem como a ausência, nela, do método de pesquisa; decorre daí o isolamento terrível da escola também da atualidade. (p. 311)

→ A característica negativa do sistema de disciplinas está também na particularidade de que ele, justamente por sua disciplinaridade, não corresponde ao psiquismo da criança em determinadas idades. (p. 311)

→ ... O sistema de complexos tende para a unidade, para a totalidade – esta é uma das suas mais importantes vantagens... (p. 312)

2. O sistema de complexos nos programas da GUS

→ Complexo significa composto. (p. 313)

→ Por complexo deve-se entender a complexidade particular de um fenômeno tomado da realidade e que reúne ao seu redor determinado tema central ou ideia. O conceito de complexidade no ensino inclui em si a ligação, a união, a unificação, mas não se limita a isso. (p. 313)

→ ...a essência do sistema de complexos consiste exatamente na ligação entre as disciplinas que são ensinadas na escola... (p. 313)

→ A ligação, a união consiste de fato na característica essencial do sistema de complexos, no entanto a essência da questão não está na ligação das disciplinas escolares, mas na ligação dos fenômenos que de fato encontram-se na vida, e no estudo destes fenômenos em sua complexidade, em suas interações, no estudo da correlação entre fenômenos. (p. 313)

→ Na base do programa da GUS está um sistema que coloca no centro de tudo o estudo da atividade de trabalho das pessoas. Dessa forma, todo o programa em seu conjunto resulta em um grande complexo sobre o tema: “Atividades de trabalho da população”. (p. 313)

NOTA: GUS: Conselho Científico Estatal ligado ao Comissariado da Educação Pública. A seção científico-pedagógica deste Conselho era conduzido por KrupsKaya.

→ ... podemos observar uma grande correspondência com a ideologia geral da vanguarda da classe trabalhadora – com a ideologia marxista-comunista. Nos programas da GUS construídos por este sistema, sustentou-se um ponto de vista tanto do materialismo científico-natural como também do materialismo histórico. (p. 314)

→ Deste ponto de vista, o trabalho é a base da vida. (p. 314)

→ ...a sociedade humana constitui-se em processos de organização da atividade de trabalho das pessoas. (p. 314)

→ Com o passar do tempo, os instrumentos de trabalho se aperfeiçoaram, a técnica desenvolveu-se, a riqueza natural tornou-se amplamente disponível. Começou-se a criar, e então, cresceu a mais-valia, a sociedade diferenciou-se em grupos de pessoas criados com base nas relações de produção, a mudança deu forma à sociedade de classes, à história da humanidade como história da luta de classes. (p. 314 e 315)

NOTA: O que é tecnologia? É o conjunto de instrumentos necessários na realização do trabalho para satisfazer as necessidades humanas.

NOTA: Estrutura do Estado no Sistema de Complexos: NATUREZA – TRABALHO – SOCIEDADE.

→ O trabalho é a base da vida das pessoas. Por isso, a atividade de trabalho das pessoas coloca-se no centro do estudo. (p. 315)

→ A atividade de trabalho das pessoas é aquele fundamento central ao redor do qual se concentra todo o restante. Na proposta da GUS, o programa para o estudo da atividade de trabalho ocupa a coluna do meio (no centro). Na coluna da esquerda é dado o programa para o estudo da natureza, o qual é pensado desde o ponto de vista de sua importância para a vida da pessoa e para a sua atividade de trabalho. Finalmente, na coluna da direita é dado o programa para o estudo da sociedade, cuja abordagem se faz com o mesmo ponto de vista. (p. 315)

→ O programa é planejado de forma que ele requer o estudo da vida e está perpassado pela atualidade. (p. 215)

→ **NOTA:** Papel da educação socialista: elevação cultural das massas.

→ Os temas para os complexos nos programas são escolhidos não ao acaso, arbitrariamente. Toma-se exatamente aquilo que, em primeiro lugar, é necessário para resolver os desafios socioculturais que são colocados para a escola em seu meio circundante. (p. 316)

→ Os temas restantes são tomados diretamente da vida laboral da população circundante e das condições de trabalho, ademais, tudo isto está determinado em grande medida pelas estações do ano, e os temas dos complexos adquirem nomes que correspondem a tais “estações”. (p. 317)

→ A quantidade de conteúdo para cada um dos complexos em diferentes anos de estudo é determinada pelo tema geral daquele ano, o qual estabelece certos limites de estudo: 1º ano – a família e a escola; 2º ano – campo e cidade; 3º ano – seu bairro, município, cidade, província e região; 4º ano – a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o mundo. A ampliação do volume é gradual com a observação de uma regra didática: do mais próximo para o mais distante. (p. 317)

→ Na escola de segundo grau os complexos gerais não somente são mais amplos, mas também mais significativamente mais profundos. Aqui, no 1º ano toma-se a agricultura e tudo o que se liga a ela na natureza e na sociedade; no 2º ano toma-se precisamente o trabalho industrial; no 3º ano, as questões de organização do trabalho e de organização da sociedade com base nas relações de produção; no 4º, a história do trabalho. (p. 318)

→ ...indicamos que a essência do método dos complexos consiste em que ele toa para estudo uma determinada complexidade dos fenômenos (complexo) em sua totalidade, ligações, interações e relações; é preciso ainda agregar: toma-a também em seu desenvolvimento. (p. 318)

→ “O método dos complexos é um método marxista de conhecimento” (...). A visão de mundo dialética considera cada objeto de forma não isolada, mas como um todo único e, portanto, com base na atividade de trabalho das pessoas, com base nas relações de produção, com base na economia. (p. 318)

→ Ao utilizar o método dialético nós vamos da análise para a síntese; dessa mesma maneira, quando se utiliza o método de complexos, tomando fenômenos complexos, nós os analisamos no estudo, acercando-nos deles por diferentes aspectos e, então, reconstruímos o cenário inteiro, fixando na compreensão do complexo como um todo (com informe ao final do estudo de cada complexo, balanço e informe ao final do trimestre e ao final do ano escolar). (p. 318)

3. Lugar e caráter da complexidade nos vários níveis de ensino.

→ O sistema de ensino por complexos em diferentes níveis de ensino também pode ser aplicado de diferentes formas e com diferente extensão. (p. 319)

NOTA: No sistema de complexos as disciplinas são especificadas em três grupos: 1) Ciências Biológicas; 2) Ciências Físicas e Matemáticas; 3) Ciências Sociais. No sistema de ensino por complexos deve-se ter necessariamente a ligação do ensino com o trabalho.

→ ...contínua e necessariamente deve-se ter em mente a necessidade de ligar o ensino com o trabalho. Em sua atividade de trabalho imediata e nas observações das atividades da população circundante, através da participação na produção e principalmente através da pesquisa da produção, deve-se obter a necessária percepção e experiência. Da vida, da produção, do trabalho principalmente, toma-se material para estudar todas as partes do programa escolar. A ligação entre o estudo e o trabalho é estabelecida suficiente e concretamente pelos próprios conteúdos dos novos programas. (p. 322)

4. Distribuição temporal das tarefas no sistema de ensino por complexos..

→ ... então, como os trabalhadores da escola podem concretizar o programa dos complexos, tendo eles que conduzir, ao mesmo tempo, trabalhos com dois e até mesmo três grupos? Como eles devem dividir seu tempo, seu dia escolar? (326)

→ As técnicas mais comuns, com a ajuda das quais os trabalhadores das escolas dão conta das suas tarefas ao conduzirem diretamente o trabalho com dois ou três grupos, são as seguintes:

1. A um grupo dá-se trabalho independente, e outro exercita-se com o professor.
2. Técnica do “fogo cruzado”, quando por alguns minutos o professor conversa com um grupo e dá a ele, por exemplo, uma tarefa, deixando-o a ponderar, e vai para outro grupo; conversando e dando a este outro grupo uma tarefa, volta de novo para o primeiro grupo, e assim por diante.
3. Parte do dia o professor ocupa-se com um grupo, a outra parte, como o outro (é possível também que em uma parte do dia se ocupe com dois grupos, e na outra parte como outro).
4. Um dia ocupa-se de um grupo, outro dia, ocupa-se de outro grupo. (p. 326 e 327)

→ ... As tarefas são determinadas pelos temas que se está trabalhando naquele momento com o grupo. (p. 327)

5. O papel dos diferentes métodos no ensino por complexos.

→ O método dos complexos não se opõe aos métodos que nós estamos acostumados a chamar de método de ensino ou aprendizagem. O método dos complexos é principalmente um método de

determinação do objeto que está sujeito ao estudo, um método de ordenamento do material de estudo, método que requer coordenação e síntese do fenômeno estudado. Os métodos de assimilação e métodos de transmissão de conhecimentos e habilidades podem ser diferentes. (p. 328)

→ ... O sistema dos complexos irá permitir que se possa, de forma mais frequente, adequada e natural, coordenar o trabalho escolar com a atividade viva que caracteriza as crianças de uma dada idade. A utilização do método do trabalho e os métodos gerais na escola, que promovem a atividade e a independência da criança, são diretamente estimulados pelos sistemas de complexos, enquanto que o sistema de disciplinas coloca obstáculos em relação a isso. (p. 329)

6.Exigências metodológicas para os complexos.

É necessário que os temas dos complexos não sejam arbitrários. (...) A escolha dos temas deve ser determinada pela ideia central do programa, pelas tarefas colocadas ante a escola em um dado nível de ensino e pelos interesses da criança de uma dada idade.

1. O complexo não deve constituir-se como um conglomerado mecânico; a ligação das partes deve impor-se naturalmente.
2. O tema não deve ser demasiado estreito (...) O tema ser suficientemente rico para trazer material concreto que permita o desenvolvimento e enriquecimento com conhecimentos e habilidades (...) em geral não se pode colocar a questão “dos complexos dentro de disciplinas escolares”; para nós, “complexo” contrapõe-se a disciplina escolares. Nós desejamos estudar não as disciplinas, mas complexos reais, estudar a própria realidade em um determinado sistema...
3. O tema deve ser tal qual que ele dê possibilidade para envolver todos os estudantes dos grupos de trabalho ativo.
4. O tema deve colocar aos estudantes problemas reais para serem resolvidos independentemente, com ajuda do professor, e não permitir que as informações do professor sejam dadas prontas, deixando os estudantes serem apenas ouvintes passivos.
5. Cada tema separado não deve ser isolado dos outros temas; todos os temas devem ligar-se em um único sistema, e em sua formulação deve observar-se a sequência definida.
6. No desenvolvimento do tema, o professor deve garantir que tanto o momento da observação como o momento da expressão, no processo cognitivo, sejam a tal ponto desenvolvidos que haja bastante material para a aquisição de habilidades e hábitos no campo das contas (matemática), no campo da fala (linguagem), do trabalho e das artes.
7. No estudo de um determinado tema, não é necessário agregar inutilidades (...) Não deve afastar-se muito da essência do tema e da sua ideia central, como se faz muitas vezes, tentando abarcar obrigatoriamente tudo o que vem à cabeça em ligação com o estudo de um dado tema. (p. 329 a 331)

7.Objeições ao sistema de ensino por complexo.

→ 1. O sistema de complexos é difícil de concretizar-se devido à falta de preparação dos professores para isso... (p. 331)

→ 2. A implementação do novo sistema de complexos é obstaculizada na escola pela falta de instalações e de materiais didáticos adequados... (p. 332)

→ 3. Com a aplicação do sistema de complexos perdem o valor os métodos das disciplinas específicas. (p. 332)

→ ...o sistema dos complexos (...) exige o contato direto com o objeto na natureza. Assim como na própria vida os fenômenos específicos não se encontram isolados uns dos outros, também na escola eles devem ser estudados no complexo, em sua complexidade, em suas inter-relações, e deve estabelecer-se a sua síntese. No entanto, esta síntese não elimina a análise, não exclui a possibilidade e até mesmo a necessidade de se decompor a “complexidade” em seus elementos, mas, então, estes elementos devem, novamente, unirem-se com uma nova e mais clara luz, em novas combinações, como novos dados. (p. 333)

→ ...os novos programas, é claro, não expulsam a matemática da escola, eles querem apenas torna-la viva, não abstrata, não divorciada da vida e nem isolada dos complexos estudados; e quanto mais alto a elevarmos de ano para ano, mas nós vamos realmente adquirir hábitos de pensamento matemático, aplicando-os à organização dos fenômenos pesquisados, e também na organização do trabalho e da economia. (p. 334)

→ ...não há tarefa mais grata do que aprender exatamente pelo enfoque do método dos complexos no estudo da realidade. E a isso conduz o sistema de ensino pelos complexos. (p. 334)

→ 4. Mas dizem-nos que com tal ordem “caótica” nossos estudantes não aprendem a escrever corretamente e a ler suficientemente bem, e eles não vão saber sobre muitas coisas que toda pessoa culta deve saber. (p. 334 e 335)

→ ... nossas atividades têm a vantagem de que os estudantes gozam de máxima possibilidade de atuação e autonomia, estas atividades não são artificiais, as tarefas e problemas decorrem naturalmente em ligação com o plano geral de trabalho da escola. (p. 335)

→ No que se refere à questão sobre quais informações deve dominar “toda pessoa culta”, então, nós bem sabemos o valor daquela “cultura” que foi dada à juventude na escola antiga com seu sistema de ensino por disciplinas: os ginásios revelaram-se inteiramente cheios de ignorantes no campo do conhecimento, por exemplo, com os fenômenos da natureza, sem falar sobre o fato de que, neles, não apenas não se pensava em familiarizar os adolescentes e os jovens com a atualidade, mas até mesmo o estudo da história teve a sua atenção fixada em superficialidades (cronologias, reis, papas e guerras). (p. 335)

→ 5. Alguns pensam que vencem definitivamente o sistema de complexos quando eles descobrem que ele quebra uma longa e bem estabelecida regra didática baseada em dados de uma psicologia supostamente científica, a qual requer que o ensino vá do simples para o complexo. (p. 335)

→ 6. O ensino por complexos é considerado assistemático, caótico e argumenta-se que leva a uma terrível dispersão. (p. 336)

→ ... Nessa objeção nós encontramos o reconhecimento dos aspectos positivos dos novos programas: eles vão exigir a aplicação de novos métodos vivos, exigir proximidade da escola com a vida. (p. 337)

→ Se a escola, como resultado da nova organização de seu trabalho, ajudasse a população com conselhos práticos e pequenos exemplos na questão da elevação do nível cultural da produção e da vida cotidiana, então, a população esqueceria as igrejas e estenderia a mão para a escola. (p. 338)

→ As objeções dos representantes da população são reduzidas, essencialmente, ao fato de que, sob os novos métodos de trabalho da escola não se ensina as crianças a arte de ler e escrever, isto é, as letras, leitura e matemática. (p. 338)

→ ... a escola do trabalho soviética não pode limitar-se a essa tarefa. Se para o regime antigo era uma tarefa suficiente (com a adição ainda da tarefa patriótica de preparar as crianças no espírito da monarquia e da ortodoxia), agora, então, a alfabetização é compreendida de forma mais ampla, e é exatamente assim que ela é vista a partir dos programas. (p. 339)

→ Qualquer um que tente retroceder a escola para o programa antigo, pré-revolucionário, contribui, na verdade, para manter a população do nosso país ainda por mais tempo em uma situação de atraso cultural. (p. 339)

→ ... o professor do povo deve esclarecer a população sobre o que estava acontecendo. Então a população vai entender e vai acolher o novo trabalho da escola. (p. 339)

→ **8. O que o professor deve fazer para concretizar o sistema de complexos.**

1. Antes de mais nada, é necessário cuidadosamente estudar os programas da GUS com todas as notas metodológicas dele.
2. Familiarizar-se com experiências de aplicação do método de complexos em outras escolas (pela bibliografia ou por observação própria).
3. Coletivamente, na sua localidade, estudar a fundo as questões referentes à aplicação do sistema de complexos, trocando impressões sobre as experiências.
4. Fazer uma experiência de estudo com um complexo específico e nos casos, por exemplo, onde os programas da GUS ainda não tenham sido tomados para implementação na escola, estudar os temas da seguinte forma: “Linho”, “carvão” e assim por diante. Estes tópicos não são muito extensos (e ao mesmo tempo nem tão estreitos) e podem ser usados para iniciar a aprendizagem do uso do método dos complexos. (p. 341)
5. Familiarizar-se com a natureza, condições econômicas, relações sociais, vida. Cultura e gestão do território. Familiarizar-se com tudo isso é uma condição necessária para a implementação do método dos complexos. Para o estudo, é necessário, antes de tudo, tomar complexos reais da vida circundante e esta realidade, é claro, o próprio professor precisa conhecer. (p. 341 e 342)

O trabalho de estudo do território deve ser feito coletivamente...

Os professores têm que trabalhar unidos, é necessário conectar-se com outros trabalhadores culturais: agrônomos, médicos e seus assistentes, juízes (que conhecem bem a vida local), estatísticos, cooperados; os professores necessitam ligar-se a instituições e organizações, com órgãos metodológicos do setor nacional de educação, com museus, com círculos e sociedades de etnografia, com outras organizações científicas. (p. 342)

6. É necessário, claro, utilizar a bibliografia pedagógica adequada... (p. 342)

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO CORRETOR GRAMATICAL E ESTILÍSTICA**ACADEMIA CEARENSE DA LÍNGUA PORTUGUESA***Dvlcisonam et Canoram Lingvam Cano***DECLARAÇÃO**

DECLARO, para constituir prova junto a quem possa interessar, que procedi ao trabalho de revisão gramatical e estilística, bem como de revista das regras da ABNT, da Dissertação de Mestrado intitulada **Educação Liberal, Educação Politécnica e Ensino Médio Integrado**: Análise no IFCE, da autoria de MARIA ADELANE LOPES MATIAS, orientada pela Prof.a Dra. Antonia Abreu Sousa, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, nos termos do Acordo Lusófono vigente desde 01.01.2009, pelo que assino esta, a fim de surtir os efeitos legais.

Fortaleza, 16 de agosto de 2019.



João VIANNEY Campos de MESQUITA

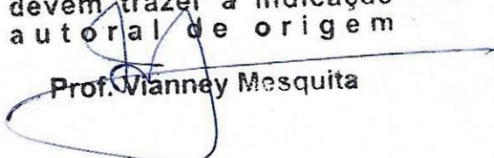
Prof. Ad. IV – UFC – acadêmico titular da Academia Cearense da Língua Portuguesa

Reg. Prof. 00489-JP

Rua Marvin, 385 (60.821-790) - Fortaleza - CE

CPF 010.176.913-04

Não custa reforçar o fato,
consabido, de que ideias
não originais, mas
procedentes de outrem
devem trazer a indicação
autoral de origem



Prof. Vianney Mesquita

ANEXOS

ANEXO A**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.**

Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2 ° Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3 ° Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4 ° O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art 9 ° As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176 ° da Independência e 109 ° da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.4.1997

ANEXO B**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

~~I - formação inicial e continuada de trabalhadores;~~

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

§ 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do **caput** serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

§ 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

~~II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.~~

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

~~§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.~~

§ 1º Quando organizados na forma prevista no § 1º do art. 1º, os cursos mencionados no **caput** terão carga horária mínima de cento e sessenta horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada, inclusive para os fins da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

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 nº 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, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

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

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

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

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.7.2004