



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO – ÁREA DE  
CONCENTRAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA  
EDUCAÇÃO – POGE**

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO  
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: POSSIBILIDADE DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA POLITECNIA**

Brasília-DF, 2016

Irani Camilo de Souza Silva

Dissertação de Mestrado

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO  
FEDERAL DE GOIÁS: POSSIBILIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLITECNIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, orientador: Erlando da Silva Rêses

# **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (Orientador)**  
**Faculdade de Educação – UnB**  
**Presidente da Banca de Avaliação**

---

**Profª Drª Mônica Castagna Molina**  
**Faculdade de Educação – UnB**  
**Membro Interno**

---

**Profª Drª Sandra Valéria Limonta**  
**Faculdade de Educação – FE/ UFG**  
**Membro Externo**

Brasília, abril de 2016

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu criador, que tem permitido conquistas de sonhos antigos;

Ao meu amor, esposo e companheiro Luiz Borges;

Meu orientador e agora amigo Erlando Rêses

## RESUMO

Os embates sobre a formação politécnica no Brasil ganharam vulto nos anos 1980 e 1990, sobretudo em torno das discussões na atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96). Nas últimas décadas, os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-atual) foram palcos de significativas alterações sofridas pelas políticas para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Destaque-se as inflexões na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 e demais ordenamentos. Este é o epicentro político conjuntivo da macroestrutura onde se situa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), foco da pesquisa aqui apresentada. O trabalho aborda os elementos que cimentaram a política para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil nas últimas décadas, neste pavimento estabeleceu-se o impasse entre a estrutura legal e a real possibilidade de implementar a formação integrada e politécnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O currículo integrado constitui uma proposta originada nas concepções marxianas de educação e incorpora a concepção de politecnicidade e omnilateralidade. Politecnicidade implica uma formação que encerre as relações entre estes conhecimentos de modo a promover uma formação sólida, que abrigue a capacidade de atuação profissional, a capacidade de gerir os meios produtivos e a compreensão do mundo em sua totalidade. Tendo isso em vista, procuramos empreender uma investigação a fim de compreender em que medida é possível pensar a formação politécnica via consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG, a partir do posicionamento dos gestores e professores desta instituição. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo cujo foco principal foi a aplicação de questionários a quatorze professores e doze gestores do IFG. Ao final relatamos que grande parte dos professores que responderam ao questionário da pesquisa, demonstram não conhecer o princípio da politecnicidade. Quanto aos gestores percebemos uma adesão à concepção de politecnicidade pouco perceptível na estrutura documental, levando-nos a crer que politecnicidade, formação integrada e omnilateral somente são aceitas em termos formais, em que pese todo o espaço de possibilidades de discussão dos últimos anos e estruturação legal desalinhada com o empreendimento da formação integrada.

**Palavras-chave:** Cursos Técnicos. Formação Integrada. Formação Omnilateral. Trabalho como Princípio Educativo. Politecnicidade.

## ABSTRACT

The clashes on polytechnic training in Brazil gained shape in the 1980s and 1990s, especially around discussions on the current LDB (Law of Directives and Bases of National Education No. 9394/96). In recent decades, the governments of Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-20011) and Dilma Rousseff (2011-current) were significant changes stages suffered by policies for professional and technological education in Brazil . Stand out from the inflections in the Law of Guidelines and Bases 9.394 / 96; the repeal of Decree 2,208 / 97 by Decree 5,154 / 04 and other systems. This is the connective political epicenter of macrostructure where is the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiás (IFG), focus of the research presented here. The work addresses the political elements that cemented to vocational and technological education (EPT) in Brazil in recent decades, this pavement established the standoff between the legal framework and the real possibility of implementing integrated and polytechnic training in integrated technical courses to high school. The integrated curriculum is a proposal originated in the Marxian concepts of education and incorporates the concept of polytechnic and omnilaterality. Polytechnic involves training you close relations between this knowledge in order to promote a solid foundation, which houses the professional performance capacity, the ability to manage production resources and understanding of the world in its entirety. With this in mind, we seek to undertake research in order to understand to what extent it is possible to think of polytechnic training via consolidation of the integrated curriculum in technical courses of IFG, from the positioning of the managers and teachers of this institution. Therefore, we conducted a qualitative research whose primary focus was the application of questionnaires to fourteen teachers and twelve managers of IFG. At the end we reported that most of the teachers who responded to the survey questionnaire, demonstrate not know the principle of polytechnic. As for the managers perceive a membership to the design of barely noticeable polytechnic in the documentary structure, leading us to believe that polytechnic, integrated and omnilateral training are only accepted in formal terms, despite all the discussion space of possibilities in recent years and structuring Legal misaligned with the development of integrated training.

**Keywords:** Technical courses. Integrated training. Training omnilateral. Work as Education Principle. Polytechnic.

## LISTA DE SIGLAS

<b>BIRD</b>	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BID</b>	Banco Inter americano de Desenvolvimento
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CGU</b>	Controladoria-Geral da União
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>ETFG</b>	Escola Técnica Federal de Goiás
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>FNDEP</b>	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
<b>IFG</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
<b>IF Goiano</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiano
<b>IFD</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>RCNs</b>	Referenciais Curriculares Nacionais
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** Mapa de distribuição de Câmpus do Instituto Federal de Goiás

**Figura 2:** Prédio do Câmpus Uruaçu do Instituto Federal de Goiás



## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Uruaçu

**Quadro 2:** Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática em Tempo Integral

**Quadro 3:** Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral

**Quadro 4:** Perfil dos docentes que responderam ao questionário da pesquisa

**Quadro 5:** Concepção de Formação Integrada

**Quadro 6:** Obstáculos para Formação Integrada

**Quadro 7:** Concepção de Politecnia

**Quadro 8:** Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio com na Politecnia

**Quadro 9:** Perfil dos Gestores Respondentes

**Quadro 10:** Obstáculos para a Formação Integrada (gestores)

**Quadro 11:** Concepção de Politecnia (gestores)

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
Objetivo geral .....	11
Objetivos específicos .....	11
<b>CAPÍTULO I</b> .....	15
<b>EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRADA POLITÉCNICA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA</b> ....	15
1.1. Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica .....	29
1.2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás .....	32
<b>CAPÍTULO II</b> .....	36
<b>TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO NO BRASIL</b> .....	36
2.1. Pressupostos da Politecnicidade e Currículo Integrado .....	39
2.2. Política e Organização Curricular da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil .....	42
2.3. As Diretrizes Curriculares e o Alinhamento às Políticas Conservadoras.....	48
2.4. Medidas Contrárias à Politecnicidade e o exemplo do Pronatec .....	52
<b>CAPÍTULO III</b> .....	56
<b>CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS</b> .....	56
3.1. Formação Integrada no Instituto Federal de Goiás .....	57
3.2. Pesquisa de Campo: coleta e tratamento dos dados.....	59
3.3. Concepções dos Docentes.....	65
3.4. O Neotecnicismo na Organização dos Cursos e no Ideário dos Professores .....	70
3.5. Concepções dos Gestores .....	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	83
<b>APÊNDICES</b> .....	90
Docentes.....	91
Gestores .....	94



## INTRODUÇÃO

Fundada a partir da teoria de Marx, a politecnicidade representa uma formação oposta às ditadas pelo sistema capitalista e se contrapõe a este na medida em que oferece em seu conjunto uma dimensão educativa cujo princípio é o trabalho, no sentido ontológico de criação e recriação da existência humana. Com base nisso Gramsci vai apontar a escola única como forma de organização deste tipo de formação.

No Brasil a efervescência dos embates sobre politécnica teve lugar nos anos 1980 e 1990, sobretudo em torno das discussões sobre a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96), levando-se em conta a especificidade que o texto teria em torno do componente politécnico com previsão de formação integrada no ensino médio articulado à profissionalização. Esses elementos foram se perdendo ao longo das discussões, em que pese o potencial das forças do grande capital configurado nos interesses empresariais, para os quais politecnicidade, formação integrada e omnilateral somente são aceitas em termos formais. Esta formalidade é evidenciada pelo arsenal posto em campo revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04.

Este é o epicentro político conjuntivo da macro estrutura onde se situa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), foco da pesquisa aqui apresentada.

Em vista disso retomaremos (principalmente no capítulo II) os elementos que cimentaram a política para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil nas últimas décadas. Pavimento no qual se estabeleceu o impasse entre a estrutura legal e a real possibilidade de implementar a formação integrada e politécnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Desde os anos 1980 o debate sobre o assunto tem repercutido, principalmente entre pesquisadores defensores dos componentes constitutivos da

formação politécnica no Brasil: Saviani, Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Nogueira, Maria Ciavatta, entre outros.

Nas últimas décadas os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-20011) e Dilma Rousseff (2011-atual) foram palcos de significativas alterações sofridas pelas políticas para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Destaque-se os debates sobre a presença ou não de conceitos como omnilateralidade e formação politécnica na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 e demais ordenamentos. Um dos elementos resultantes deste percurso foi a retomada das discussões sobre politecnicidade. Entretanto, é muito comum o equívoco entre formação integrada (oportunizada pelo decreto 5.154/04) e a formação politécnica.

O currículo integrado (pensado de acordo com a politecnicidade) constitui uma proposta originada nas concepções marxistas de educação e incorpora a concepção de politécnica e omnilateralidade, portanto é aquela que defendemos por entender que ela se contrapõe às orientações liberais para as políticas educacionais e representa a formação necessária para emancipação humana.

O desejo de implementar o currículo integrado no Brasil não é novo. As primeiras tentativas (investidas) rumo a este princípio podem ser localizadas no projeto de LDB do deputado Otávio Elísio que inspirado nos estudos e debates de Dermeval Saviani nos anos 80 propõe uma formação politécnica.

Contrariamente ao que em geral se pensa, a formação a ser materializada no currículo integrado vai além da justaposição formal do currículo específico ao lado do currículo geral. Politecnicidade implica uma formação que encerre as relações entre estes conhecimentos de modo a promover uma formação sólida, que abrigue a capacidade de atuação profissional, a capacidade de gerir os meios produtivos e a compreensão do mundo em sua totalidade. O princípio da politecnicidade traz no seu bojo as dimensões do trabalho da ciência e da cultura, procura construir no indivíduo a percepção crítica de sua posição na cadeia de produção e o mune de instrumentos intelectuais para forjar uma organização social mais igualitária e justa.

Neste sentido, tratar da consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás, além de ser oportuno é urgente. Ocorre num momento em que se discute novos direcionamentos e princípios para organização dos currículos dos cursos técnicos em várias partes do Brasil. Isto após uma sequência de insucessos e críticas pesadas aos ordenamentos do Decreto 2.208/97 que, de certo modo, castrou a possibilidade de organização de uma formação profissional que não apenas preparasse para o mercado de trabalho, mas preparasse o ser humano para o pensamento autônomo mediante este mercado, num contexto de percepção ontológica do mundo e do trabalho, onde teríamos a formação técnica em sintonia com a formação humana. De posse disso o trabalhador se veria instrumentalizado para enfrentar os conflitos e desencontros da atividade prática sem assumir a culpa pelas dificuldades que enfrenta, interado de sua condição de explorado e dependente. Este panorama, de visão do modo de produção capitalista apenas pode ser forjado mediante a formação sólida que renuncie a superficialidade e a base utilitarista da formação, aquela comprometida somente com os interesses do capital, como se estes fossem idênticos aos do trabalhador.

Mesmo sendo indicada como desejável pelos indivíduos e sinalizada na legislação, contando com um governo que não se mostra desfavorável ao intento; a proposta da formação integrada constitui um grande desafio.

Tendo em vista a pretensa abertura dos gestores e professores para consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos, é preciso entender até que ponto ou como se configura esta concepção para eles. Qual é a percepção e receptividade desses indivíduos mediante a possibilidade de consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG? Quais são as reais possibilidades de implantação do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG? Como o assunto tem sido tratado pelos documentos oficiais, em que pese as concepções políticas e históricas? Quais são os principais entraves à consolidação da formação integrada, politécnica e omnilateral nos cursos técnicos do IFG?

Com este propósito procuramos empreender uma investigação para alcançar os seguintes objetivos

## **Objetivo geral**

Compreender em que medida é possível pensar a formação politécnica via consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos do IFG, a partir do posicionamento dos gestores e professores desta instituição.

## **Objetivos específicos**

- 1) Analisar o modo como o Instituto Federal de Goiás lida com as tensões entre as concepções de formação advindas de direcionamentos legais e políticos e a proposta de formação integrada de seus cursos técnicos;
- 2) Conhecer e analisar o posicionamento dos gestores e professores frente à concepção de formação integrada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás;
- 3) Perceber até que ponto gestores e professores compreendem a formação integrada, seu significado, exigências e repercussões.

À luz do materialismo histórico dialético, a pesquisa é de cunho qualitativo e tem como base teórica a proposta de “escola única” (GRAMSCI, 1991) e “escolas politécnicas” (MARX, 1980) além do trabalho como princípio ontológico e princípio educativo. Procurou-se analisar os processos históricos da Educação Profissional e Tecnológica nas últimas décadas e também documentos da legislação pertinente em âmbito nacional e local.

O delineamento da investigação envolveu pesquisa bibliográfica para aperfeiçoamento do tema: “a vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1994, p. 71); pesquisa documental para melhor entendimento das circunstâncias, dimensões e pressupostos atuais dos currículos dos cursos técnicos do Instituto Federal de

Goiás, com vistas à análise das possibilidades de efetivação do currículo integrado nestes cursos. A pesquisa envolveu também a aplicação de questionário ao reitor, pró-reitores, diretores, coordenadores e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás

Estes procedimentos possibilitaram aproximação do objeto e a compreensão das dimensões que o envolvem. Isto sem perder de vista os aportes sociais, políticos e filosóficos do contexto da formação para o trabalho, entendendo que é necessário considerar os cuidados pertinentes ao enfrentamento dos desafios empreendidos ao assumir o materialismo histórico dialético como marco teórico referencial. Além do que, em nossa visão, o posicionamento marxista não pode ser assumido pela metade.

Embora em Marx não exista “um conjunto de regras que se apliquem a um objeto” (NETTO, 2011, p. 52), não se pode trabalhar com o pensamento marxiano sem considerar três categorias teórico-metodológicas: totalidade, contradição e mediação. Isso implica compreender minimamente a proposição de Marx em sua conjuntura teórica em que “as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas [...] ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles (os homens) transformam todas as suas relações sociais.” (ENGELS *apud* NETTO, 2011, p. 34).

Nesta investigação tivemos sempre em mente que “os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com suas relações sociais” (MARX, *apud*, NETTO, p. 35). Este é nosso ponto de partida, porque existe uma relação entre as determinações históricas de intensificação dos mecanismos de exploração dos trabalhadores e a formação politécnica e este quadro tem a seu favor a ideologia dominante burguesa, cuja representação mais afinada está nas especificações da educação, sobretudo a sistematizada na escola.

Vislumbrar o quadro de implementação da formação politécnica é vislumbrar o prenúncio de um quadro de maiores dimensões, subordinadas ao desenvolvimento histórico que, apresenta as contradições da disputa pelo controle da educação – sobretudo a profissional – representa a incontinência de sua amplitude. Mediante a envergadura deste desafio nos reportamos a Frigotto



“essa questão não é nova, nem tem resposta fácil e de caráter genérico. Aqui nos interessa mostrar que o fato de a questão estar colocada de forma tão explícita significa que existem sinalizações historicamente concretas de sua resposta” (FRIGOTTO, 1999, p. 200).

Além do mais, como argumenta Rodrigues, a defesa da politécnica representa caminhar na contramão da conjuntura porque traz “uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista” (RODRIGUES, 1998, p. 78).

O descolamento da escola com os interesses dos grupos populares não tem nada de natural, do modo como está ordenada obedece justamente ao princípio liberal. Ainda assim a escola continua sendo estampada como redentora social e aquela que vai resolver crises criadas pelo próprio capitalismo.

É preciso desconstruir a falsa tese de que riqueza não resulta da exploração do trabalhador e sim do mérito pessoal. Quanto a isso Singer oferece uma analogia bem aproximada

Para que a meritocracia tenha aparência democrática, dando a todos igual oportunidade, a base da pirâmide é expandida ao máximo, (podendo) até incluir toda a população no grau mínimo de escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, porém, a altura da pirâmide aumenta sem cessar, pois a estrutura social capitalista nada tem de igualitária e o papel da escola é essencialmente selecionador. Entre base e altura da pirâmide tem que haver uma tal proporção que apenas uma fração 'adequada' da clientela possa alcançar os estágios mais altos (SINGER, *apud* FRIGOTTO, p. 175).

Assim, o avanço das possibilidades de implementação da educação profissional integrada traz grande expectativa aos defensores da politécnica, “demandam força de vontade política para romper com a modernização conservadora” (FRIGOTTO, 2012, p. 20) e trazem à tona a discussão sobre medidas sempre adiadas no contexto da educação brasileira.

Movidos por esses princípios desenvolvemos a presente pesquisa que está organizada em três capítulos.

O capítulo I - EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRADA POLITÉCNICA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO MODO DE

PRODUÇÃO CAPITALISTA - faz uma revisão literária procurando evidenciar elementos instigantes da temática, a historicidade, os encontros e desencontros das discussões sobre politecnia, currículo integrado e formação omnilateral. Neste empreendimento, assim como nas demais partes do trabalho, a colaboração de autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani e Rodrigues foi imprescindível.

O capítulo II – TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO NO BRASIL - aborda os pressupostos da omnilateralidade e trabalho como princípio educativo. Procuramos também dar conta do impasse estabelecido entre a revogação do Decreto 2.208/97 e promulgação do Decreto 5.154/04, levando-se em conta as divergências entre forças conservadoras e progressistas da educação brasileira.

O capítulo III – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - trata de aspectos relativos à dinâmica e instrumentos da pesquisa, cujo foco principal foi a aplicação de questionários a doze professores e quatorze gestores (reitor, pró-reitores, diretores e coordenadores) do Instituto Federal de Goiás.

Por fim, nas considerações finais, relatamos como os professores que responderam ao questionário da pesquisa parecem não conhecer o princípio da politecnia, omnilateralidade ou trabalho como princípio educativo, demonstrando, inclusive certa surpresa mediante o tema. Quanto aos gestores apontamos uma impressão, até certo ponto curiosa, ao detectar – no confronto entre análise documental (encaminhamentos e estrutura legal sobreposta pelos referenciais legais nacionais e também aqueles próprios do IFG) e o posicionamento e discurso dos gestores - uma adesão à concepção de politecnia pouco perceptível na estrutura documental, levando-nos a crer que, a exemplo de outras autoridades educacionais, é um discurso oco e desacompanhado de ações, em que pese todo o espaço de possibilidades de discussão dos últimos anos que resultou numa estruturação legal desalinhada com o empreendimento da formação integrada.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO INTEGRADA POLITÉCNICA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA**

Sem teoria revolucionária não há possibilidade de projeto revolucionário.

Lênin (1902)

A partir da década de 1970 a educação brasileira começou a sentir os reflexos advindos da reorganização produtiva nacional e internacional. O recrudescimento das formas de exploração do trabalho, cada vez mais articulado ao modo de produção capitalista, fizeram frente aos ordenamentos neoliberais que acabaram impondo diretrizes econômicas às políticas para educação. Argumentos não faltaram: o lema do avanço da tecnologia como um bem igualitário de melhoria das condições de vida; as necessidades do sistema econômico eram as que a escola deveria perseguir; a empregabilidade, adaptabilidade e competitividade; a teoria do capital humano; a formação por competências; a sociedade do conhecimento. Tudo em nome de um pretense futuro mais justo, igualitário e plenamente democrático que nunca chega a ser de fato alcançado.

Cada um desses argumentos pode ser facilmente refutado, para isso basta traçar um olhar não segmentado ou linear ao contexto histórico político e econômico do período ao qual nos reportamos.

Primeiramente o avanço da tecnologia não está disponível para todos com igualdade. Não se pode negar os benefícios que ela nos traz, mas os préstimos da tecnologia não beneficiariam a todos igualmente. Ao invés disso vemos, na mesma proporção do avanço tecnológico, o aumento das demandas para os trabalhadores a furtar-lhes o período para descanso, atividade cultural, estudo, lazer entre outras coisas.

As necessidades do sistema produtivo somente serão as mesmas da educação se considerarmos que as pessoas devem ser formadas para servir a um sistema que as oprime, apresenta a possibilidade de melhoria das condições de trabalho e vida além de convencê-las de que esta melhoria depende inteiramente delas, o que não é verdade. Tornar-se empregável parece um objetivo dado com plenas condições de realização, da formação à contratação. Isto também não é verdade porque o sistema funciona em favor do lucro dos poderosos, não em função do bem comum.

O impulso à competitividade resguarda uma realidade perversa que é a usurpação da solidariedade. Enquanto as pessoas são convencidas de que competitividade e solidariedade cabem no mesmo espaço, a realidade de exclusão, na qual se assenta a sociedade capitalista, é escamoteada. Neste cenário temos a exacerbação da competição dos trabalhadores pelas poucas vagas existentes. Quanto a educação, o papel do Estado passa a centralizar-se, e até impor-se, pela avaliação. Os demais atores do processo são prestadores de serviço – professores - e clientes – alunos. O modelo empresarial é amplamente adotado pelas instituições de ensino, as próprias empresas tornam-se agências educativas. “Tal orientação, sem dúvida, traz consequências para a sociedade em geral e para a educação, em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações”. (SAVIANI, 2007 p. 439).

Nesta mesma lógica temos a formação por competências, tão aclamada como promotora de maior produtividade. Ocorre que ela é estéril em termos de formação humana porque esta requer muito mais que um conjunto de saberes

“prontos” a serem acionados para resolver determinado tipo de problema. A competência é vista como algo a ser acionado para ativar procedimentos e funções mentais. Tem-se em vista uma relação dinâmica entre ações observáveis, pensamento e exercícios do saber.

Foi no âmbito dos temas básicos da VI Conferência Brasileira de Educação (CBE) no início dos anos de 1990 que se descortinou uma nova fase da educação brasileira, marcada pela política neoliberal e pela pós-modernidade.

A nova concepção de educação cunhada neste contexto, passou a ser difundida como pedagogia da exclusão, organizada em categorias centrais: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. As características dessas categorias encontram-se imbricadas, tornando-se difícil apontar o núcleo de cada uma delas. Entretanto, representam a influência que a educação sofreu neste processo político e econômico mundial a partir da década de 1970.

O neoliberalismo resultou de um percurso histórico de enfrentamento das forças econômico-políticas e consolidou-se no Consenso de Washington em 1989. Este percurso ficou marcado pela reordenação econômica mundial com valorização de políticas de equilíbrio fiscal; liberalização das leis de mercado; crença na mão invisível do mercado; reformas administrativas e trabalhistas; cortes nos gastos públicos e privatizações. A pós-modernidade, por sua vez, remete ao livro de Lyotard “A Condição pós-moderna (1979)”, em que o autor discute a questão da produção da sociedade capitalista contemporânea e as novas diretrizes da produção científica, guiadas pela competição e o imediatismo do interesse mercadológico.

[...] antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em moldes, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir (SAVIANI, 2007, p. 424-425).

Na pós-modernidade a pesquisa científica ganha aspecto de produção em série, tornando-se superficial, rasteira, fragmentada e prisioneira do utilitarismo. Neste quadro, inevitavelmente, as ideias pedagógicas são influenciadas.

Iniciando-se assim uma nova fase dessas ideias.

Considerando-se ultrapassado o Keynesianismo - política do Estado de bem-estar - a teoria do capital humano sobreviveu ao avanço da nova forma de produção pós-moderna, todavia, com alterações necessárias aos novos tempos. Anteriormente pensada como um conjunto de atributos advindos da formação escolar, permeados pelo domínio de conhecimentos gerais e flexibilidade para atender um mercado em franca expansão na pós-modernidade, a teoria do capital humano sofre adaptações com vistas a manter sintonia com novo modelo de produção. O acesso ao emprego não é mais assegurado pelos saberes obtidos na escola que, passa a ser condição necessária, mas não suficiente para a suposta “inclusão social”. Aliás, o sistema admite que não há lugar para todos e cabe a cada um manter-se em condições de competir e disputar as poucas vagas de trabalho existentes.

Rechaçamos estas propostas porque entendemos que a formação que realmente pode promover a totalidade humana é bem outra, trata-se da formação integrada, politécnica e omnilateral, filha da proposta de Marx para formação do trabalhador e do princípio de escola única de Gramsci.

Por fim, a sociedade do conhecimento não passa de um embuste. Se assim o fosse realmente haveríamos de ter uma coletividade mais atuante com vistas a uma sociedade menos injusta. Sociedade do conhecimento é uma tese contemporânea que pressupõe o conhecimento disponível para todos, bastando que o indivíduo o absorva e que esta absorção esteja em sintonia com suas necessidades imediatas. Trata-se de um pressuposto equivocado porque, dentre outras coisas, é reducionista. Como Duarte vai, reiteradas vezes, colocar “a sociedade do conhecimento é uma ilusão”, uma ideologia criada pelo capitalismo com intenção de minar as críticas radicais imputadas a ele e enfraquecer a luta com vistas à sua superação. E ainda, cria-se um idealismo educacional relativizando os problemas sociais, como se a solução para este dependesse unicamente de mentalidades distorcidas, acidentalidades num sistema que caminha para a perfeição. Nesta lógica, problemas como o desemprego, violência, destruição do meio ambiente, pobreza etc. podem ser solucionados com uma educação adequada e empreendedora. “Esse idealismo chega ao

extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social” (DUARTE, 2010, p.35).

Tendo em vista suas contradições o sistema (modo de produção) em seu estágio atual necessita, de um lado, aumentar o contingente de pessoal qualificado e de outro “elevar o patamar educacional muito acima das exigências reais do processo produtivo” (FRIGOTTO, 1999, p.98)

Por estas e outras razões passamos a defender, no âmbito da educação profissional, uma formação integrada. O tema da formação integrada agrega a ideia de politecnia e esta tem sido motivo de polêmicas no âmbito do pensamento sobre educação e trabalho no Brasil.

Existe um consenso entre os autores que discutem a politecnia, que é o de que esta concepção provem de Marx. Para ele, educação consiste no seguinte:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática (MARX, 2011, p. 85-86).

A partir desta concepção Gramsci assinala a necessidade de unificar a “escola desinteressada” e a “formativa” e propõe a “escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 118). Esta escola unitária de que fala “deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p.121).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1982, p. 125).

De outra parte ele reconhece as contradições e injustiças da sociedade capitalista e intervém afirmando que

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Gramsci entende então que o conhecimento a que as pessoas devem ter acesso vai além da mera destreza e operacionalização nas atividades de trabalho. É preciso que o conhecimento amplie a visão de mundo a ponto de permitir que o indivíduo “possa tornar-se governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”. (GRAMSCI, 1982, p. 137).

Com isso o autor assinala “as necessidades de cultura científica das massas nacionais populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola unitária” (GRAMSCI, 1982, p.155)

Ao investigar a teoria do capital humano, sobretudo a partir da lógica de Schultz e Coleman, Frigotto faz uma interessante análise do papel da escola na sociedade capitalista. Escola produtivamente improdutiva, dependendo das postulações do sistema capitalista. Primeiramente ele evidencia o “equivoco” do capital humano ao referendar a escolarização como possibilitadora de crescimento econômico individual e coletivo, como se investir em estudo significasse investir nos próprios rendimentos futuros. Ora, além de não caber no contexto do modo de produção capitalista, esta proposição irradia cumplicidade que satisfaz interesses ideológicos do sistema: convence o indivíduo da falsa naturalidade das desigualdades sociais, culpabilizando-o pelas próprias



dificuldades de adaptação ao modelo produtivo e o conduz a atitudes benéficas à operacionalização da extração da mais-valia.

Ainda que no terreno das hipóteses, a tese do capital humano pode ter como resultado concreto algo diverso e até mesmo contrário do que pretende. Radicalizar o discurso por ela veiculado mediante uma análise concreta, histórica, pode constituir-se em fecundo mecanismo de conscientização (FRIGOTTO, 1999, p. 99-100).

Em tempo, Frigotto apresenta sua defesa da escola politécnica, busca em Gramsci os primórdios da ideia de escola única, a implementação da formação politécnica e critica a “inabalável divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho” (FRIGOTTO, 1999, p. 173).

Importa esclarecer que, esta concepção não postula o saber de tudo sobre tudo, isto não é possível, por mais que se admita a superficialidade do conhecimento repassado hoje para a maioria da população. O que a formação integrada, no sentido da tradição marxista propõe

[...] é a busca, a construção de um processo de conhecimento virtualmente capaz de, partindo da especificidade, dar conta da totalidade concreta relativa à área em questão. Um conhecimento que traga em si a possibilidade de crescimento, expansão, dentro daquela área que é específica (RODRIGUES, 1998, p. 109).

Naturalmente a proposta de formação integrada encontra maior aceitação na sociedade socialista porque esta tem uma compreensão de desenvolvimento humano diferente daquela da sociedade capitalista.

O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanidade, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população (CIAVATTA, 2014, p. 191).

A dualidade educacional reverbera a dualidade social das condições de vida e trabalho. Ao contrário, a proposta de escola unitária tem em mente a educação como direito de todos, que permita a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, pag 2).

José Rodrigues (1998) oferece um panorama geral sobre o debate brasileiro em torno da discussão de politecnia. Segundo ele alguns autores “partem de uma problemática marcada pelo mundo escolar”, outros “de preocupações mais estruturais” (p. 20).

Seu trabalho está organizado por eixos que dimensionam as discussões sobre politecnia, quais sejam: dimensão infraestrutural, utópica e pedagógica. A primeira mostra-se preocupada com as mudanças na organização dos processos de trabalho, a segunda procura representar que a concepção politécnica de educação está embasada numa visão de mundo que contrapõe à visão unilateral do homem; por fim a dimensão pedagógica cuja preocupação central é a formação politécnica. Para ele a politecnia “define-se pela luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador ao produto de seu trabalho, através da mediação da compreensão totalizante” (RODRIGUES, 1998, p. 69) e a “A importância da escola pode ser ampliada se cada vez mais o mundo do trabalho for trazido para dentro da instituição escolar sob a perspectiva proletária, com o objetivo de apreendê-lo em todas as suas dimensões e com isso desmistificando-o” (RODRIGUES, 1998, p. 84).

Com apoio de pesquisadores como Rodrigues, Saviani e Frigotto é possível afirmar que não se deve colocar para a escola o papel de superação de contradições da sociedade capitalista, mas que com a politecnia seja possível vislumbrar esta superação tendo como horizonte a realidade do trabalho. Esta

perspectiva não ignora a formação geral ou simplesmente o somatório desta com a formação profissional, mas se propõe tanto uma quanto outra.

Neste contexto, o trabalho é apresentado como o eixo central da formação integrada, mais precisamente o trabalho como princípio educativo. Este princípio alude ao materialismo histórico dialético que, por sua vez, associa-se à ideia de criação e recriação humana.

A expressão trabalho traz uma conotação negativa em Marx, no sentido de expropriação e alienação de um processo que poderia e deveria ser não somente de necessidade mas também de liberdade, “o trabalho nada mais é que uma forma de existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes, pressupõe essa mesma atividade vital [...] sem a qual a própria vida não subsistiria” (MANACORDA, 2010, p. 65). A propriedade privada apropriou-se dos meios de produção, da ciência e do trabalho, dividindo-o, com a divisão do trabalho dividiu-se também o ser humano e a sociedade, retirando do trabalho o aspecto de manifestação pessoal. A este processo Marx denominou alienação ou estranhamento.

Pensando desta forma, cabe a indagação de Ciavatta (2014) “Se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana?”. Esta é uma questão que somente a lógica dialética pode responder e de acordo com esta lógica a resposta passa pela historicidade.

O trabalho em sentido ontológico circunscreve-se aos meios de produção da vida, da cultura e da ciência. Ocorre que na sociedade moderna a essência do trabalho foi desvirtuada ganhando forma de opressão ao invés de libertação humana. Contudo o caráter essencial do trabalho permanece: elemento criador da vida, da riqueza, da cultura e da ciência.

A concepção de formação politécnica alude à educação socialista cujos primórdios intentaram a omnilateralidade, ou seja formação completa do ser humano: integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Esta concepção encontra amparo em Marx.

[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônomicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1980, p. 559).

Importa também tratar de pelo menos duas polêmicas relativas à politecnicia, primeiro sobre o sentido dos termos politecnicia e tecnologia, ambos utilizados por Marx, e também buscar compreender para qual nível de ensino a politecnicia se apresentaria.

Saviani, ancorado em Manacorda, apresenta uma definição mais específica para os termos (politecnicia e tecnologia), de modo que politecnismo se refere à “disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações” e tecnologia representa unidade entre teoria e prática e também a omnilateralidade como característica dos seres humanos. De todo modo “do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo” (SAVIANI, 2003, p. 145) e nos desdobramentos históricos “escola politécnica”, “educação politécnica”, “formação politécnica” ficaram registradas como de posição socialista. Ao passo que “educação tecnológica” tem uma conotação concernente à concepção capitalista.

Neste particular a contribuição de Ciavatta é importante: “há divergência na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil”. (CIAVATTA, 2014, p. 189). Destacamos neste confronto o posicionamento de Nosella (2006) “infelizmente, acho que a bandeira da 'educação politécnica', em que pese às suas excelentes boas intenções, significou uma perda de tempo, um freio para o esclarecimento da ideia gramsciana de 'escola desinteressada do trabalho' ” (grifos do original).

Por fim, parece sensata a ponderação de Ciavatta (2014) quando afirma “as palavras têm história”. Para ela existe uma outra interpretação do termo com um sentido político de superação da divisão entre trabalho manual e trabalho

intelectual, de democratização ampla do saber, de formação de trabalhadores que também possam ser dirigentes, tal qual propôs Gramsci.

Quanto a associação entre politecnicidade e nível de ensino é preciso lembrar que

o mais orgânico seria propor que a concepção de formação politécnica fosse encarada enquanto perspectiva geral, de orientação de todo o sistema educacional brasileiro já que as características da politecnicidade não se mostram intrinsecamente contraditórias a quaisquer dos três níveis educacionais (RODRIGUES, 1998, p. 96).

O próprio sentido do princípio politécnico traz em si a noção de unidade sistemática. Porém, empreender a discussão sobre isso no âmbito da formação profissional com vistas à sua consolidação apresenta-se como uma forma de assumir uma disputa num espaço próprio de formação técnica integrada ao ensino médio. Falamos em disputa por entender que uma tal formação não pode ser implementada sem o dispêndio de conflitos e resistência.

Rodrigues (1998) lembra que outras teorias educacionais foram esvaziadas em seus princípios porque foram tomadas em dissonância com sua singularidade, tratadas de forma simplista, tornaram-se “palavras de ordem” a emprestar *status* a determinados discursos. A politecnicidade não está livre disso, até porque é relativamente fácil adaptá-la a discursos de justaposição de currículos. Impedir tal processo exige cuidado na construção crítica das discussões.

Se não se trata de justaposição de currículo com formação geral e específica dispostas, resta então discernir melhor a proposição politécnica.

Os elementos básicos e indissociáveis do conceito de politecnicidade, são:

- a) a concepção de homem omnilateral;
- b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual;
- c) as bases científico-técnicas comuns da produção industrial. (FRIGOTTO, 1991).

No contexto da discussão sobre EPT (Educação Profissional e Tecnológica) a concepção de politecnicidade vem ganhando espaço, ela está balizada numa formação que garanta ao trabalhador mais do que mera preparação para

destreza na atuação profissional. Acredita-se que instrumentalizados por uma autonomia intelectual, os trabalhadores tornam-se capazes de desenvolver uma reflexão-teórica crítica sobre esta atuação, porque passam a compreender os fundamentos científicos, tecnológicos, políticos e econômicos dos processos de trabalho e suas implicações (SAVIANI, 1989).

No Brasil os embates em favor da politecnicidade datam da década de 1980, quando das discussões sobre a atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96) e posteriormente sobre a implementação da formação integrada entre educação profissional e o ensino médio, nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Este debate ganhou efervescência na década de 1980 em virtude da possibilidade da presença de conceitos como omnilateralidade e formação politécnica no texto proposto para atual LDB. Este objetivo foi frustrado no período de enfrentamento com a proposta “oficial” da lei.

Quando o Decreto 5.154/04 revogou o Decreto 2.208/97 viu-se naquele momento uma nova oportunidade para a proposição da formação integrada na EPT. Outrossim, os idealizadores outra vez viram cerceada a proposta que, não obstante permanece viva e em discussão.

Vale lembrar que o período em estudo também foi marcado pelos direcionamentos de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outros, marcadamente influentes na organização da educação brasileira, passaram a caracterizar o ensino técnico como ineficiente e ineficaz. De acordo com os princípios destes organismos a educação profissional não deveria ocupar-se da formação geral porque isso diria respeito à educação básica.

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/97 que impôs a separação entre ensino médio e o técnico o alvo seguinte foi a reforma curricular eivada pela noção de competências como principal referência. Daí originou-se as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs e RCNs)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução Nº 04/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico e o Parecer Nº 16/99 que trata desta Resolução.

Nestes documentos a qualificação é explicitada como um conjunto de atributos individuais e experiência laboral. A dimensão social cede lugar ao determinismo tecnológico. A qualificação somente poderia fazer frente aos interesses das empresas se trouxesse para os currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. “Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desempenho, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outros, assumem um caráter estritamente técnico.” (RAMOS, 2002, p. 406). Ademais, assiste-se ao crescente discurso de culpabilização dos trabalhadores por suas dificuldades, imputando-lhes a responsabilidade pelo fracasso na busca por emprego. “[...] As mesmas vozes que legitimam a via educacional, sobretudo as vozes políticas, econômicas e ideológicas, o fazem priorizando o livre mercado e a sua lei de oferta e procura”. (FIDALGO e FIDALGO, 2007, p.19).

O fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade, porque todo seu tempo e todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo (DUARTE, 2001, p. 65).

As DCNs e os RCNs da educação profissional estão pautados em atividades, em detrimento da elaboração de conhecimentos objetivos e das aprendizagens, numa concepção (neo)pragmática que legitima construções curriculares.

Os encaminhamentos das políticas para EPT estão ocorrendo numa velocidade inédita. Uma análise superficial e inadvertida das políticas empreendidas para a educação profissional nos Governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) possivelmente tenderá a enxergar neste último uma conduta mais democrática e comprometida com os reais interesses dos trabalhadores.

De certa forma somos convencidos de que isso é muito mais aparência que realidade. Se no governo FHC o Decreto 2.208/97 colocou a EPT mais afastada da formação científica, politécnica e, portanto, adestradora e alinhada à lógica das competências, a política do governo Lula, com o Decreto 5.154/04, percorre caminho inverso, ainda mais se consideramos a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Entretanto, os primeiros encaminhamentos para EPT do governo Lula correspondem a ações tímidas. Veja-se o caso do Decreto 5.154/04 – principal instrumento de regulação da educação profissional deste governo – que mantém disposições questionadas no Decreto 2.208/97: possibilidade de segmentação dos currículos e “modularização nos cursos superiores de tecnologia” (ORTIGARA, 2011, p. 312).

Esperava-se também alterações radicais na organização da EPT, não somente no nível tecnológico. Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução 04/99 e Parecer 16/99 permaneceram intocadas.

A integração entre ensino médio e educação profissional que fora vedada pelo decreto Nº 2.208/97, permanece apenas como uma possibilidade legal, agora prevista na Lei de Diretrizes e Bases, contudo nas mesmas condições que se encontram as possibilidades de oferta em currículos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. As possibilidades de modularização e saídas intermediárias que representavam o 'aligeiramento' da formação profissional com vistas a atender as demandas do mercado capitalista, alvos prioritários das críticas dirigidas ao Decreto Nº 2.208/97 permanecem, agora ampliadas aos cursos superiores de tecnologia, como aliás, já previa o decreto 5.154/04 (ORTIGARA, 2011, p. 314).

Ortigara insiste que o governo Lula apresenta “medidas dúbias”, divididas entre o interesse das camadas populares e as demandas do empresariado.

Não se pode, todavia, negar o mérito da política petista: em abrir a possibilidade legal das escolas formularem seus projetos políticos pedagógicos – currículos - e também a integração entre ensino médio e educação profissional. Tem-se por esta via maior liberdade de adesão, pela comunidade escolar, a um projeto calcado na formação integral do ser humano.

Este é um momento de grande expectativa porque há um chamamento à discussão sobre os ordenamentos do currículo para os cursos técnicos integrados ao ensino médio dentro dos Institutos Federais. Os defensores da formação integrada veem, uma vez mais, a chance de avançar o debate neste sentido. Todo militante sério sabe que a transformação não pode ocorrer fora de um contexto de conhecimento, abertura democrática e discussão. Não é possível alcançar o consenso em torno da formação integrada impondo-a de cima para



baixo. Ademais, estamos diante do enfrentamento de uma situação que Arroyo caracteriza muito bem ao afirmar que o trabalhador

Nunca foi convidado a desfrutar dos prazeres da cultura e do cultivo das letras, das artes e do espírito, seu *locus* não está aí, seu papel será preparar a festa, produzir os mantimentos, trabalhar. [...] nesse processo de preparar a festa e os alimentos há um processo educativo, um processo de configuração do trabalhador que deve ser controlado. [...] todos excluem os trabalhadores da festa da cultura. O máximo que se aceitará é que saibam ler as receitas e servir com boas maneiras, que tenham instrução elementar (ARROYO, 2012, p. 126-127).

Mediante esta análise entendemos como Shulgin (2013) que “uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho. O seu horizonte é mais 'largo'. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo” (grifo do autor). Esta é a formação que queremos discutir e pela qual empreendemos esforço e lutamos. Por entender, assim como Marx, que ela é completa.

## **1.1. Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica**

Tendo em vista este empreendimento procuraremos mostrar onde se situa o Instituto Federal de Goiás (IFG) no contexto temporal e espacial da educação profissional tecnológica brasileira.

Entre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices por Nilo Peçanha (1909) e a transformação das Escolas Técnicas em Institutos Federais (2008), a educação profissional brasileira sofreu inúmeras mudanças.

É relevante refazer, ainda que de forma breve, o caminho que estas instituições percorreram:

a) As Escolas de Aprendizes e Artífices (1909) foram transformadas em Liceus Industriais (1940);

b) Os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (1942), as instituições passaram a ofertar formação profissional em todos os graus;

c) Posteriormente as Escolas Industriais e Técnicas foram modificadas e passaram a ser Escolas Técnicas Federais (1959), tais instituições, adquiriram mais autonomia;

d) As Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets -1994).

e) Em dezembro de 2008, a Lei 11.892 criou, a partir da junção de Cefets e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, 38 Institutos Federais. Cada Instituto é composto por um número determinado de *campi*.

Os Institutos Federais fazem parte da Rede de Educação Profissional e Tecnológica que é constituída por outras instituições. Todavia, eles comportam o maior número de escolas e têm um caráter bem definido na lei.

Em 1991 o MEC elaborou um modelo de educação profissional, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Na proposta constava a qualificação ocupacional, educação prática (ensino do 1º grau), formação de ensino médio, formação tecnológica em nível superior (tecnólogo), tais iniciativas culminaram no Decreto 2.208/97. A ideia central era de preparar os trabalhadores para a vida, mas constando o ensino médio desvinculado da educação profissional, formando duas redes a de ensino regular e a de educação profissional.

Durante as discussões sobre a LDB 9.394/96 tivemos uma série de enfrentamentos pertinentes à EPT, foram tensas as relações entre grupos que postulavam a rearticulação ensino médio/profissionalização, com abertura para a formação politécnica e omnilateral e os que desejavam a manutenção deste descolamento.

No próximo capítulo retomaremos este contexto de tensões, as especificações nos âmbitos estrutural e legal, bem como seu significado para o

encaminhamento da politecnia na EPT, considerando-se a formatação do currículo para esta modalidade de ensino.

Por agora ressaltamos apenas que estes confrontos não resultaram em grandes conquistas para as forças defensoras da formação integrada, de modo que o Decreto 2.208/97 somente foi revogado em 2004 pelo Decreto 5.154/04. Assinalamos que isso se deu num contexto de grande expectativa em relação ao início do governo Lula, tendo em vista que a rearticulação entre ensino médio e profissionalização constituiu promessa de campanha deste governo.

Em 2005 o governo Lula deu início ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, quando foram criadas 214 unidades (até 2010) e entre 2011 e 2014 mais 208 unidades que, somadas às 140 já existentes formaram um mapa com 562 unidades. Com esta expansão a Rede Federal avançou para municípios do interior de todos os Estados e Distrito Federal, inclusive alguns que não contavam com nenhuma unidade, como o próprio DF, Amapá, Acre, Mato Grosso do Sul.

Enquanto isso a parte da LDB que trata especificamente da educação profissional sofreu diversas alterações (2008), em consonância com o Decreto 5.154/04. O texto foi acrescido por quatro artigos que tratam da educação profissional de nível médio, são eles: 36A, 36B, 36C, 36D. Os artigos já existentes, 39 a 42 foram alterados em função do que está disposto no Decreto. Pode-se visualizar bem a organização geral desta modalidade de ensino observando-se os incisos I a III do § 2º do artigo 39:

A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

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

A educação profissional técnica de nível médio pode ser articulada ao ensino médio ou subsequente a este. Quando articulada ao ensino médio poderá ocorrer de forma integrada com matrícula única para cada aluno, outra forma é a concomitante, oferecida para ingressantes e/ou cursantes do ensino médio. Neste

último caso, o concomitante, as matrículas são distintas para cada curso, podendo se dar ou não na mesma instituição.

Ainda no âmbito da educação profissional temos a possibilidade dos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. A primeira tem por objetivo preparar o indivíduo para exercer atividades básicas, de baixa complexidade. A segunda deve preparar o indivíduo para atividades com perfil de exigências no mundo do trabalho, visando acompanhar mudanças tecnológicas e organizacionais.

Quanto à educação profissional tecnológica, como o próprio texto diz, é de nível superior de graduação e pós-graduação voltada à graduação numa perspectiva científica, focando a aplicação tecnológica em uma área de conhecimento.

O estado de Goiás conta com duas dessas instituições: o IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás) e o IF Goiano (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano). O primeiro que constitui foco de nossa pesquisa, é composto por 14 *campi*: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Goiânia, Goiânia Oeste, Cidade de Goiás, Senador Canedo, Uruaçu, Jataí, Inhumas, Itumbiara, Luziânia, Formosa e Valparaíso. O segundo (IF Goiano) composto por 12 *campi*: Morrinhos, Iporá, Ceres, Rio Verde, Catalão, Campos Belos, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Posse, Trindade e Urutá.

Passamos em seguida a uma breve análise do IFG como instituição específica da pesquisa que realizamos.

## **1.2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**

Entre 1840 a 1856 o Estado brasileiro fundou as Casas de Educandos Artífices para meninos órfãos e pobres, por causa do público atendido as

unidades eram vistas como obra de caridade e não entidades de educação profissional.

Nos primeiros anos da República, o acentuado crescimento comercial, abolição da escravatura, aumento da produção cafeeira, industrialização e a formação dos centros urbanos, gerou a necessidade de estruturar as cidades e arregimentar mão de obra qualificada. Isto acentuou o interesse em educação básica e profissional. Nessa época ocorreu a estruturação das redes escolares pelo Estado.

Segundo Manfredi (2002), logo após a Proclamação da República, as ideologias liberais positivistas estavam presentes nos documentos e na Constituição de 1891, lançando parâmetros para a educação profissional. As casas de caridades para meninos são transformadas em Institutos de Educação Profissional.

Após a Constituição de 1891, em 19 Estados foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, dando início à Rede Federal, mais tarde Escolas Técnicas, que se tornaram os Cefets (Centro Federal de Educação Tecnológica), por intermédio de Nilo Peçanha, pelo Decreto nº. 7.566 de 1909. As unidades escolares localizavam-se nas capitais e tinham função mais política que econômica, servindo para marcar a presença do governo nas regiões. Com o desenvolvimento industrial capitalista, os movimentos operários cresceram e a classe dominante passou a ver a educação profissional como arma econômica, social e política.

Nos anos 1930 e 1940 as escolas de aprendizes artífices foram transformadas em escolas técnicas a cargo da União, com prevalência de cursos na área industrial, referendados “pela tecnologia eletromecânica e pelo método fordista de gestão de pessoal e de produção” (IFG, 2013, p. 5).

Neste contexto a unidade de Goiás passou a denominar-se Escola Técnica de Goiânia – em razão da fundação de Goiânia - depois Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) em 1933 e 1965, respectivamente. Nas décadas de 1980 e 1990 experimentou uma situação de progressiva elitização “com grande parte de seus estudantes prosseguindo estudos nas universidades, em áreas distintas daquelas dos cursos técnicos concluídos” (IFG, 2013, p. 7).

Em 1999 a ETFG foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) e passou a oferecer, além de cursos técnicos – se bem que propedêuticos em razão do Decreto 2.208/97 – cursos superiores, sobretudo de tecnólogos. Mas “as práticas de gestão permaneceram centralizadas e autoritárias, com ausência de conselhos que integrassem a efetiva participação dos segmentos internos” (IFG, 2013, p. 8).

A partir dos anos 2000, com a “generalização da tecnologia microeletrônica e do método de gestão flexível, a demanda por elevação de escolaridade associada à formação profissional” (IFG, 2013, p. 9) referendada pelo governo petista tivemos o início da expansão da Rede Federal de EPT. A promulgação da Lei nº 11.892 transformou o CEFET-GO em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A Instituição, agora com estrutura multicampi, vê ampliadas as suas atribuições, inclusive a de oferecer cursos de licenciatura e reorganizar seus espaços pedagógicos, administrativos e jurídicos.

FIGURA 1  
Mapa de Localização dos Câmpus do Instituto Federal de Goiás



Fonte: site do IFG. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/intranet/downloads/259> Acesso em 14/01/2016.

A expansão, em termos de matrículas e contratação de servidores é rigorosamente planejada e enquadrada no orçamento de cada *câmpus*. Isto vale, tanto para o IFG quanto para os IFs de todo o Brasil.

A transformação do CEFET-GO em IFG implicou em reestruturação e reconstrução de toda sua legislação interna. A Lei de criação dos Institutos estabeleceu eleição direta para reitor e diretores gerais com possibilidade de recondução uma vez. No IFG a discussão e elaboração de seu Estatuto ocorreram de forma intensa em todos os *campi*, principalmente em Goiânia onde se localiza a reitoria. Além da determinação de seus princípios e objetivos, o Estatuto estabeleceu sua estrutura organizacional.

Trata-se de um período de reorganização do poder dentro do Instituto, isso implica em determinação e ocupação de cargos e definição de atribuições consultivas, deliberativas e normativas bem como, a indicação e execução de atividades específicas.

O processo de expansão da Rede Federal proporcionou acesso à educação profissional a muitas cidades do interior. O que se percebe é que a população não parece compreender a dimensão desta expansão e o seu significado. Possivelmente a tarefa de divulgação deste processo, juntamente com as demandas que ele acarreta, poderá ser realizada com o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa sobre a EPT.

## CAPÍTULO II

### TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO NO BRASIL

Os socialistas estão aqui para lembrar que as pessoas devem vir em primeiro lugar e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas.

Hobsbawm (1992)

Neste capítulo analisaremos os marcos legais da organização curricular no Brasil nas últimas décadas e retomaremos o sentido do currículo integrado no contexto da política educacional brasileira, bem como as concepções de omnilateralidade e trabalho como princípio educativo.

Desde que o trabalho tornou-se propriedade de terceiros o ser humano luta para tornar menos intenso o período de produção de bens e serviços necessários à reprodução de sua existência, para então poder usufruir de tempo livre, onde possa fazer escolhas livres e criativas.

Neste processo, a ciência e a tecnologia poderiam fazer frente às melhorias na qualidade de vida dos seres humanos e a centralidade do trabalho faria sentido "não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas é históricas necessidades" (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

A humanidade já está em condições de gozar do reino da liberdade pois já consegue produzir o bastante para a satisfação e suas necessidades sem excluir



ninguém do processo produtivo, mas isso não é possível dentro do contexto capitalista.

Difícilmente a ordem estabelecida pode ser questionada fora de um ambiente de conhecimento crítico e, neste sentido, a escola é um dos únicos espaços de apropriação do conhecimento e da ciência como objeto de trabalho pelo jovem (FERREIRA e GARCIA, 2012, p. 170). Mormente no ensino médio é visível a contradição entre capital e trabalho, não obstante, a divergência entre formação propedêutica ou preparação para o trabalho. Dilema falso que escamoteia a verdadeira organização da sociedade dividida em classes. Classes caracterizadas pela apropriação (ou não) da terra, tecnologia e acesso ao saber.

A história nos revela esta realidade, o conhecimento sempre foi propriedade de uma elite específica. Esta verdade está presente ainda hoje, na aparente “escola para todos” esconde-se o conteúdo direcionado aos futuros dirigentes e aquele destinado ao trabalhador.

Estamos diante de um contexto perverso, onde as vítimas da exploração e alienação transformam-se em culpadas, com o aval da própria educação. Marx e Engels vão conferir um caráter contraditório às relações forjadas dentro do capitalismo que, no mesmo processo apresenta contextos de desenvolvimento humano ao lado da exploração, exclusão e violência. As duras conquistas históricas da classe trabalhadora concorrem ao lado da injustiça do quadro econômico, aceito como natural e equilibrado onde “a brutalidade deste trabalhador não se dá (apenas) na fome, mas pela ignorância política e pelos horizontes estreitos e alienados oferecidos pela lógica consumista desta sociedade capitalista tecnizada” (MACHADO, 2015, p. 18). Os avanços da tecnologia e da ciência constituem-se na face contrária, do desemprego, da miséria e da fome, enquanto temos tecnologia suficiente para produzir muito mais alimentos. Aliás, produzir de tudo com cada vez menos trabalhadores.

O capital esgotou suas possibilidades de ação civilizada e permanece contumaz no sentido do lucro a qualquer preço, passando então a não poder mais conter sua capacidade destrutiva, lançando-se cobiçosamente contra os direitos, duramente conquistados, pelos trabalhadores.

Chegamos ao fim do século XX com a conseguinte contradição: a ciência e a técnica que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e libertá-los para o tempo livre -, tempo de escolha, de fruição, de lazer -, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado (FRIGOTTO, 2012, p. 70).

Esta precariedade pode ser detectada em seu movimento através da flexibilização e terceirização do trabalho, trabalho temporário e dissolução da proteção ao trabalho e direitos sociais. Os grupos que não se “adaptarem” serão cada vez mais marginalizados - massa marginal e sobressalente ao modo de produção capitalista. Na melhor das hipóteses, esta situação será traduzida por blocos de exclusão e pobreza, num contexto separatista e benevolente, com ações de caridade social.

Em decorrência disso estamos assistindo ao desenvolvimento de políticas que tendem a ser intensificadas, as de “inserção social precária” (FRIGOTTO, 2012, p. 71), configuradas em cursos de profissionalização aligeirados e medidas de alívio à pobreza, com base na concessão de auxílio para custear necessidades básicas alimentares das famílias mais carentes, equivocadamente chamadas de “cidadãos”. Estamos numa sociedade que distorce o entendimento das raízes de suas desigualdades, escamoteando-as. "Situa-se a apologia ao alto negócio e ao empreendedorismo e aos receituários de empregabilidade como formas de os desempregados resolverem sua situação" (FRIGOTTO, 2012, p. 72).

Há também os que entendem que chegamos ao período da sociedade do conhecimento, e do tempo livre, o fim do trabalho, e a abertura para fruição lúdica. Não obstante o número assombroso de subempregados e desempregados, para os quais o tempo livre não representa outra coisa além de privação e sofrimento.

Fica-se assim em maior evidência a tensão entre interesses e contradições da estrutura capitalista e as concessões que, de tempos em tempos, precisam ser realizadas. Fica-se exposta a exclusão histórica de grande maioria da população brasileira da aprendizagem sólida e participação na produção do conhecimento, da ciência, da arte e da cultura e, obviamente, do trabalho. Entendendo-se o

trabalho como participação do mundo produtivo, ainda que esse seja excludente e perverso.

É a partir disso que o trabalho é tratado por nós como princípio educativo, um direito e um dever, elemento de confirmação da articulação entre seres humanos e a natureza. Inerente a todos. Não deve constituir-se, portanto, elemento de exploração de uns por outros.

## **2.1. Pressupostos da Politecnia e Currículo Integrado**

O trabalho é “categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolvem para se organizarem em sociedade” (PIRES, 1997, p. 89). Deste modo constitui-se atividade essencial para realização plena do ser humano, ao passo que sua exploração concorre para a alienação.

Tendo isso em mente procuramos uma aproximação com as especificações curriculares que possam explicitar uma formação coerente com os pressupostos da politecnia e a encontramos no currículo integrado.

Por currículo integrado entendemos uma forma de organização curricular que ultrapassa as fronteiras das disciplinas técnicas e as chamadas disciplinas comuns que passam a dialogar entre si. Isso exige uma compreensão do conhecimento, que transcende a ideia de assuntos estanques. É bem mais difícil chegar a esse estágio de entendimento sem uma preocupação genuína com a formação integral de nossos alunos e efetiva participação nos debates sobre o tema.

Para isso a politecnia se inscreve nos princípios da omnilateralidade com vistas a alcançar sua concretude. Esta, por sua vez, funciona como um componente do por vir. “Considerando que os homens se caracterizam por um

permanente vir a ser, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho)” (PIRES, 1997, p. 91. grifos da autora). Neste sentido, ao mesmo tempo que omnilateralidade é essencial e deve estar permanentemente disposta na formação, ela só pode ser alcançada em sua concretude na sociedade do vir a ser.

Portanto, omnilateralidade, entendida como elemento que plasma o ser humano por completo, em sua totalidade só é possível em nuances nesta realidade. Nuances essenciais, por que forjam o homem livre e autônomo capaz de compreender o espaço que ocupa no mundo, inclusive no mundo produtivo, marcado por históricos mecanismos de exploração.

O ensino integrado é condição para que se dê o ensino politécnico. Estas condições estão dadas por que, contrariamente à omnilateralidade, politecnia não exige que tais condições sejam de concretude ideal e total, uma outra realidade. Antes, pressupõe justamente que esse processo possa ser perpassado por ela. Ou seja, ensino politécnico é elemento essencial no processo que vá de encontro às lacunas da formação ideologizada do trabalhador. Faz um importante contraponto em direção à formação sólida do trabalhador, sem desassisti-lo em suas habilidades para a atuação no mercado e tampouco seu direito de acesso aos conhecimentos que possibilitem sua inserção como ser humano que vê o mundo produtivo, científico, social e cultural com olhos críticos.

Ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 44).

É imperativo então buscar responder quais elementos do ensino médio integrado fazem dele mediação de desenvolvimento menos injusto e mais democrático, sem, contudo quebrar a viga mestra das bases técnicas da produção e da formação para o trabalho, com base nas exigências técnico-científicas.

Ao contrário do que se pode pensar, no currículo integrado os processos de ensino também são redefinidos, mas isso não deve ocorrer de modo a preterir os conceitos porque estes "não existem independentemente da realidade objetiva" (RAMOS, 2009, p. 19). Portanto, a problemática do ensino, bem como ações, projetos de intervenção e demais atividades devem ser realizadas a partir do embasamento da construção conceitual. A "diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodologicamente e pedagogicamente" (RAMOS, 2009, p. 19).

Diferentemente da formação integrada, as concepções de aprendizagem por projetos, por problemas, por competências, são concepções justapostas e subservientes à lógica do mercado neoliberal que não consideram os conceitos científicos em suas raízes epistemológicas, formadoras do ser humano em seu sentido pleno. Ao passo que "O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos com o sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretendia explicar/ compreender" (RAMOS, 2012, p.117). Através de elementos ideológicos como a teoria da empregabilidade, pedagogia das competências, capital humano e sociedade do conhecimento, a educação tem, muitas vezes, colaborado para a dissimulação das mazelas sociais. Estas concepções estão embasadas na reprodução puramente funcional de atividades de trabalho.

De resto, é importante termos o cuidado de não pensar que a concepção de formação integrada poderá representar a solução entre os desencontros da formação versus mercado de trabalho. Isso seria um grave erro, na medida em que resultaria na tese da empregabilidade, onde o indivíduo é o próprio responsável por sua colocação no mercado, bastando que para isso tenha uma sólida formação e seja proativo. Com isso contribuiríamos para reafirmar a equivocada, para não dizer coisa pior, ideologia que afirma incessantemente como "algo externo, um problema que é interno, que é intrínseco à dinâmica do capitalismo" (RAMOS, 2009, p. 19).

Além das diversas técnicas de produção, a politecnia requer o entendimento dos fundamentos científicos dessas técnicas, rompendo com a

dicotomia entre educação básica e técnica, tendo em mente a formação humana em sua totalidade. Do ponto de vista epistemológico pedagógico estamos diante de uma possibilidade de ensino que integre ciência e cultura, tecnologia e humanidades a fim de desenvolver todas as potencialidades humanas.

Tendo feito a abordagem epistemológica da educação, trabalho e formação integrada no modo produtivo capitalista, no próximo item passaremos à abordagem política sobre a estruturação da EPT em seus marcos legais nas últimas décadas. Lembrando que estes marcos concorrem fortemente para a materialização da práxis constitutiva de qualquer filosofia e proposta de formação das políticas educacionais.

## **2.2. Política e Organização Curricular da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

Para fazer a análise do sentido de currículo integrado, retomamos o histórico do currículo para a educação profissional no Brasil, constituído a partir do dualismo educacional, sobretudo entre as décadas de 1970 e 1980. Em seguida desejamos demonstrar como as reformas educacionais da década de 1990 - das quais o decreto 2.208/97 faz parte - estão inseridas no processo de mediação da educação e do capital.

A história mostra que o conhecimento sempre foi instrumento de poder das elites, marcadamente pela apropriação do saber pelas corporações de ofício que inauguraram a consolidação da divisão do saber em partes funcionais, de acordo com a gênese da produção em larga escala. Neste ínterim a escola “conclamada como direito de todos, também foi recrutada a legitimar a distribuição desigual, as hierarquizações ocupacionais e o exercício diferenciado da cidadania por meio da criação de segmentos conforme tipos, níveis e qualidade de ensino” (MACHADO, 2015, p. 238), mediante a dualização do ensino para classes diferentes, com

conteúdos direcionados aos trabalhadores e seus filhos, marcada pela subserviência e assistencialismo.

Este processo foi mais intenso no Brasil em virtude do trabalho escravo, marcado também pelo preconceito ao trabalho manual. Não é por acaso que no Brasil questões relativamente simples como o problema do analfabetismo - há muito solucionados em outros lugares - e universalização do ensino básico constituem preocupações atuais dentro das políticas educacionais. Aqui estas políticas insistem em manter formação geral para as elites dirigentes e preparação para o trabalho para os pobres, como demonstra a Constituição de 1937 “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado” (BRASIL, 1937, art. 129), referência permanente nos pressupostos da separação entre ensino técnico e secundário das Leis Orgânicas da década de 1940, distinguindo os que deveriam seguir rumo ao ensino universitário e aqueles que não o fariam, direcionando-os para a formação profissional.

No conjunto das Leis Orgânicas da década de 1940, foram instituídas as leis de criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/1946) a serem organizados e dirigidos pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e Confederação Nacional do Comércio (CNC), respectivamente. Este sistema de ensino paralelo ao sistema oficial constituía, em meados da década de 1970, a maior rede de escolas profissionais do País (ROMANELLI, 1999) e atualmente encabeça o chamado Sistema S.

Romanelli (1999) afirma que este conjunto, do qual originou-se o atual Sistema S, deu-se em grande parte, em decorrência das necessidades geradas pela Primeira Grande Guerra, a impossibilidade de continuar importando pessoal técnico qualificado e também produtos industrializados. Era preciso criar mecanismos de abastecimento de mão de obra para a produção dos bens que não se podia mais importar com tanta facilidade, mas as escolas não estavam em condições de fazer isso.

Ainda no percurso do dualismo assinalamos o impasse proveniente da lei 5.692/71, juntamente com as polêmicas da profissionalização compulsória na década de 1970 e sua reversão com a lei 7.044/82 que retrocede o sentido da profissionalização compulsória mediante as possibilidades do sistema.

A profissionalização compulsória é uma demonstração histórica da necessidade de repensar o ensino médio e sua contradição. Contradição esta revelada mais uma vez quando se trata de discutir os itinerários de formação deste nível de ensino.

Em meio a estas contradições, ascendeu-se nos anos 1980 a ideia de integração entre a formação geral e educação profissional no Brasil, com vias à superar o dualismo explicitado acima, tendo em vista o combate da desigualdade educacional e social e a luta em prol da democracia e da escola pública, sobretudo no primeiro projeto da atual LDB.

As discussões sobre a LDB perpassaram a ideia de superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Foi durante estas discussões que o conceito de politecnia ganhou forças no Brasil. Conceito que, como muito bem lembra Saviani (2003), não pode ser entendido em sua concepção literal e sim no sentido histórico que a palavra tem no contexto de luta pelo ensino unitário. Politecnia difere bastante da profissionalização compulsória vigente na lei 5.692/71, definida como diferentes habilitações, diferentes especialidades. Por sua vez "politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno." (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 42).

A proposta inicial da LDB delimitava como objetivo para o ensino médio no projeto do deputado Otávio Elísio "proporcionar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo" (Brasil, 1991, art. 35), posteriormente complementado pelo substitutivo Jorge Hage " [...] Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica [...] o ensino médio poderá [...] incluir objetivos adicionais de educação



profissional. (Brasil, 1989, art. 53). É sabido que este percurso de embate foi interrompido pelo Decreto 2.208/97 que coibiu o ensino médio de formação técnica.

Seguindo à risca a cartilha da lógica excludente e privatista do contexto neoliberal o governo Fernando Henrique promulgou o Decreto 2.208/97 com intuito de completar seu quadro de alinhamento ao mercado neoliberal capitalista, juntamente com políticas que tinham como base o auspício da privatização nas diversas áreas sociais, mormente as relativas à educação profissional.

Entre maio de 2003 e janeiro de 2004 teve lugar um número significativo de reuniões e audiências públicas realizadas com a finalidade de elaborar e discutir a minuta do decreto de regulamentação dos artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revogação do Decreto 2.208/97. Trata-se de um contexto de elevada expectativa, em relação ao início do primeiro mandato do Presidente Lula da Silva. Nem por isso as controvérsias foram menos intensas.

De acordo com FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2012) os debates que culminaram no Decreto 5.154/04 foram concernentes a três posicionamentos. Um que entendia que superar um decreto por outro seria inadequado, para este grupo bastava apenas revogar o Decreto 2.208/97. Uma outra posição reivindicava a manutenção daquele decreto ou que as mudanças fossem mínimas. Uma terceira posição referiu-se ao receio de que, revogado o decreto (2.208/97) fosse aberto espaço de ocupação das forças conservadoras, passando-se então a defender a revogação e imediata promulgação de outro, a fim de dar vazão aos anseios propostos na minuta do que hoje é o Decreto 5.154/04.

Veja-se que o Decreto resultou de um reavivamento de forças anteriormente ativas quando da discussão do projeto da atual LDB, com vistas ao alcance de objetivos do ensino unitário, comprometido com a diversidade brasileira e com a formação profissional. Neste decreto buscou-se assegurar elementos perdidos naquela disputa dos anos 1980.

Forças das mais variadas ordens, inclusive a conservadora, enfrentaram-se em favor de interesses divergentes. Nesse jogo, educadores como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta colocaram-se em defesa da criação do

Decreto 5.154/04 e revogação do 2.208/97. Segundo eles em virtude da necessidade de

(...) ou manter-se, afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para o governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com o projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 26).

Mesmo após a promulgação deste decreto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no parecer n. 16/99 (BRASIL, CNE/CEB, 1999) e Resolução n. 04/99 (BRASIL, CNE/CEB, 1999), continuaram valendo. Isto significa que obteve-se meia vitória permanecendo-se no terreno da discussão e do debate a luta para consolidação da formação integrada. Ocorre que estas diretrizes não atendiam aos pressupostos da integração pois estabeleciam o que chamavam de simultaneidade e, com certeza não significa integração, “não foi isso que se buscou instituir com o Decreto 5.154/04 (mas) as possibilidades concretas só se configurarão se nos dispusermos a construí-las” (RAMOS, 2012, p. 126).

Seguindo esta mesma lógica em 2004 foram aprovados o Parecer 39 (BRASIL, CNE/CEB de 2004) e a Resolução 01 (BRASIL, CNE/CEB 2005). Elas conferiam a possibilidade de implementação do ensino médio integrado aos sistemas, mas o faziam de modo a referenciar o decreto 2.208/97, perpetuando-o. De acordo com Ramos (2009, p. 21) isto conferiu à legislação sobre educação profissional uma "lacuna, um paradoxo interno grave".

Para José Rodrigues (2005) o decreto ratificou uma “indeterminação conceitual, aspecto grave já que se trata de uma de um decreto que tem por finalidade promover regulamentos à LDB” (RODRIGUES, 2005, p. 267).

O Presidente da República cumpriu seu compromisso de campanha: revogou o decreto 2.208/97. Contudo, o fez mediante outro decreto que, obviamente, já se encontra em vigor, e ratificado pelo CNE. Um decreto que apenas reconhece a [...] dualidade estrutural social e escolar e busca acomodar, de forma

mais flexível e completa que o decreto número 2.208/97, os interesses antagônicos em luta (RODRIGUES, 2005, p. 268).

Entretanto, o decreto 5.154/04, em que pese os conflitos sobre sua real materialização, prevê que a "articulação entre educação profissional técnica de nível médio e ensino médio dar-se-á de forma: integrada [...]" (BRASIL, 2004, art. 4º, parágr 1º, inciso 1). Isto nos leva a refletir sobre o significado de integração. Tornar inteiro, íntegro, remete ao princípio da educação como totalidade social em suas múltiplas dimensões, "queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, politécnico, tecnológico ou superior" (CIAVATTA, 2012, p. 84). A construção desta proposta curricular deve ser coletiva, não bastando um ativismo marcado pelo comportamento crítico em vista do fortalecimento de valores democráticos no Brasil.

O curso da história da educação profissional no Brasil perpassa o embate permanente entre duas possibilidades: o dualismo assistencialista, (preparação operacional) e aquela cuja fundamentação tem por base os fundamentos da preparação intelectual (a técnica e as tecnologias). Naquele momento histórico a primeira possibilidade não saiu inteiramente vitoriosa e a segunda tem encontrado forças para resistir. E agora, estabelecido o impasse "Daqui por diante, 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" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 37 e 38).

Dentro do conjunto de organização e resistência ao quadro de alinhamento aos interesses conservadores temos que assinalar a efetiva participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O Fórum já marcava território de resistência às forças conservadoras desde os anos 1980 principalmente pelo esforço de mobilização em favor da instituição de um sistema público e gratuito de educação, a ser alicerçado na Constituinte e consolidado na LDB.

O FNDEP apresentou uma posição incisiva em favor de interesses genuinamente populares em termos de educação pública. Tanto que esta defesa ocasionou uma feição ameaçadora à organização constituída.

Uma das frentes de batalha envidada pelo FNDEP foi a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) em sua articulação com o MEC e a criação do Conselho Nacional de Educação a ser efetivado, não mais como apêndice do Ministério da Educação.

O Fórum colocou também como reivindicação de primeira ordem a instituição de um Sistema Nacional de Educação, concatenado em suas estruturas e alicerçado pela concepção de gestão democrática.

Estes elementos postulados pelo Fórum ensejaram forte oposição dos representantes do setor privado, sob a alegação de que eram inconstitucionais e cerceavam a livre iniciativa.

Ainda hoje o cenário desses conflitos persiste, mas a efervescência do período de discussão da LDB foi coroado pela vitória parcial das forças contrárias ao Fórum, uma vez que o Sistema Nacional de Educação não foi consolidado mas as discussões para sua implementação ganharam oxigênio. O mesmo não ocorreu em relação ao acesso de recursos públicos para o setor privado.

Este é o terreno do impasse que nos propomos discutir, onde o desafio apresenta-se na mesma proporção da facilidade de julgá-lo desnecessário, difícil e inócuo, onde as forças contrárias aos interesses públicos, saltares às camadas mais pobres têm se mostrado ardilosas e operantes.

### **2.3. As Diretrizes Curriculares e o Alinhamento às Políticas Conservadoras**

Ciavatta e Ramos (2012) demonstraram como foi construído o caminho das políticas educacionais legitimadoras dos referenciais que acabaram por definir,

inclusive como marco legal, projeto o educacional para o Brasil. Desde as reformas de estruturação política ampla da década de 1940 passando pelos planos nacionais da década de 1960 e a consagração do termo “diretrizes e bases”, quando as "reformas e planos desdobraram-se em planos decenais, programas de ação programas estratégicos, reformas de ensino" (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p 15).

As autoras assinalam que desde então referenda-se constantemente " o sentido da organização e funcionamento do ensino" (2012, p.15) e também o peso dos pareceres como diretrizes normativas. A "aprovação da LDB 1996 significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional" (CIAVATTA e RAMOS, 2012 p.16).

Isso pode ser confirmado pelas diretrizes curriculares nacionais (a partir de 1997) e uma infinidade de decretos pareceres e resoluções emitidos a partir de então, sobretudo pelo Conselho Nacional de Educação<sup>2</sup>. Esta recorrência está quase sempre em estreita sintonia com itinerários e organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO) e os bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID).

Este é um bloco enquadrado no amplo leque de arranjos provenientes do atual espírito das relações sociais de produção capitalista. E aí encontra-se também a reestruturação das políticas educacionais em seu corte mais estreito com os vínculos neoliberais. No contexto de seus avanços este bloco moveu-se de modo a incorporar a organização dos currículos para formar, ordenar e materializar as referências de interesse do comando internacional.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012) neste bojo encontramos o "Parecer Cordão" que, em seguida tornou-se o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 aprovado em 9 de maio de 2012, atual referência curricular para a educação profissional e tecnológica. Batizado de Parecer Cordão em razão do texto elaborado pela Comissão, onde se fazia presente o Relator Aparecido José

---

<sup>2</sup> O Conselho Nacional de Educação vem recebendo muitas críticas cujo foco principal é o fato de atuar como instância de assessoramento ao Ministério da Educação.

Cordão, este parecer reativa a organização curricular da EPT por competências e estabelece outras medidas no sentido contrário à formação integrada e em acordo com o intento dos anos de 1990.

Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto número 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto nº 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 20).

No parecer ressalta-se "a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais por eixos tecnológicos" (Brasil. CNE/CEB, 2011, p.17). A defesa dessa formação está balizada pelos quatro pilares da educação estabelecidos pela UNESCO - saber ser, saber fazer, saber conviver, saber aprender - e também pela sugestiva sigla "CHAVE" que compreende competências fundamentais - conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, "expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora retificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutoras" (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 22). Isto nos remete ao significado de competências, tão insistentemente postas em nossas políticas e legislação educacionais.

[...] as competências são consideradas comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, estão agrupadas e somadas sobre o entendimento de que o todo é igual a mera soma das partes. (GÓMEZ, *apud* CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 23).

Se as competências compõem a subjetividade do trabalhador (nos planos cognitivo e sociointerativo), qualquer enunciado objetivo só pode reduzir a desempenhos [...] retorna-se a ideia de se deslocar o foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem. Essa ideia só é possível numa lógica espontaneísta de ensino, já que, a efetiva relação pedagógica,

processo e resultado de ensino-aprendizagem não se separam. Mas sua assimilação tão frequente no senso comum encontra respaldo numa visão pragmática da educação. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 24).

Oriunda do Parecer Cordão, na sequência tivemos a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com esta resolução os instrumentos operacionais do currículo devem ser efetivados mediante mecanismos de adaptação ao mercado de trabalho. "Os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade" (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 27). O grande objetivo do currículo ordenado por competências será a finalidade de desempenhos profissionais e não a compreensão da realidade concreta das relações de produção em suas especificidades sociais.

Ainda no Parecer Cordão admite-se a impossibilidade da própria formação ser capaz de gerar emprego e renda, mas também que a expropriação social está fora do reduto da formação. Em outras palavras, não cabe à formação dar conta de solucionar a exclusão e disparidades sociais.

Ciavatta e Ramos (2012) definem bem o tom da indumentária dos marcos referenciais legais que objetivam alcançar o consenso dos professores e das escolas. "As regulamentações na educação sempre cumpriram a finalidade de obtenção do consentimento dos governados, seja diretamente pela coerção, seja desta revestida de hegemonia" (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 33).

Este é o panorama do confronto entre os representantes dos interesses populares e os interesses conservadores. Estes últimos, quase sempre, têm conseguido o controle das engrenagens diretivas das políticas educacionais no Brasil e tornar extenuante os esforços contrários à incorporação de suas intenções. E é disso que vamos nos ocupar a seguir na figura expoente desse quadro: o Pronatec.

## 2.4. Medidas Contrárias à Politecnicidade e o exemplo do Pronatec

Enquanto empreendemos esforços para a implementação da formação integrada o governo diz apoiar mas caminha no sentido oposto, como se pode ver através da análise que fazemos e pelo Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio Técnico e ao Emprego). Tal qual o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) o Pronatec tem estreito vínculo com o mercado, pautando-se numa formação aligeirada para o rápido preenchimento de postos de trabalho.

As principais finalidades do programa descritos na lei 12.513/11 são:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de Formação Inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão dos recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação técnica e tecnológica;
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Entretanto, “para alcançar o tão desejado aumento de oferta, utiliza de transferências e facilitações de recursos públicos para rede privada” (MACHADO e FIDALGO, 2014, p. 2), o Programa prevê a articulação com instituições privadas independentemente de convênios ou contratos, obrigando apenas a prestação de contas dos recursos, criando assim um mercado promissor para o setor privado. O Pronatec é apresentado, principalmente pela grande mídia, como um grande avanço na expansão de novas vagas na EPT, cerca de 8 milhões nas últimas décadas.

Ressalte-se que a maioria das vagas (70%) do Pronatec estão dispostas no Sistema S, especialmente SENAI e SESI, e outras instituições privadas (5%).



As demais vagas estão divididas entre a rede federal (14%), a escolas públicas estaduais (6%) e escolas públicas municipais (5%).

O viés privatista do Pronatec é evidente e caminha em consonância com o teor ideológico da gestão privada dos serviços públicos. O programa lança uma sombria perspectiva de privatização da Educação Profissional e traz um descompasso com a expansão da educação básica pública e gratuita em nosso País. Trata-se de uma porta aberta para a desvalorização do ensino público.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) afirma que o programa “ameaça o conceito e os pressupostos da educação técnica profissional de nível médio, consolidados, sobretudo pelo Decreto Nº 5.154 e pela Lei Nº 11.471, de 2008” (CNTE, 2011, p. 179). A Confederação assinala também que a estrutura curricular desses cursos “passam, prioritariamente, pela qualificação profissional de curta duração e pela formação técnica-profissional concomitante ao ensino médio, desprezando, portanto, as premissas curriculares e o papel social da formação dos trabalhadores” (CNTE, 2011, p. 182).

Curioso que na análise global do Programa existe o argumento de que ele oferece cursos “orientados numa perspectiva politécnica crítica”, ignorando-se o fato de 70% dessas vagas serem ofertadas em cursos de formação inicial e continuada (FIC) com carga horária de, no máximo, 300 horas.

Recentemente, no malabarismo de contenção de gastos públicos, o ministro Joaquim Levy propôs a redução de até 30% das verbas repassadas ao Sistema S, ao que seus dirigentes reagiram imediatamente e, numa investida digna de nota, dispuseram-se a "bancar e administrar os Institutos Federais" em troca do recuo da proposição de redução de sua receita. Esta investida sinaliza um aspecto de fragilidade que os institutos alcançaram dentro do processo de expansão da Rede Federal de EPT, de outro modo como explicar a atitude radical dos dirigentes do Sistema S?

Até então esta investida não avançou mas colocou dirigentes e demais servidores dos IFs em prontidão e, de certo modo, testou sua capacidade de construir uma identidade mais sólida para a Instituição.

Mas o espectro reverso à politécnica não ocorre de modo focal, pesquisadores como Leher (2015) e Otranto (2010) nos chamam a atenção para a construção de um ordenamento onde a formação do trabalhador brasileiro passa a ser ditada pelo patronato com financiamento público. Leher e Otranto assinalam que grandes corporações financeiras vêm, de forma escalonada, apoderando-se de espaços de ação e verbas públicas para educação. Mas isso não é uma questão puramente financeira, trata-se da apropriação dos itinerários e engrenagens de formação - principalmente, da educação profissional - para o alforje de grandes organizações privadas. No Pronatec, em especial, verifica-se a prevalência indiscutível do Sistema S.

Isso indica o acirramento da ruptura com o, já fragilizado, conceito de “público”, principalmente no que se refere ao financiamento, a ponto de transformar a educação em um “grande negócio” (LEHER, 2015). Além de definir como majoritário o interesse do patronato em termos de formação de “mão de obra”, compromete seriamente as árduas e parcas conquistas daqueles que defendem a utilização de recursos públicos especificamente em instituições públicas no Brasil, considerando-se a avidez com que o setor privado dirige-se às verbas públicas.

Leher afirma que os setores economicamente dominantes passaram a definir como nossas crianças de jovens serão formados, “e fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções clara de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano” (LEHER, 2015). A resistência a isso tem sido pouco orgânica e, com honrosas exceções, focal. Para avançar esta resistência necessita implementar agenda própria, robustecida por pesquisas, construção teórica e debates, solidificada pela definição de uma pedagogia crítica e sistemática. Isso dificilmente poderá ocorrer em território estranho à academia.

Otranto (2010) alerta para o modo como a educação profissional, especificamente configurada nos Institutos Federais aparece correlata ao intento do quadro político de substituição do ensino sistemático e consistente - objeto de desejo daqueles que lutam pelos interesses das classes populares - por

formação operacional e aligeirada. Os Institutos configuram um modelo alternativo à “universidade de pesquisa” incentivada pelo Banco Mundial, fazendo frente à

estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais [...] no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. (OTRANTO, 2010, p. 12).

A continuar assim, o propósito da formação integrada e politécnica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em moldes definidos no presente trabalho, não passarão mesmo do âmbito da aceitação formal, diluída em documentos e discursos oficiais.

Como assevera Neves (2005) “o Estado [...] vem intensificando o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade” (2005, p. 95), mas, à esta pedagogia da hegemonia, que educa para o consenso, deve opor-se a pedagogia contra-hegemônica.

Subsidiados por esta ideia, no próximo capítulo, procuraremos adentrar nos aspectos próprios da pesquisa de campo, cujo foco principal foi a aplicação de questionários a gestores e professores de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. Analisamos também como tem sido o aspecto oficial da formação integrada via documentos e planejamentos destes cursos no IFG.

## CAPÍTULO III

### CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir e como é preciso construir.

Pistrak (1924)

Em razão do exposto até então, desenvolvemos neste trabalho uma pesquisa com o objetivo de compreender em que medida é possível pensar a formação politécnica via consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG, a partir do ponto de vista dos gestores e professores desta instituição. Tendo em mente que esses sujeitos são fundamentais ao processo de construção da formação integrada dentro da instituição. Para isso foram aplicados formulários com questões fechadas (e abertas) a fim de compreender este panorama. O horizonte para construção da formação que desejamos “está na sociedade, na decisão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos, [...] de avançar para ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira” (CIAVATTA, 2012, p. 102).

O delineamento da investigação envolveu pesquisa bibliográfica para aperfeiçoamento do tema e pesquisa documental para melhor entendimento das circunstâncias, dimensões e pressupostos atuais dos currículos dos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás, com vistas à análise das possibilidades de efetivação do currículo integrado nestes cursos. A pesquisa envolveu também aplicação de questionário ao reitor, pró-reitores, diretores, coordenadores e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás, a pesquisa tem seu escopo na percepção desses sujeitos e nível de aceitação. A escolha deste instrumento de pesquisa ocorreu em virtude da praticidade, economia e rapidez com que ele permite a coleta de dados (CHAGAS, 2000) para se atingir os objetivos da pesquisa, considerando as exigências dos prazos dentro da dinâmica da pós-graduação *stricto sensu*. Mas o instrumento apresenta outras vantagens como a facilidade de aplicação e rapidez no ato de responder (CHAGAS, 2000).

### **3.1. Formação Integrada no Instituto Federal de Goiás**

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG estabelece como objetivo precípuo da instituição “mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente” (IFG, 2013, p.10) e também a “implantação de currículos e implementação de currículos e de atividades institucionais orientados para a formação educacional omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino” (IFG, 2013, p.10-11) como um dos princípios orientadores da Instituição. Para além disso, neste documento, não se encontra nenhuma especificação sobre politecnicidade.

Seguindo o percurso das discussões sobre formação integrada no âmbito do IFG assinalamos uma aproximação deste com o IF Goiano que vinha

realizando discussões neste sentido desde de 2012. A realização dos Ciclos de Formação nos chamou a atenção. Em 2013 o Instituto Federal Goiano realizou o I Ciclo de Formação sobre Rotinas Administrativas e Pedagógicas e Gestão do Ensino Superior. Em 2014 o IFG realizou, em parceria com o IFB (Instituto Federal de Brasília), o primeiro e o segundo encontro do II Ciclo de Formação cuja preocupação voltou-se para o assunto do currículo integrado.

Entre 27 e 28 de março de 2014 o IFG, em parceria com o IF Goiano, realizou o seminário "Institutos Federais: trajetórias e perspectivas" cujo objetivo foi proporcionar debates e reflexões sobre as trajetórias dessas instituições, desvelar realidades e concorrer para a definição de uma "imagem futuro" da instituição com vistas à conformação de políticas de ensino, pesquisa e extensão, de planejamentos estratégicos de Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2014, p. 2).

De acordo com a comissão organizadora do evento

constata-se não raramente, aspectos como fragmentação na atuação institucional entre campos de um mesmo Instituto Federal, carência de políticas de ensino, pesquisa e extensão e de conseqüente integração entre esses níveis de atuação acadêmica, indução da atuação das Instituições a partir de programas governamentais e demandas imediatas de mercado e práticas de gestão marcadas pela pouca escuta da comunidade interna e externa (PROJETO/SEMINÁRIO, 2014, p. 2-3).

O projeto do evento faz transparecer preocupações com a efetivação de ações institucionais “emancipadas em relação ao mercado e autônomas em relação ao Estado [...] capazes de mobilizar os três segmentos internos dos Institutos Federais e de representantes da sociedade civil” (PROJETO DIAGNÓSTICO, 2013, p. 3).

Dentre os assuntos tratados no evento esteve a “Politecnia, Eixos Científico-Tecnológicos e Multicurricularidade na Estruturação de Áreas Acadêmicas nos Câmpus dos Institutos Federais: Realidades e Perspectivas”. Entretanto, a maior preocupação posta na estrutura do evento foi relativa à chamada “Imagem Futuro” dos Institutos Federais. O que se percebe é que o tema do currículo integrado aparece timidamente como foco do segundo encontro

do II Ciclo de Formação com o tema "Diálogos e Consensos para Efetivação do Currículo Integrado na Educação Profissional".

Como desdobramento deste seminário tivemos a elaboração e implementação do projeto Diagnóstico sobre Educação Tecnológica Integrada ao Ensino Médio em Período Integral no IFG. Apresentado no conjunto de documentos associados ao II Ciclo de Formação o questionário para coleta de dados do citado diagnóstico foi desenvolvido entre agosto de 2014 e março de 2015 e trouxe uma preocupação especial em relação à implementação dos cursos integrados em período integral, o que de fato ocorreu a partir de 2012, exceto no câmpus Goiânia onde a proposta não foi aceita.

A questão central do diagnóstico foi sobre o tipo de oferta que estaria sendo feita aos alunos “educação integral ou ampliação de jornada?”, trata-se de uma questão pertinente que poderia sinalizar uma preocupação com a formação integrada mas também poderia representar uma forma de legitimar o que já estava posto, uma vez que a oferta em período integral já estava em andamento na maioria dos Câmpus.

Na oferta em período integral procura-se amenizar o problema da evasão, uma vez que o aluno perde a possibilidade de fazer cursos concorrentes e optar por outra escola posteriormente, e pode receber o diploma do ensino médio em 3 anos.

### **3.2. Pesquisa de Campo: coleta e tratamento dos dados**

Grande parte da pesquisa de campo para esta dissertação foi desenvolvida em Goiânia, na sede da Reitoria do IFG e no Câmpus Uruaçu. Este Câmpus foi implantado em 2008 como parte da expansão da Rede Federal de EPT. O município de Uruaçu fica ha 260 km da capital do Estado e atualmente oferta três cursos técnicos integrados ao ensino médio todos em tempo integral desde 2012.

A pesquisa foi desenvolvida com professores que atuam nos cursos técnicos integrados do Câmpus Uruaçu, a saber: Técnico em Química, Técnico em Informática e Técnico em Edificações.

Assinalamos que este Câmpus recebe grande número de professores que residem em Goiânia. Eles permanecem na cidade por alguns dias a fim de ministrar as aulas e retornam.

FIGURA 2  
Prédio do Câmpus Uruaçu do Instituto Federal de Goiás



Fonte: <https://www.google.com.br>. Acesso em 14/01/2016



**Quadro 1: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Uruaçu**

<b>Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química em Tempo Integral*</b>	
<b>Objetivo do curso</b>	Formar profissionais capazes de realizar atividades relacionadas a análises químicas e bioquímicas; a análise e controle de processos químicos industriais; a tratamentos prévios e complementares de produtos e resíduos.
<b>Perfil Profissional</b>	O profissional deverá ter um perfil generalista, com competências e habilidades que o permitam detectar e resolver problemas pertinentes tanto ao controle e operação de processos industriais de base química, quanto ao controle químico de qualidade de matérias-primas, reagente e produtos, respeitando normas técnicas de qualidade e segurança.
<b>Mercado de Trabalho</b>	As atividades do técnico em Química são demandas em diversos setores industriais, tais como: de alimentos, exploração de minérios, agroindústria, cerâmicas, usinas de álcool e açúcar, empresas de produção de energia. Vale lembrar a oportunidade relacionada a esforços de controle ambiental, para os quais este profissional é requerido.
<b>Duração</b>	Três anos, totalizando uma carga horária de 3.641 horas. Destas, destinam-se 2399 horas ao Ensino Médio e 1.242 horas, ao Ensino Técnico.

\* Nome do curso tal qual disposto em seu PPC (Projeto Pedagógico de Curso).

Fonte: Site do IFG. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/> Acesso em 07/12/2015.

**Quadro 2: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática em Tempo Integral**

<b>Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática em Tempo Integral*</b>	
<b>Objetivos</b>	<p>Oferece formação de nível médio e habilita profissionais para o exercício de atividades na área de informática, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- formação técnica integrada com o ensino médio;</li><li>- atender as demandas regionais por profissionais de nível técnico em informática;</li><li>- formar técnicos em informática capazes de desenvolver sistemas de informação;</li><li>- formar técnicos em informática capazes de dar manutenção em sistemas de informação e equipamentos de hardware básico;</li><li>- formar técnicos em informática com possibilidades reais de continuarem os estudos, ao mesmo tempo em que exercem atividades profissionais qualificadas.</li></ul>
<b>Perfil Profissional</b>	<p>Reconhece, instala e configura equipamentos de hardware básico (placas, memórias, impressoras, etc), bem como desenvolve softwares poucos complexos com interface WEB e realiza manutenção nesses elementos.</p>
<b>Mercado de Trabalho</b>	<p>Instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais. Poderá atuar de forma autônoma, como prestador de serviços.</p>
<b>Duração</b>	<p>O curso tem duração de três anos.</p>

\* Nome do curso tal qual disposto em seu PPC.

Fonte: Site do IFG. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/> Acesso em 07/12/2015.

**Quadro 3: Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral**

<b>Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral*</b>	
Objetivo do curso	Formar profissionais de nível técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios.
Perfil Profissional	O técnico em edificações deverá ser capaz de desenvolver atividades nas etapas de planejamento com elaboração e representação gráfica de projetos dentro das normas técnicas e orçamento, nos termos e limites regulamentares para profissão; execução com domínio das técnicas construtivas, liderança de equipes de trabalho, fiscalização de serviços, recebendo e armazenando adequadamente materiais no canteiro de obras; controle de qualidade, coletando amostras e realizando ensaios, conforme normas técnicas e segurança; manutenção e restauração, monitorando os elementos construtivos, detectando patologias, reconhecendo e especificando materiais utilizados na construção de edificações.
Mercado de Trabalho	O setor de Construção Civil apresenta-se, nos últimos anos, no Brasil, como líder do crescimento econômico. O déficit habitacional e de infraestrutura do país reforçam a crença de que o setor manterá tal desempenho, demandando, assim, dentre outros, profissionais habilitados em curso técnico em edificações.
Duração do Curso	Três anos, totalizando uma carga horária de 3.722 horas. Destas, 1.944 horas destinam-se às disciplinas do Ensino Médio, 1.448 horas, ao Ensino Técnico, 120 horas em atividades complementares e 200 horas de estágio/monitoria/PIBIC/PIBIT.

\* Nome do curso tal qual disposto em seu PPC.

Fonte: Site do IFG. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/> Acesso em 07/12/2015.

Aqui há um aspecto chamativo, que ao nosso ver contraria toda a concepção de integração é a apresentada nas especificações sobre a duração dos cursos Técnico Integrado em Química e Técnico Integrado em Edificações, onde a carga horária total está subdividida em parte de “formação do ensino médio” e horas destinadas ao “ensino técnico”. Isso confirma nossas suspeitas de que muitos profissionais da educação realmente enxergam os cursos de modo segmentado.

Observamos que em todos os cursos o “perfil do profissional” está associado à ideia de “competências e habilidades” para “solucionar problemas”. Certamente esta proposição está alinhada ao entendimento do Parecer Cordão e à Resolução CNE/CEB 06/2012, além do emparelhamento dos cursos aos ditames da pedagogia neotecnista, que retomaremos mais adiante.

Marise Ramos assinala que no currículo integrado temos uma compreensão do real como totalidade histórica e dialética (RAMOS, 2012). Esta alternativa tem suas bases no ensino médio politécnico (o tecnológico), por que responde à necessidade de formação que, ao mesmo tempo, contemple a compreensão crítica dos processos técnicos constitutivo da produção moderna e também relações sociais que o envolvem. "Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária positivista da realidade humana" (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Dentro do currículo integrado conhecimentos específicos e gerais formam uma totalidade, não se distinguindo além do aspecto metodológico. Por isso nele "nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específicos, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado o compreendido desarticuladamente da ciência básica" (RAMOS, 2009, p. 18).

Percebemos uma forte conexão com o “mercado de trabalho” presente nos projetos dos cursos em análise, o que não é de se estranhar. Entretanto, o mesmo não se percebe em relação à sua conexão com a “formação geral”, há grave distinção entre formação específica e formação geral.

Um outro dado curioso é a presença do “ser capaz de” no quadro do curso Técnico Integrado em Edificações (Quadro 3) demonstrando forte articulação com as competências. O mesmo se repete na apresentação dos objetivos do curso Técnico Integrado em Informática ao explicitar que este curso promove a formação de nível médio e habilita profissionais para o exercício de atividades na área de informática.

### 3.3. Concepções dos Docentes

Ao todo 14 docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do câmpus Uruaçu colaboraram com a pesquisa.

**Quadro 4: Perfil dos docentes que responderam ao questionário da pesquisa**

Variáveis	Resultados	Respondentes
Sexo	Masculino	08
	Feminino	06
Área de formação	Bacharelado em Química	01
	Engenharia Civil	01
	Licenciatura em Química	04
	Filosofia*	01
	Educação Física	01
	Licenciatura em Matemática	01
	Geografia*	01
	Ciências Sociais*	01
	Ciências Biológicas*	01
	Licenciatura em Ciências Sociais	01
	Letras*	01
Formação acadêmica mais elevada	Especialistas	03
	Mestres	11
	Doutores	00
Componente curricular no qual atua	Área comum	10
	Área técnica	04
Total		14

\*Respondente não especificou se é bacharel ou licenciado.

Fonte: pesquisa de campo.

Além dessas informações assinalamos que, apenas quatro deles são mestres em educação e que estes professores são, em geral novatos, provenientes de concursos recentes (2008 até então) mas não parecem desconhecer inteiramente a estrutura organizacional e cultural da instituição, muitos deles foram professores substitutos no IFG anteriormente.

Existe grande rotatividade de professores no câmpus Uruaçu em razão do desejo de redistribuição (e conseqüente remoção) para câmpus mais próximos à capital. Difícil dizer até que ponto esta situação – que por certo é bem negativa – interfere no andamento dos trabalhos administrativos e pedagógicos do câmpus. Não obstante, traz um elemento positivo para a pesquisa por nós desenvolvida: o fato de podermos contar com participantes – dentre outros - oriundos de outras localidades, possivelmente apresentando um ponto de vista diferente daqueles que já atuavam em instituições interioranas antes de adentrarem ao IFG.

De acordo com questionário, em anexo, foi possível encontrar os seguintes dados

**Quadro 5: Concepção de Formação Integrada**

Para você formação integrada é	Respondentes
Tipo de formação que pressupõe a análise do trabalho como fonte de realização econômica e social.	01
Tipo de formação que pressupõe o trabalho em relação prática com a vida social.	05
Tipo de formação que procura preparar o indivíduo para sua inserção social a partir da qualificação para o trabalho.	08
Total	14

Fonte: pesquisa de campo.

Como se pode ver a concepção de formação integrada para a maioria dos professores participantes perpassa a ideia de relação prática com a vida social e inserção social pressupõe que ele está fora da vida social, pressupõe também o acordo identitário com o grupo que frequenta os cursos de educação profissional, como destinado à tarefa própria de mão de obra.

Pensar a integração como relação prática com a vida replica na ideia do pragmatismo de forma dissociada da fundamentação teórica. O saber fazer sem saber porque faz, o sentido da ação guarda desarticulação, não resulta em práxis. Contrariamente, práxis significa ação consciente, objetiva e racional do ser humano sobre seu trabalho e isso implica considerar as condições históricas e sociais objetivas em que a ação se dá.

**Quadro 6: Obstáculos para Formação Integrada**

Há obstáculos para a formação integrada?	Respondentes
Sim	13
Não	01
Se sim, por qual motivo isto estaria ocorrendo?	
A formação dos professores não privilegia este processo.	02
É difícil delimitar o que é formação integrada.	02
Ausência de discussão sobre este assunto no Câmpus Uruaçu.	02
Ausência de discussão sobre este assunto no IFG como um todo.	05
Outro. Qual?	02
Total	13

Fonte: pesquisa de campo.

Veja-se que as opções estão bem diluídas, façamos uma comparação com as respostas das duas questões seguintes e notemos que os participantes, quase que em sua totalidade, demonstram não conhecer a concepção de politecnicia. Uma outra possibilidade, inclusive com grandes chances de confirmação é que estes indivíduos não tiveram a possibilidade de apreciar o tema da formação integrada e politécnica em seus cursos de formação profissional.

Os respondentes que marcaram outra opção queixaram-se da estrutura física para atender melhor alunos e professores e um chegou a afirmar que “a proposta atual, ou aplicação não alcança o que entendo como formação integrada” (respondente), deixando transparecer certa afinidade com tema sem, contudo, especificar que tipo de afinidade seria.

#### Quadro 7: Concepção de Politecnia

O que você sabe sobre politecnia?	Respondentes
Conheço bem.	02
Quero saber mais.	07
Desejo saber mais e aplicar.	04
Outra. Qual?	01
Total	14

Fonte: pesquisa de campo.

O único a marcar “outra” opção completou sua escolha afirmando “não sei, mas desejo saber” e esquivou-se da opção “saber mais e aplicar”. Uma escolha, no mínimo, cuidadosa em relação aos 4 que assim procederam. Entretanto, estes últimos, somados aos 7 que afirmam querer saber mais sobre o assunto formam uma referência de 11 sujeitos que demonstram não conhecer de politecnia. Apenas 2 afirmam conhecer bem. Aqueles que afirmam desejar “aplicar” a politecnia, de certo modo, deixam transparecer que sua referência do tema é “prática”, isso não destoa inteiramente do que entendemos por politecnia, mas cria a suspeita de que o participante pensa nela como algo reduzido a uma simples técnica.

Ora, como para nós politecnia nunca está dissociada de formação integrada e vice-versa, e efetuando um confronto com o quadro anterior onde grande maioria dos respondentes afirmaram haver obstáculos à formação integrada, fica uma pergunta: como podem dizer que há obstáculos se não sabem o que é? Possivelmente entendem que o fato de “não saberem dizer” o que é politecnia já seja um obstáculo.

Ainda sobre o aspecto de “aplicação da politecnia”, era de se esperar que o professor, principal interlocutor do processo pedagógico, demonstrasse uma preocupação com a metodologia que vai utilizar ao trabalhar com os conhecimentos formais, em virtude da percepção que tem sobre o que o sistema espera dele. Esta concepção funcional está articulada aos princípios do taylorismo-fordismo. Entretanto, esta preocupação dos professores pode desembocar numa situação de dificuldade em visualizar aspectos importantes



referentes ao teor imprescindível do trabalho docente, mediante a necessidade de se construir relações sociais diferentes.

Imprimir um sentido filosófico ao trabalho docente depende fortemente da apropriação da prática docente como elemento autônomo que não se traduz na funcionalidade em si, mas está articulada com o posicionamento político. Este sim, mantenedor e resultado, em grande medida, das ideologias provenientes das relações que o sujeito trava com o social.

o professorado é parte de diversas sociedades. [...] são numerosos os grupos sociais dos quais cada professor é agente ativo e centro de ligação entre eles. Este processo permite que o professor construa em si, ou para si, uma síntese que lhe é própria, a qual inclui sua individualidade (CORRÊA, 2012, p. 141).

#### **Quadro 8: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio com Base na Politecnia**

O que você acha da formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio com base na politecnia?	Respondentes
Concordo plenamente.	02
Concordo parcialmente.	02
Discordo plenamente.	01
Não sei dizer.	09
Total	14

Fonte: pesquisa de campo.

Preocupamo-nos com a sinalização de 9 professores que afirmaram não saber dizer qual conexão entre formação integrada e politecnia, somado a mais um que afirma “discordar plenamente”. São respostas inquietantes. Ou seja 10 deles nada têm a dizer sobre o assunto ou o rejeita. E há ainda os 2 que afirmaram “concordar parcialmente” deste tipo de formação, indicando algum tipo de reserva em relação ao assunto, apenas 2 se colocaram “concordando plenamente” com a formação integrada com base na politecnia.

### **3.4. O Neotecnicismo na Organização dos Cursos e no Ideário dos Professores**

Como afirmamos anteriormente, percebemos um alinhamento, tanto na organização dos cursos quanto no ideário dos professores, às concepções neoreprodutivistas de educação. Temos evidenciados elementos e expressões caras ao neotecnicismo – eficiência, eficácia, ênfase nos resultados, ausência de preocupação com a formação efetivamente humana e emancipadora – perpassam os cursos analisados e dimensionam a concepção da educação da maioria dos professores pesquisados.

A importância da educação escolar formadora de trabalhadores ganha mais força a cada dia. Entretanto, a formação desse trabalhador passa a considerar elementos de peso para o mercado:

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, assenta-se na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra (SAVIANI, 2007, p.430-431).

Para compreendê-las nos reportamos ao ideário piagetiano que coaduna com o universo ideológico da escola nova e do construtivismo. De acordo com Duarte (2001) esta pedagogia tem suas origens nas concepções da escola nova, a partir da qual se consubstanciou ideias que hoje são caras à composição da pedagogia das competências. “a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual eu chamarei de pedagogias do 'aprender a aprender' ” (DUARTE, 2001, p. 35. Grifo do autor).

É necessário trazer à tona as chamadas pedagogias do aprender a aprender para compreender a lógica das competências no sentido em que estas, de alguma forma, dão embasamento para as competências. O construtivismo tem como eixo central a crença na perspectiva de “construção do conhecimento” pelo indivíduo, esta concepção está balizada pela epistemologia genética de Jean Piaget, em que o desenvolvimento humano se dá pelo esforço de adaptação ao meio ambiente através do processo de assimilação/acomodação. Na contemporaneidade esta configuração foi refuncionalizada ao lema do aprender a aprender<sup>3</sup>

O construtivismo, balizado pela valorização da experimentação no desenvolvimento humano com forte ênfase da fase sensório-motora, constitui o núcleo epistemológico do aprender a aprender. O construtivismo guarda forte afinidade com a escola nova. Assim, difunde a ideia do professor reflexivo e da pedagogia - das competências ou objetivos operacionais oriundos do behaviorismo. Esta teoria pode ser traduzida hoje como cultivo de comportamentos flexíveis, adaptáveis e ajustáveis. Elas foram construídas num contexto de cumplicidade com as necessidades de formação do modo de produção capitalista, posto que o cerne da formação é um aspecto condicionante desta sociedade, ela necessita, não somente de aceitação e apoio das pessoas mas também que estas sejam formadas para atuar adequadamente no modo de produção capitalista.

Duarte (2001) focaliza quatro posicionamentos contidos no lema “aprender a aprender”:

[Primeiro] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [Segundo] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [Terceiro] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...]. [Quarto] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de

---

<sup>3</sup> Duarte (2001) aponta o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista como as principais dentro do conjunto das pedagogias do aprender a aprender.

sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...] (DUARTE, 2001, p. 36 e 37).

Pela natureza desses posicionamentos entendemos a reflexão do autor ao ponderar que, além de buscar o conhecimento por si mesmo o estudante precisa construir seu método de conhecer a partir de uma necessidade inerente à própria atividade de aluno. Neste contexto detectamos a presença fundante dos conhecimentos tácitos e sua supervalorização em detrimento dos conhecimentos advindos dos conceitos científicos.

Kuenzer (2000) também segue esta linha de raciocínio:

Neste sentido, o conceito de competências se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico (p. 1).

Aprender a aprender se configura mais que uma pedagogia hegemônica contemporânea e está refletida em toda a política educacional como uma esponja que absorveu os elementos necessários à sua sobrevivência: “uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades” (DUARTE, 2010 p. 37).

O pós-modernismo constitui o guarda-chuva da universalidade desta pedagogia no tapete da constituição das ideias que sustentam o modo de produção capitalista. Quando analisamos os elementos presentes na complexidade do pensamento pós-moderno alcançamos pressupostos que buscam legitimar o ideário das pedagogias do aprender a aprender. Ao promover a aceitação da sociedade tal como ela é promove-se também o relativismo, radicaliza-se a incerteza, a falta de perspectiva fora do mundo capitalista e a

ausência de qualquer possibilidade de mudança.

### 3.5. Concepções dos Gestores

Ao todo, doze gestores colaboraram com a pesquisa, a maior parte dos questionários foram aplicados em Goiânia na sede da reitoria, onde foram contatados o reitor e cinco pró-reitores: da Administração, Desenvolvimento Institucional, Ensino, Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação. A outra etapa desta coleta de dados foi efetivada em Uruaçu onde tivemos a colaboração do diretor geral do Câmpus e coordenadores dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio.

**Quadro 9: Perfil dos Gestores Respondentes**

Variáveis	Resultados	Respondentes
Sexo	Masculino	11
	Feminino	01
Área de Formação	Engenharia Civil	01
	Licenciatura em Matemática	01
	Engenharia Elétrica	01
	Administração	02
	Licenciatura em Química	01
	Química Industrial	01
	Engenharia da Computação	01
	Técnico em Processamento de Dados	01
	Artes Cênicas	01
	História	01
Bacharelado/Licenciatura em Física	01	
Formação acadêmica mais elevada	Graduação	01
	Especialistas	04
	Mestres	05
	Doutores	02
Tempo de atuação em cargos de gestão no IFG	De dois a quatorze meses	02
	De cinco a oito anos	03
	De dez a quinze anos	07

Fonte: pesquisa de campo

Dentre aqueles que possuem título de Pós-graduação apenas um é mestre e doutor em educação, os demais possuem título de Pós-graduação em áreas específicas. Os gestores foram unânimes em afirmar que para eles formação integrada é aquela que procura preparar o indivíduo para sua inserção social a partir da qualificação para o trabalho, apresentando assim estarem mais decididos quanto a esta concepção de formação e menos diluídos que os docentes neste ponto. Entretanto, isso significa que os gestores têm em mente uma formação profissional para excluídos do mercado de trabalho.

**Quadro 10: Obstáculos para a Formação Integrada (gestores)**

Há obstáculos para a formação integrada?	Respondentes
Sim	12
Não	--
Se sim, por qual motivo isto estaria ocorrendo?	
A formação dos professores não privilegia este processo.	04
É difícil delimitar o que é formação integrada.	02
Ausência de discussão sobre este assunto no IFG como um todo.	05
Outro. Qual?	04
Total	15*

\*Respondentes marcaram mais de uma alternativa  
 Fonte: pesquisa de campo.

Através da sobreposição das respostas de professores e gestores observamos uma preocupação com a ausência da discussão sobre formação integrada no âmbito do IFG, ponto em as opções foram menos diluídas em relação às demais. Mas os gestores também demonstraram preocupação com a ausência do assunto nos cursos de formação de professores. Ocorre que, até então não existe uma formação específica para professores da EPT. Em pelo menos dois cursos de licenciatura do IFG está presente a disciplina “Formação Básica Integrada”, mas existe uma discussão sobre a extinção desta disciplina nos cursos.

Isto é altamente contraditório dentro de uma instituição que se diz favorável à formação integrada politécnica, mas não conserva uma disciplina deste calibre nos cursos de formação que ela mesma oferece. Demonstrar preocupação com docentes que entram para o quadro da Instituição é um paradoxo. Não obstante

isso não impede a apreciação do assunto sob a forma de conteúdo a ser expresso na formação dos profissionais da educação.

**Quadro 11: Concepção de Politecnia (gestores)**

Para você qual destas concepções se aproxima mais da politecnia	Respondentes
Formação instituída a partir da articulação curricular entre formação geral e específica na Educação Profissional e Tecnológica.	01
Formação para a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos, políticos e econômicos do trabalho.	07
Formação que busca articular ensino médio à educação profissional.	04
Outra. Qual?	01
Total	13*

\*Participantes marcaram mais de uma opção.

Fonte: pesquisa de campo.

Observamos um número significativo de respondentes que optou pela ideia de “articulação do ensino médio à educação profissional” (04), isso representa um pressuposto de desarticulação no ideário do respondente, ou seja, para ele são duas formações para as quais tenta-se uma articulação. Por outro lado a ideia de “compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, políticos e econômicos do trabalho”, opção da maioria, é mais promissora.

Ao final do formulário reservamos uma questão aberta aos gestores. Perguntamos se na opinião do sujeito a formação integrada dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG poderia ser implementada no sentido de aproximação com a politecnia e por quê.

Três deles não responderam esta questão e dentre os respondentes apenas um acenou negativamente alegando: “precisamos antes disso conseguir fazer com que nossos cursos deixem de ser uma junção entre as disciplinas técnicas e do núcleo comum e passe a ser de fato um curso integrado com articulação curricular entre a formação geral e específica” (respondente 2).

Os demais entendem que sim: “somos a instituição que mais se aproxima dessa implementação se comparado com o restante do ensino médio, público, no

Brasil” (respondente 1), afirmou um deles: “mas ainda estamos muito distantes desta realidade. A formação omnilateral que abrigaria um universo mais amplo e mais plural não compreende os nossos currículos” (respondente 3), ponderou outro. Para nós esta é uma das respostas mais plausíveis, porque de fato isto pode ser constatado ao se considerar uma instituição que forma profissionais no ensino médio em um contexto histórico, político e epistemológico tão adverso.

O respondente 4 afirmou que “a Instituição emprega os critérios de enfoque no trabalho como princípio educativo”, de modo um tanto vago.

Um deles foi incisivo: “certamente só há como implementar formação integrada se for com aproximação à politecnicidade. Trata-se de uma oportunidade única de formar cidadãos mesclando conhecimento técnico e pensamento criativo”. (respondente 5).

Alguns são mais otimistas: “em minha opinião isso está ocorrendo. Não se trata de uma análise estanque, várias ações são desenvolvidas nesta direção” (respondente 7), mas não especificou a que ações se referia. Noutra ocasião, surgiu: “Sim. Trata-se de espaço acadêmico democrático contando com profissionais capacitados e competentes para propiciar reflexões e ações neste sentido” (respondente 8).

Ao analisar as respostas dos gestores também observamos a presença de elementos neotecnocratas, tais quais nas respostas dos docentes. Para nós, isso se deve ao contexto geral de difusão da doutrina do “aprender a aprender”, um dos pilares da educação indicados pela UNESCO (1998).

Em sintonia com esta doutrina, presente nas concepções internacionais de educação, o Brasil propagou no Relatório Jacques Delors, as “*linhas orientadoras da educação mundial no século XXI*” (p. 431). Estas linhas estão assentadas no princípio da educação permanente, volátil e capaz de acompanhar o frenesi das transformações mundiais, sobretudo as de base econômica, onde há o coroamento do “aprender a aprender”.

Existe uma dispersão da base didático-pedagógica do “aprender a aprender” presente em toda a pedagogia da exclusão e também um discurso otimista que a permeia associando-as às teorias do capital humano e à empregabilidade. O conjunto ideológico do enfoque sistêmico entra em cena de forma que, ora “aprender a aprender” remete a teoria sensório-motora piagetiana



readaptada, ora se entrelaça com os direcionamentos da política educacional, fortemente comprometida com a lógica da teoria das competências.

Pessoas de todas as instituições, estudantes, trabalhadores etc. passam a ser convencidos da viabilidade da pedagogia das competências tendo em vista as novas necessidades do processo produtivo: “por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2007, p. 436).

Inferimos assim que, tal qual os professores, os gestores apresentam um alinhamento aos pressupostos do neotecnicismo, com um fator complicador: de modo geral eles compreendem melhor o significado de formação integrada em associação com a politecnia.

Porém, a partir do confronto entre a análise documental e as respostas dos questionários aplicados aos gestores, apontamos uma adesão à concepção de politecnia que aparece de forma um tanto apagada nos documentos. Isso nos leva a acreditar que, a exemplo de outras autoridades educacionais, é um discurso vazio e desacompanhado de ações, em que pese todo o espaço de possibilidades constituídas nos últimos anos, as discussões e a estruturação legal desalinhada com o empreendimento da formação integrada.

Isto implica uma contradição própria do contexto neotecnicista, que é a adaptação e refuncionalização de elementos e expressões caras aos defensores dos interesses populares, apenas em aspecto formal. Os gestores em especial pertencem ao conjunto dinâmico da administração, cujo expoente é a equiparação ao mundo empresarial.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e busca compreender em que medida é possível pensar a formação politécnica via consolidação do currículo integrado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG, a partir do ponto de vista dos gestores e professores desta Instituição.

Possivelmente a maior contribuição deste trabalho será o de alimentar o debate dentro do IFG, considerando que não se verifica no Plano de Desenvolvimento Institucional, nem na expressão dos professores, o assunto da politecnia.

De modo geral, depreendemos que, grande parte dos professores que responderam ao questionário da pesquisa não conhecem o princípio da politecnia, omnilateralidade ou trabalho como princípio educativo. Demonstrando, inclusive, certa surpresa mediante o tema. É preciso considerar, porém, que os educadores estão envoltos numa redoma ideológica e sem o efetivo envolvimento deles, ou seja, sua participação na construção da concepção de formação politécnica, não é possível avançar.

Neste sentido, entendemos que seria importante que o IFG empreendesse discussões mais sólidas sobre o tema da formação integrada e politécnica junto aos professores e tivesse o cuidado de garantir espaço para esta discussão com os alunos também, sobretudo aqueles dos cursos de licenciatura que a instituição oferece.

Já na expressão dos gestores que participaram da pesquisa percebe-se uma coletividade em acordo sobre a necessidade de se empreender a formação integrada, politécnica cujo princípio educativo é o trabalho e horizonte omnilateralidade. Entretanto, parece ter se tornado um discurso vazio na medida em que não se vê a equiparação de forças nesse sentido. Dado que explicitamos

de forma diminuta a presença desses elementos em documentos do IFG, ainda assim de forma tímida e sem maiores desdobramentos.

Nesses termos entendemos que as palavras absorvidas através do questionário aplicado, sobretudo aos gestores, apresentam uma amostra dessa percepção. Eles repetem o discurso tantas vezes explicitado, mas não se movem de acordo com este discurso.

Em outras palavras, o estudo evidencia uma retórica comum, também presente em outros sujeitos sociais, reitores, estudiosos, relatores, pareceristas e legisladores. No movimento, no entanto, a noção de empreendedorismo, empregabilidade e o espaço para cursos aligeirados, dão o tom.

Não se trata de uma coisa simples, de fácil execução, bastando boa vontade para que se realize. Esta materialização representaria uma ruptura com a organização atual da sociedade, suas estruturas contraditórias e, mormente, com a dinâmica mercadológica global. Deste modo, alinhar-se no discurso e esquivar-se na implementação torna-se um caminho mais conveniente. Qualquer coisa além disso representaria uma adesão à ruptura indicada. Resta então pensar se daqui por diante a politécnia encontrará respaldo ou ficará congelada na história como algo ultrapassado (RODRIGUES, 2005).

Tal qual Frigotto, Ramos e Ciavatta, também pensamos que é necessário ocupar espaço dentro da democracia restrita que temos. E nisso queremos enfatizar a própria Rede Federal de Educação Profissional como espaço de resistência contra-hegemônica, numa perspectiva de transformação da estrutura social. Considerando que “não se sabe ainda o grau de prioridade que será dado ao ensino médio integrado ao ensino técnico. [...], ainda não estão claras as concepções do leque sobre o tema. Questões como essas deverão ser muito aprofundadas nos debates.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.30).

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 45).

Não se chega a isso sem uma frente de luta contra o emaranhado ideológico - pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo, inserção social precária - que impera no ideário das pessoas, inclusive dos profissionais da educação.

Além disso, devemos ter o cuidado para não cairmos na ilusão de que é possível alcançar os objetivos da concepção politécnica sem articulação com o efetivo da sociedade. É ela que cria as condições objetivas e materiais que balizam possibilidades econômicas e políticas para a efetivação desta concepção.

Continuamos convictos de que a construção da hegemonia pelos trabalhadores passa, necessariamente, pela disputa por uma "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que se equilibre com equanimidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (GRAMSCI 1991, p. 118). Apesar das forças constitutivas do capital, ele traz em seu seio elementos de superação de suas próprias contradições, mas esta possibilidade não se dá de forma tranquila senão pela participação daqueles que se sentem insatisfeitos, desejosos de outra sociedade e dispostos a irromper contra a estrutura que temos.

Em sintonia com os objetivos da presente investigação, afirmamos a dificuldade de apreender as vertentes nas quais a ideia de formação integrada e politécnica vai se perdendo para dar lugar ao discurso de aceitação puramente formal na postura dos gestores. A insistência na questão de por que isso ocorre permanece latente e apresenta-se como necessidade de pesquisas futuras.

De resto, entendemos que esta investigação alcançou, em grande medida, seus propósitos, entretanto fez aparecer uma questão inquietante que nos remete ao título dessa dissertação. A possibilidade de implementação da politécnica dentro do IFG nos parece mais distante do que imaginávamos, uma vez que indagamos como podemos pensar em politécnica quando sequer a formação integrada tem o alcance de discussões mais sólidas junto aos professores? Isso tem ocorrido de forma esporádica, muito em função de necessidades pontuais dentro do IFG. Este parece ser o caso dos ciclos de formação que culminou no diagnóstico sobre a oferta dos cursos em tempo integral.

Além disso, as evidências do reprodutivismo configurado no neotecnicismo agora revestido no lema aprender a aprender (competências) encontra-se disposto, não somente nas entrelinhas, mas no próprio discurso dos sujeitos, na organização dos cursos, nos documentos e, sobretudo, nas ações e políticas, desde as mais elementares até as de grande porte, como no caso do Pronatec.

Apesar de verificar que o desafio é maior do que havíamos pensado inicialmente, com este trabalho esperamos ter dado nossa modesta contribuição para a definição de uma agenda contra-hegemônica. A composição desta agenda, certamente, perpassa uma construção pedagógica sistematizada e consistente, com base no pensamento pedagógico crítico que rejeite a eterna ideia de dissociação entre os que devem pensar e aqueles que devem obedecer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMEZ, Minayo Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel G; NOSELLA, Paolo (Orgs.). Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez 2012. (Pag 103-127).

*BRASIL. Constituição brasileira de 10 de novembro de 1937. Brasília: Senado Federal, 1999.*

\_\_\_\_\_ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_ CNE/CEB. **Parecer Nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>

\_\_\_\_\_ **Resolução Nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico., de 5 de outubro de 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>

\_\_\_\_\_ **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_ CNE/CEB. Parecer nº 39, de 08 de dezembro de 2004. Trata da Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio

\_\_\_\_\_ Lei n. 12. 513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC** – altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, n. 8.121, de 24 de julho de 1991 e n. 10.260, de 12 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_ CNE/CEB. Parecer nº 11, de 09 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

\_\_\_\_\_ **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica. Administração On Line** (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-14, 2000.

ClAVATTA, Maria. **O Trabalho como Princípio Educativo**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em [www.epsjv.fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br) acesso em 06 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_ **O Ensino Integrado, A Politecnicia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?** Disponível em [www.portal.fae.ufmg.br](http://www.portal.fae.ufmg.br) Acesso em 08 de outubro de 2014.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Os riscos do Pronatec para a Educação Técnica Profissional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011.

CORRÊA; V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M.; **Ensino médio integrado: concepção e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Clavatta, Marise Ramos (Orgs.). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 6, p. 129-148.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”**, durante a 24ª Reunião da ANPED, realizada em Caxambu-MG, de 8 a 11 de outubro de 2001.



DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. São Paulo: editora UNESP; SP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em <<http://books.scielo.org>> acesso em 22/07/2014.

FERREIRA, E. GARCIA, S. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; **Ensino médio integrado: concepção e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 6, p. 149-174.

FIDALGO, Nara L. R. & FIDALGO, Fernando. **Refluxos sociais da lógica de competências**: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando; AUXILIADORA, Maria Monteiro Oliveira; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Orgs.). Educação profissional e a lógica das competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Pag. 17-70).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** / 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Júlio César França Lima; Lúcia Maria Wanderley Neves. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, v. 1, p. 241-288.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; **Ensino médio integrado: concepção e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2, p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_, **Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 1994.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2012/2016)**. Disponível em <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>. Acesso em 18/11/2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Seminário Institutos Federais: Trajetórias, Realidades e Perspectivas**. Comissão Organizadora. IFG/Goiânia/GO/2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Curso Técnico Integrado em Edificações do IFG Câmpus Uruaçu**. 2015. Disponível em <http://www.urucu.ifg.edu.br/index.php/T%C3%A9cnico-em-Edifica%C3%A7%C3%B5es-na-Modalidade-Integrado>. Acesso em 06.01.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Curso Técnico Integrado em Informática do IFG Câmpus Uruaçu**. 2015. Disponível em <http://www.urucu.ifg.edu.br/index.php/T%C3%A9cnico-Integrado-em-Inform%C3%A1tica>. Acesso em 06.01.2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Curso Técnico Integrado em Química do IFG Câmpus Uruaçu**. 2015. Disponível em <http://www.urucu.ifg.edu.br/index.php/T%C3%A9cnico-em-Qu%C3%ADmica-na-Modalidade-Integrado>. Acesso em 06.01.2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Texto apresentado na Sessão Especial “Competências em educação e formação de professores”** na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG. 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>

LEHER, Roberto. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros**. São Paulo SP 01/07/2015. Brasil de Fato, uma visão popular do Brasil e do Mundo. Entrevista concedida a Luiz Felipe Albuquerque. Disponível em [www.brasildefato.com.br/node/32359](http://www.brasildefato.com.br/node/32359).

MACHADO, M. R. L.; FIDALGO, F. S. R. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio Técnico e ao Emprego (PRONATEC): uma abordagem crítica.** In: IV SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Belo Horizonte. Anais do IV SENEPT. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho: lições do passado e do presente.** Trabalho Necessário – [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario) Ano 13, Nº 20/2015. Acesso em 18/11/2015.

MANARCORDA, Mario Alighero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

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

MATAIS, Andreza. **Proposta de reter recursos do Sistema S para cobrir déficit ganha força.** Jornal O Estado de São Paulo. Disponível em <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,proposta-de-reter-recursos-do-sistema-s-para-cobrir-deficit-ganha-forca-,1759089> Acesso em 04/01/2016.

MARX, Karl. **O Capital.** (Crítica da economia política). Livro 1: O processo de produção do capital. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

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

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx / 1ª ed.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Questões para Paolo Nosella.** Lívia Magalhães. Comitê Editorial do Museu Pedagógico da Uesb (2007). Disponível em <http://periodicos.uesb.br> Acesso em 11 de novembro de 2014.

ORTIGARA, Claudino. **Mecanismos de regulação e as políticas para a educação profissional nos governos FHC e Lula.** In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de . (Org.) 1952 – Cultura, Saberes e Práticas: Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza 2011. (Pag. 301-319).

OTRANTO, C. R. **Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula**. In: Universidade e Sociedade. Brasília: ANDES-SN, Ano XVI, nº 38, jun. 2006, p. 18-29.

\_\_\_\_\_. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010. P. 89-110.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/30353> Acesso em 17/11/2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 23, n. 80, setembro/2002, (p. 401-422).

\_\_\_\_\_. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém: SEDUC-PA, 2009, v. p. 144 -182.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**/ Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, José. **Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural**. Trabalho Educação e Saúde vol. 3 nº 2 Rio de Janeiro setembro de 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002> Acesso em 27.01.2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22ª ed - Petrópolis, Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Concepção de Politecnia**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo**. In: História das ideias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007. (Capítulo XIV, p. 423-438).

\_\_\_\_\_. O choque da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). / Viktor NikolaeVich Shulgin; tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

## **APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO  
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGÉ**

**DOCENTES**

Caro **professor** (a), solicito sua participação respondendo este questionário, parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado acadêmico da UnB- Universidade de Brasília, intitulada “Concepções de Formação nos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnia”, cujo objetivo é conhecer e analisar o posicionamento dos gestores e professores frente à concepção de formação integrada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. Além deste questionário será também realizada análise dos processos históricos da Educação Profissional e Tecnológica nas últimas décadas e análise documental da legislação pertinente em âmbito nacional e local. As informações serão utilizadas apenas para finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação com nomes.

Agradeço desde já sua contribuição  
Irani Camilo de Souza Silva  
Orientador: Erlando da Silva Rêses

1-Sexo _____	2- Idade _____
3- Formação mais elevada <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
4- Área de formação inicial (graduação) _____	
5 - Curso (s) que atua no IFG _____	
6- A disciplina que você ministra é: <input type="checkbox"/> Da área técnica <input type="checkbox"/> Da área comum	
7- Para você formação integrada é: (marque uma opção)	a) <input type="checkbox"/> Tipo de formação que pressupõe a análise do trabalho como fonte de realização econômica e social. b) <input type="checkbox"/> Tipo de formação que pressupõe o trabalho em relação prática com a vida social. c) <input type="checkbox"/> Tipo de formação que procura preparar o indivíduo para sua inserção social a partir da qualificação para o trabalho. d) <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ e) <input type="checkbox"/> Não sabe dizer.
8- Há obstáculos para a formação integrada?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Se sim, por qual motivo isto estaria ocorrendo? (marque uma opção): a) <input type="checkbox"/> A formação dos professores não privilegia este processo. b) <input type="checkbox"/> É difícil delimitar o que é formação integrada. c) <input type="checkbox"/> Ausência de discussão sobre este assunto no Câmpus Uruaçu. d) <input type="checkbox"/> Ausência de discussão sobre este assunto no IFG como um todo.



	<p>e) ( ) Outro. Qual?</p> <p>_____</p>
<p>9 - O que você sabe sobre politecnia: (marque uma opção)</p>	<p>a) ( ) Conheço bem.</p> <p>b) ( ) Conheço mas não aprovo.</p> <p>c) ( ) Quero saber mais.</p> <p>d) ( ) Desejo saber mais e aplicar.</p> <p>e) ( ) Outra. Qual?</p> <p>_____</p>
<p>10 – O que você acha da formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio com base na politecnia:</p>	<p>a) ( ) Concordo plenamente.</p> <p>b) ( ) Concordo parcialmente.</p> <p>c) ( ) Discordo plenamente.</p> <p>d) ( ) Discordo parcialmente.</p> <p>e) ( ) Não sei dizer.</p>



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO  
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGÉ**

**GESTORES**

Caro participante, solicito sua colaboração respondendo este questionário, parte da pesquisa que realizo no curso de mestrado acadêmico da UnB- Universidade de Brasília, intitulada “Concepções de Formação nos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politecnia”, cujo objetivo é conhecer e analisar o posicionamento dos gestores e professores frente à concepção de formação integrada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. Além deste questionário será também realizada análise dos processos históricos da Educação Profissional e Tecnológica nas últimas décadas e análise documental da legislação pertinente em âmbito nacional e local. As informações serão utilizadas apenas para finalidade da pesquisa, mantendo o sigilo do respondente, por isso, não há necessidade de identificação com nomes.

Agradeço desde já sua contribuição  
Irani Camilo de Souza Silva  
Orientador: Erlando da Silva Rêses

1-Sexo _____	2- Idade _____
3- Formação mais elevada <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
4- Área de formação inicial (graduação) _____	
5- Tempo de atuação em cargos de gestão no IFG _____	
6- Para você formação integrada é: (marque uma opção)	a) <input type="checkbox"/> Tipo de formação que pressupõe a análise do trabalho como fonte de realização econômica e social. b) <input type="checkbox"/> Tipo de formação que pressupõe o trabalho em relação prática com a vida social. c) <input type="checkbox"/> Tipo de formação que procura preparar o indivíduo para sua inserção social a partir da qualificação para o trabalho. d) <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ e) <input type="checkbox"/> Não sabe dizer.
7- Há obstáculos para a formação integrada?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Se sim, por qual motivo isto estaria ocorrendo? (marque uma opção): a) <input type="checkbox"/> A formação dos professores não privilegia este processo. b) <input type="checkbox"/> É difícil delimitar o que é formação integrada. c) <input type="checkbox"/> Ausência de discussão sobre este assunto nos Câmpus. d) <input type="checkbox"/> Ausência de discussão sobre este assunto no IFG como um todo. e) <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

<p>8- Para você qual destas concepções se aproxima mais da politecnia? (marque uma opção)</p>	<p>a) ( <input type="checkbox"/> ) Formação instituída a partir da articulação curricular entre formação geral e específica na Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>b) ( <input type="checkbox"/> ) Formação para a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos, políticos e econômicos do trabalho.</p> <p>c) ( <input type="checkbox"/> ) Formação que busca articular ensino médio à educação profissional.</p> <p>d) ( <input type="checkbox"/> ) Outra. Qual? _____</p> <p>e) ( <input type="checkbox"/> ) Não sabe dizer.</p>
<p>9- Em sua opinião a formação integrada, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG, pode ser implementada no sentido de aproximação com a politecnia? Por quê?</p>	