

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**TESE**

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE DUALIDADE AMPLIADA**

**ANDERSON TEIXEIRA BOANAFINA**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE DUALIDADE AMPLIADA**

**ANDERSON TEIXEIRA BOANAFINA**

*Sob a Orientação da Professora Dra*  
**Celia Regina Otranto**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Maio de 2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B662f Boanafina, Anderson Teixeira , 1969-  
A formação docente para a educação profissional e tecnológica em tempos de dualidade ampliada / Anderson Teixeira Boanafina. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2020. 266 f.: il.

Orientadora: Celia Regina Otranto.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Formação docente. 2. Educação profissional. 3. Institutos Federais. 4. Política educacional. 5. Dualidade. I. Otranto, Celia Regina, 1947-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 323 / 2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.052724/2020-13

Seropédica-RJ, 09 de outubro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ANDERSON TEIXEIRA BOANAFINA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 27/05/2020.

Conforme **deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Celia Regina Otranto. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Maria Angelica da Gama Cabral Coutinho. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

Mônica Carvalho de Mesquita Werner Wermelinger. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição).

Angela Maria Souza Martins. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

Jussara Marques de Macedo. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 10/10/2020 17:50 )  
CELIA REGINA OTRANTO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1060677

(Assinado digitalmente em 09/10/2020 19:19 )  
MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)  
Matrícula: 1792033

(Assinado digitalmente em 13/10/2020 15:32 )  
ANGELA MARIA SOUZA MARTINS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 351.423.917-72

(Assinado digitalmente em 09/10/2020 23:41 )  
JUSSARA MARQUES DE MACEDO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 019.717.347-05

(Assinado digitalmente em 09/10/2020 17:18 )  
MÔNICA CARVALHO DE MESQUITA WERNER  
WERMELINGER  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 013.968.437-95

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **323**, ano:  
**2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **09/10/2020** e o código de verificação: **9ad4aa9fc0**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta Tese aos professores que, ao longo da minha vida, estiveram ao meu lado em cada descoberta, compartilhando o momento em que meus olhos brilharam por ter aprendido algo novo e superado desafios, por terem estendido as mãos nos momentos difíceis, inspirando e estimulando a minha jornada na via do conhecimento. Dentre estes professores, docentes ou não, destaco os *Seres Iluminados* que despertaram na minha vida um permanente desejo de aprender, a paixão pela educação e o amor pelo conhecimento como sendo a verdadeira riqueza e bem-aventurança de *ser humano*.

## **DEDICATÓRIA ESPECIAL**

Aos meus pais e eternos professores, Nelson e Irene (*in memoriam*), que muitas vezes se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus.

A minha esposa Lilian, companheira de jornada, pelo amor e carinho em todas as horas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter abençoado todos os dias da minha vida, por iluminar meu caminho e me conceder a força para seguir sempre em frente, mesmo quando o fardo se apresenta como algo que está além da minha capacidade. Também agradeço a Ele por ter uma família que sempre está presente, apoiando e incentivando meu trabalho.

Se o desafio de escrever uma Tese foi enorme, as motivações para continuar eram grandiosas! Minha querida mãe, que permanece viva no meu coração, assistiu a minha entrada no doutorado, as primeiras publicações, mas descansou antes de presenciar este momento. Para ela, que tantas lágrimas fiz derramar por fugir da escola na infância, ver o filho fujão sendo um professor era motivo de grande orgulho e sorrisos. Da mesma forma, agradeço ao meu pai pelo exemplo de vida e incentivos. Aos 92 anos de idade, permanece lendo, analisando e escrevendo, como fez a vida inteira. Eles sempre me ensinaram a agir com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo. Egrégoras da luz na minha vida, aos meus pais dedico esta Tese e toda a minha gratidão! Uma gratidão que se estende aos meus irmãos que, como mais velhos, atuaram como “pais” na minha educação e evolução!

Todo navio almeja e necessita de um porto seguro. Se passei por tormentas e desafios nesses quatro anos, só consegui navegar porque tive um norte, uma estrela que guiou a minha razão...Lilian, minha esposa amada, que ao lado das minhas filhas, Mônica e Ana Beatriz, formam o trio que sustenta a minha vida. Agradeço a paciência, dedicação e o amor. Durante quatro anos vocês conviveram com a minha quase total ausência, mesmo quando presente em casa, e a frase *"may the force be with you"* se tornou o nosso mantra. Tudo que consegui só foi possível graças ao amor, apoio e dedicação de vocês. Eu Amo vocês!

Minha querida orientadora, Dra Celia Otranto, quero dizer que essa conquista não é só minha, mas nossa! A senhora acreditou naquele candidato à vaga de Doutorado, em 2016. Orientou-me com maestria, paciência e dedicação. Estendeu a mão, sendo generosa e acolhedora nos momentos difíceis, mas, também, a educadora que orienta os passos e corrige a trajetória quando necessário. A senhora é a minha referência e tê-la como ‘a eterna orientadora’ é motivo de muito orgulho e inspiração. Agradeço a oportunidade de conviver e de aprender (muito) ao seu lado! Os laços construídos pela admiração, respeito e confiança são duradouros. Obrigado!

Fiocruz..., mais do que um lugar de trabalho, esta instituição me permite conviver com amigos. Aprendi o significado da expressão “Orgulho de Ser Fiocruz” que, pelo meu olhar, traduz o sentimento de fazer parte de uma família. Não por acaso, meu lugar de trabalho é uma casa, ou melhor, a Casa de Oswaldo Cruz-COC. Um lugar onde encontrei total apoio e incentivo para atuar nos campos da educação e da pesquisa. Assim, deixo registrada minha total gratidão aos predecessores e à atual direção da COC, especialmente ao Dr. Paulo Elian, Diretor-geral, e a Vice-diretora de Pesquisa e Educação, Dra Magali Romero Sá. Ambos, após longos anos de excelente e produtiva convivência, passaram de ‘chefes’ a amigos. Igualmente, não poderia deixar de reconhecer o incentivo e a influência do pensamento da Dra Cristina Fonseca, querida amiga, sobre a Era Vargas e os desafios que ainda precisam ser superados. No âmbito da COC, não posso deixar de citar e agradecer a equipe de Secretaria Acadêmica, na figura do seu chefe, Ms. Sandro Hilário, por todo apoio e valiosas contribuições. A todos, meu respeito e admiração!

Aos membros da Banca de Defesa, Dra. Ângela Martins, Dra. Jussara de Macedo, Dra. Maria Angélica Cabral e Dra. Mônica Wermelinger, agradeço a disponibilidade e generosidade em participar desta avaliação, contribuindo para o meu aperfeiçoamento e na ampliação do conhecimento sobre o tema. Certamente, o que está em defesa é uma Tese que se constituiu, também, a partir das reflexões críticas e oportunas realizadas por essa proeminente Banca na Qualificação. Uma rica experiência que tive a grata satisfação de vivenciar. É uma honra tê-las como avaliadoras!

Aqui abro um destaque para a amiga Mônica Wermelinger. Companheira de longa data, nosso convívio e respeito mútuo foi sendo construído, ainda na FAETEC, em torno dos ideais de educação e saúde pública do nosso saudoso e amigo *guru*, Dr. Antenor Amâncio Filho que, como ex-diretor e um dos fundadores da Escola Politécnica-EPSJV, acreditava e lutava por mudanças estruturais no ensino profissionalizante no país. Seguramente, esta Tese tem muita inspiração advinda dos nossos debates e reflexões sobre a educação profissional, um caminho que voltamos a trilhar juntos na Fiocruz. Agradeço, minha amiga, por sua generosidade e carinho! Ter você na minha Banca de Defesa é, também, ter um pouco do nosso *guru* presente! Obrigado!

Esta Tese é um requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, como consta da capa. Ela representa o final de um processo que reflete, também, o resultado da sinergia dos profissionais que constituem o Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares-PPGEduc. Da concepção aos dias atuais, o êxito do PPGEduc está no grau de excelência dos professores e funcionários da UFRRJ que, empenhados na constante construção do mérito acadêmico, se dedicam ao Programa e aos seus alunos. Da mesma forma, deixo registrado a honra por ter tido colegas de turma do mais alto nível e competência acadêmica. A todos, deixo minha gratidão e respeito!

À Rede UNIVERSITAS-BR e, especialmente ao Eixo Temático 8, na pessoa do atual coordenador do Eixo, Dr. José dos Santos Souza, agradeço por proporcionarem trocas extremamente relevantes na luta por uma educação mais democrática. Na impossibilidade de citar todos os membros da Rede e do Eixo, externo minha gratidão dedicando um carinhoso e fraterno abraço à Dr<sup>a</sup>. Nádia Souza, cujo sorriso e carinho guardarei para sempre!

Agradeço a revisora Profa. Dilza Magioli, dedicada e competente profissional, que contribuiu na organização e apresentação desta Tese.

Confesso que escrever o “Agradecimento” foi um grande desafio, pois ao tentar expressar o quanto sou grato não pude contemplar, nominalmente, todos que fizeram parte da construção desta Tese. Assim, finalizo registrando o meu ‘muitíssimo obrigado’ a todos aqueles que, embora não nomeados, contribuíram com inestimáveis apoios em distintos momentos nesta jornada. Pessoas que iluminaram minha estrada, contribuindo com a força que compensa, reequilibra e regenera nos momentos oportunos. A todos, o meu muito obrigado!

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar”

*Chico Xavier*

## RESUMO

BOANAFINA, Anderson Teixeira. **A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica em Tempos de Dualidade Ampliada**. 2020. 266p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

A presente Tese versa sobre a formação docente para a educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFs e tem por objetivo investigar a influência e os efeitos da dualidade no oferecimento destes cursos, no período de 2008 a 2018, buscando revelar as concepções e contradições presentes nos documentos institucionais e na própria legislação em vigor. Como hipótese, a pesquisa assume que, apesar de ser um modelo institucional concebido para ser inovador, os IFs ainda mantêm as mesmas concepções conservadoras sobre o magistério para os cursos técnicos; uma herança das antigas e tradicionais instituições federais que, mesmo após o processo de fusão, permanece ativa na forma de cultura dominante, expressas em seus documentos oficiais, sustentada pela dualidade estrutural que mantém a lógica da adaptação da escola às demandas do modo de produção capitalista, se distanciando da concepção de educação para o trabalho, centrada fundamentalmente no ser humano. O percurso investigativo adotado traça uma trajetória comparativa entre dois momentos de profundas mudanças na educação profissional: a Reforma Capanema (1940) e a Reforma da Educação Profissional (2004), para, em seguida, tratar da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008), a institucionalização dos IFs, e as principais consequências para a educação brasileira. A ênfase está na caracterização da formação docente para essa modalidade da educação, abordando os embates envolvendo as forças de reprodução e superação, as disputas de concepções e as contradições que marcam a educação profissional e o *habitus*, atuante nas instituições federais de ensino profissionalizante. Para realizar este estudo, como procedimento metodológico, utiliza-se uma triangulação construída a partir da imersão em fontes primárias e secundárias; a análise reflexiva de documentos oficiais dos Institutos Federais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, e a apreciação crítica do arcabouço formado pela legislação e políticas que configuram os dois momentos históricos em destaque. A pesquisa se vale dos fundamentos do materialismo histórico dialético como eixo-norteador, apoiado por autores sobre o tema, na busca por desvelar as conexões entre o objeto em estudo e a estrutura da nossa sociedade. Além disso, o método valoriza a historicidade e a relação entre a base material e as representações da realidade, caracterizando-se como suporte ideal e necessário para o desenvolvimento da investigação proposta. A tese conclui comprovando a hipótese que lhe deu origem ao identificar que, mais de dez anos após a sua criação, as Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica não prosperaram e, apesar dos IFs possuírem iniciativas de especialização e mestrado em EPT, esses cursos são incipientes no contexto dos demais. Além disso, ainda é precoce avaliar se estes cursos atendem mais aos interesses institucionais, em ter quadro qualificados, que agregam valor na avaliação oficial, ou se realmente pretendem estimular uma pedagogia da educação profissional e tecnológica, provocando avanços nos cursos de formação de técnicos de nível médio.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Educação Profissional; Institutos Federais; Política Educacional



## ABSTRACT

BOANAFINA, Anderson Teixeira. **Vocational Teacher Training in an Era of Increased Duality**. 2020. 266 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

This Thesis studies teacher training for professional and technological education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology-FIs and aims to investigate the influence and effects of duality in the provision of these courses, from 2008 to 2018, seeking to reveal the concepts and contradictions in institutional documents and in the legislation in force. As a hypothesis, the research assumes that, despite being an institutional model designed to be innovative, the FIs still maintain the same conservative conceptions about teaching for technical courses; a legacy of the old and traditional federal institutions that, even after the merger process, remains active in the form of dominant culture, expressed in its official documents, sustained by the structural duality that maintains the logic of adapting the school to the demands of the capitalist mode of production, moving away from the concept of education for work, which is fundamentally centered on the human being. The investigative path adopted traces a comparative trajectory between two moments of profound changes in professional education: the Capanema Reform (1940) and the Professional Education Reform (2004), and then deals with the creation of the Professional, Scientific and Technological Federal Educational Network (2008), the institutionalization of FIs, and the main consequences for Brazilian education. The emphasis is on the characterization of teacher training for this modality of education, discussing the clashes involving the reproduction and overcoming forces, conception disputes, and contradictions that mark professional education and *habitus*, active in federal institutions of vocational education. As a methodological procedure, in order to carry out this study a triangulation of sources is constructed based on the immersion in primary and secondary sources; the reflexive analysis of official documents from the Federal Institutes, such as the Institutional Development Plan, and the critical appreciation of the framework formed by the legislation and policies that configure the two historical moments studied. The research uses the foundations of dialectical historical materialism as a guiding axis, supported by authors on the subject, in the quest to unveil the connections between the object under study and the structure of our society. In addition, the method values historicity and the relationship between the material base and representations of reality, which is characterized as the ideal and necessary support for the development of the proposed investigation. The thesis is concluded by proving the hypothesis that gave rise to it when identifies that more than ten years after its creation, the degrees for Professional and Technological Education-PTE did not prosper and, although the FIs have specialization initiatives and masters in PTE, these courses are incipient in the context of others. In addition, it is still early to assess whether these courses are more suited to institutional interests for having qualified staff, which add value in the official assessment, or whether they really intend to stimulate a pedagogy of professional and technological education, leading to advances in training courses for middle level.

**Key words:** Teacher Training; Vocational Education; Federal Institutes; Educational Policy.

## LISTAS DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>Página</b>
I. Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza - Brasil - 2000-2017 .....	46
II. Evolução do Número de Matrículas de Graduação Presencial por Natureza – Brasil – 2000-2017 .....	47
III. Evolução do Número de Cursos de Licenciatura por Área – Brasil – 2009-2017 .....	51
IV. Número de docentes na educação profissional em instituições públicas e privadas - 2001- 2017 .....	59
V. Distribuição das matrículas em cursos do ensino profissional segundo a natureza do ensino .....	108
VI. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais Brasil – 1900/1940 .....	110
VII. Relação Quantitativa dos Institutos Federais e de PDIs (2014-2018) - Analisados por Região .....	185
VIII. Relação Quantitativa dos Cursos por Perfil de Formação Docente para a EPT dos PDIs (2014-2018) – Total e Por Região .....	201
IX. Quantitativo de Cursos por Nível/Modalidade e Variação Percentual de Oferta nos IFs – 2018-2019 .....	206

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>		<b>Página</b>
1.	Teses Analisadas .....	32
2.	Palavras-chave - Thesaurus Brasileiro de Educação .....	36
3.	Síntese Comparativa – 1940-2004 .....	179
4.	Estruturação dos Eixos de Análise dos PDIs .....	189

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos	Página
1. Distribuição Percentual das Matrículas nas Licenciaturas por Natureza da IES e modalidade de educação - Brasil - 2002-2016 ...	47
2. Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica - Processo Seletivo IFs - 2010-2017 .....	54
3. Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica - Processo Seletivo Brasil - 2010-2017.....	55
4. Número de matrículas na educação profissional de nível médio em instituições públicas e privadas (2001 a 2017) – modalidades: concomitante, subsequente e integrada .....	58
5. Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Concepção Pedagógica - Por Região e Brasil .....	192
6. Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Visão Institucional - Por Região e Brasil .....	195
7. Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Desempenho Institucional - Por Região e Brasil .....	198
8. Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Formação Docente para a EPT - Por Região e Brasil .....	200
9. Distribuição Percentual por Titulação Docente nos IFs – 2008 – Brasil .....	203
10. Distribuição Percentual por Titulação Docente nos IFs – 2018 – Brasil .....	204
11. Quantitativo de Matrículas nos IFs - Educação Profissional Técnica de Nível Médio x Cursos de Graduação – 2008-2014-2018	205
12. Quantitativo de Licenciaturas nos IFs – Formação para Disciplinas Profissionais e Matérias Específicas - Brasil - 2010-2018 .....	207

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figuras</b>	<b>Página</b>
1. Jornal A Classe Operária – Edição 05 de 1925 .....	137
2. Jornal A Classe Operária – Edição 06 de 1925 .....	138
3. Jornal A Classe Operária – Edição 03 de 1946 .....	139
4. A organização do sistema de ensino - Relatório de Roberto Mange .....	150

## LISTAS DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Brased	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Redação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo
Cibec	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
COVID-19	Corona Virus Disease do ano de 2019
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CSV	Comma Separated Values
DOU	Diário Oficial da União
E.M.	Exposição de Motivos
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior

IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPT	Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MP	Medida Provisória
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROJOVEM	Programa de Inclusão de Jovens
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. INSTITUTOS FEDERAIS E A DOCÊNCIA: CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA .....	40
1.1. Desafios na formação docente para a educação profissional.....	41
1.2. Institutos Federais, licenciaturas e o contexto nacional do ensino superior	45
1.3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	49
1.4. Formação de docentes para a educação profissional nos IFS.....	52
1.5. Docentes para a educação profissional: uma demanda crescente?.....	56
2. DUALIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	61
2.1. Referenciais para compreender a dualidade.....	61
2.2. Teoria da escola dualista.....	64
2.3. Dualidade e a relação entre educação e trabalho.....	67
2.4. Dualidade no Brasil: traços histórico-sociais.....	73
2.5. Dicotomia no interior da dualidade no Brasil.....	79
2.6. Dualidade e a formação docente.....	85
2.7. Politecnia como via de superação da dualidade.....	90
3. FORMAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO E OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS: A GÊNESE DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL .....	100
3.1. Constituição de um estigma: extratos da história da educação profissional brasileira .....	101
3.2. Intelectuais orgânicos e o Governo Vargas (1930 – 1945) .....	111
3.3. Educação como instrumento de projeto político e econômico.....	117
3.4. Intelectuais expoentes da Escola Nova.....	121
3.5. Intelectuais e a constituição do <i>campo da</i> educação como política pública	128
3.6. Intelectuais e a voz dos trabalhadores.....	135
3.7. Ação dos intelectuais orgânicos do capital.....	143
3.8. Intelectuais orgânicos e a formação docente.....	151
4. ENSINO TÉCNICO E MAGISTÉRIO: UMA RELAÇÃO DIFUSA NO PÓS-VARGAS .....	156
4.1. Formação docente para o ensino técnico.....	156



4.2.	CEFET como novo espaço de formação docente.....	160
4.3.	Educação profissional na LDB 9.394/96: primeira concepção.....	163
4.4.	Vertente conservadora na educação profissional da nova LDB.....	167
5.	INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....	172
5.1.	Século XXI: a educação profissional e as expectativas de mudanças .....	172
5.2.	Institutos Federais como uma via para mudanças.....	180
5.3.	PDI como fonte de pesquisa dos IFs.....	184
5.4.	Resultados da pesquisa nos PDIs: novos ou antigos <i>habitus</i> ?.....	190
	CONCLUSÃO.....	209
	REFERÊNCIAS.....	221
	<b>ANEXOS</b>	
	<b>ANEXO I - Texto sobre o ensino normal enquanto ensino profissionalizante. Debate entre a escola de cultura geral e a escola de cultura profissional. Rio de Janeiro. ....</b>	<b>243</b>
	<b>ANEXO II - Relatório: A Formação de técnicos para a indústria .....</b>	<b>246</b>
	<b>ANEXO III - Relação dos Institutos Federais e dos respectivos endereços de acesso aos PDIs (2014-2018) .....</b>	<b>256</b>
	<b>ANEXO IV - Caracterização de valores e crenças institucionais identificados nos PDIs dos IFs (2014-2018) .....</b>	<b>258</b>

## INTRODUÇÃO

*Viva a tese como um desafio. [...] Às vezes, a tese é um puzzle: você dispõe de todas as peças, cumpre fazê-la entrar em seu devido lugar. (Umberto Eco)*

A epígrafe de Umberto Eco representa, justamente, a forma como essa produção acadêmica foi sendo construída ao longo dos últimos quatro anos. Assim como nos quebra-cabeças mais complexos, o quantitativo de peças a serem “encaixadas” nos seus respectivos e adequados lugares deram o tom do desafio no modo solo. Entretanto, quanto mais laborioso, mais instigante se tornava a tarefa de completar o cenário. A orientação recebida foi a luz intensa e pulsante, mão amiga da jornada. Todavia, o caminho exigiria do investigador o espírito de um explorador, a paixão pelo jogo e perseverança em busca da conquista. Uma jornada cuja bússola era a necessidade de desvelar as contradições, transitando entre o devir e a concretude, entre as possibilidades e os limites que constroem e configuram este puzzle do processo histórico de formação docente para a educação profissional no Brasil.

Inicialmente o projeto de tese surgiu da relação entre a formação docente para a educação profissional e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFs. O objetivo da pesquisa era o de investigar se as licenciaturas dos IFs, como estratégia política, estavam formando professores na mesma proporção em que se dava o aumento de cursos técnicos de nível médio no país, no período de 2008 a 2018. No entanto, logo nos primeiros passos, o quebra-cabeça se mostrou mais amplo e desafiador.

Ao analisar os dados sobre a oferta de cursos e a dinâmica das matrículas nas licenciaturas nos IFs, ficou evidenciado um comportamento atípico do que era esperado. Apesar de gozarem da mesma autonomia das Universidades e a despeito dos debates e estudos sobre a relevância de uma formação docente específica para a educação profissional e tecnológica, observou-se que, enquanto as licenciaturas para as disciplinas da educação básica cresciam nos IFs, a destinada à educação profissional apresentava um quadro de contração em toda a rede. Uma contradição frente ao discurso oficial de constituir os IFs como alicerces das políticas públicas orientadas para as transformações sociais, tanto na mudança da concepção educação profissional, quanto nas relações dela com o mundo do trabalho. Segundo Pacheco *et al* (2010), o momento visava:

[...] construir uma visão da formação profissional [...] que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado e contribua para o

fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento[...] (p. 6).

Embora atualmente não seja obrigatório, a questão é que as poucas licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes representam uma conquista histórica, contribuindo na transformação do ensino técnico e um passo importante na sua integração com o ensino médio. Conseqüentemente, como nas demais licenciaturas, deve ser entendida na perspectiva social por representar uma importante via do diálogo produtivo, no contexto de uma escola unitária, entre a formação do trabalhador e do cidadão, entre meios de produção e a sociedade, entre trabalho e educação.

Por outro lado, sendo uma questão que ainda está longe de ser equacionada, a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs), pela Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008), trouxe à luz dos debates a atual situação da formação docente no Brasil, especialmente, no desenho de uma licenciatura específica direcionada à educação profissional e tecnológica. Nessa perspectiva, a oferta de licenciaturas por intermédio dos Institutos Federais foi interpretada, por muitos educadores, como um desafio que poderia mudar o cenário da formação de técnicos no país; conseqüentemente, compreender os avanços e retrocessos envolvendo a temática se torna relevante, tanto para o futuro dos IFs, quanto da educação profissional no Brasil.

A pesquisa parte de um cenário de criação dos IFs que apontava para uma política de educação com o viés progressista, alinhada às demandas sociais por emprego e geração de renda, estruturada pela busca da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável das regiões. Essa expectativa está retratada no documento *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia*<sup>1</sup>, no qual o MEC destaca que a educação brasileira requer a ruptura do círculo vicioso formado pela inadequação da formação do professor, que reproduz essa falha na formação do aluno. Tal documento evidenciou que foi atribuído aos IFs a função de agentes de mudanças no cenário educacional por intermédio das licenciaturas. Para uma nova concepção de formação da classe trabalhadora se fazia necessário um novo paradigma de formação docente, ou seja, professores aptos a exercer o magistério na educação profissional de forma crítica e consciente, guiados pela ação transformadora, tanto no contexto político, quanto no social.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado em maio de 2009, no final do Seminário das Licenciaturas ocorrido no IF da Bahia Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 21 fev. 2017

Os Institutos Federais foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica que possui, dentre os seus objetivos, ofertar 20% das suas vagas para “[...] cursos de licenciatura, [...] com vistas na formação de professores para a educação básica, [...] e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, Art. 2º). Com origem nas antigas e tradicionais escolas técnicas, Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, os IFs detêm a memória e a infraestrutura necessárias para desenvolver ações articuladas entre os diferentes níveis e modalidades de educação. Logo, acreditava-se que a licenciatura para o exercício do magistério na Educação Profissional e Tecnológica-EPT ganharia uma nova dimensão, tendo essas instituições o papel de promover um novo modelo de formação docente para as disciplinas profissionalizantes, transformando-se em potencial indutor de mudanças no campo educacional do país.

Vale lembrar que os IFs foram criados no bojo de reformas e debates envolvendo intelectuais e especialistas em educação. Um momento da história marcado pela esperança por mudanças, rico em proposições e transformações de cenários na busca pela almejada educação cidadã, em que o ser humano (e não o capital) se tornaria o centro das atenções na agenda política educacional e social. Dentre os movimentos que indicavam as mudanças destacam-se: a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004); o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; o lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnológica; a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); a criação de grupos de trabalho pela MEC/SETEC para propor mudanças na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE 2007-2014), com a proposta de reorganizar o modelo da EPT; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015).

No entanto, dez anos depois da sua criação, os IFs se apresentam descaracterizados pela crescente oferta de formação docente para as disciplinas da educação básica e, de forma antagônica à sua missão original, reduzindo a formação de professores para o magistério nos cursos profissionalizantes e vivendo a crise de construir um modelo de Educação Profissional e Tecnológica-EPT<sup>2</sup>. Deixando de contemplar sua vocação de instituição

---

<sup>2</sup> Considerando o que está preconizado no Art. 39 da LDB (BRASIL, 1996), a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, abrangendo os seguintes cursos: I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; e III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (§

de ensino profissionalizante, nas palavras de Otranto (2010), os IFs estariam se transformando, somente, em “[...] um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’ [...]” (p. 102).

No cenário da Educação Superior no Brasil, os IFs apareceram em pleno processo de expansão entre os anos de 2008 e 2018. Os dados dos Censos no período mencionado (BRASIL, 2018a) indicam a ampliação no quantitativo de vagas ofertadas, de 21 mil para 74 mil, e crescimento de candidatos inscritos nos processos seletivos, de aproximadamente 128 mil para 760 mil. Esses números demonstram o crescimento e a adesão da sociedade. Realizando um recorte de matrículas nas licenciaturas, para o mesmo período, enquanto para as disciplinas da educação básica passaram de 7.4 mil para 56 mil matrículas nos 328 cursos oferecidos, na Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica o quantitativo reduziu de 303 para 154 matrículas, assim como o número de vagas regrediu de 448 para 125 no mesmo período, de acordo com o Censo da Educação Superior do Inep (BRASIL, 2018).

A partir desse cenário, a pesquisa se deparou com a seguinte questão: Se existia um momento político e social favorável às mudanças na educação profissional, incluindo a formação docente para a área, por que os Institutos Federais optaram em não investir na expansão e manutenção de uma licenciatura específica para edificar uma nova concepção de educação profissional no Brasil?

Para responder a essa questão, assim entendemos, precisaríamos olhar para o passado e investigar o processo de delineamento da educação como um *campo* no cenário das políticas, onde as disputas por sua dominação e pela formação do pensamento hegemônico constituiu um sistema de ensino bipartido, dual, mas que se articulam, nas palavras de Saviani (2013), com o “[...] objetivo comum de realizar a inculcação ideológica e a reprodução das relações sociais de produção.” (p.113). Em outras palavras, na perspectiva da dinâmica do capital, o delineamento de um sistema de ensino que segmenta a sociedade em classes faz todo o sentido, portanto, a influência ‘das leis de mercado’ nas reformas das políticas educacionais, incluindo a formação dos docentes, visa sustentar a ordem estabelecida pelo capital. Sem mudanças estruturais na sociedade, a lógica constituída se manterá, adverte Mészáros (2008), em ciclos recorrentes de reformas moldadas para atender aos interesses do sistema dominante.

---

2º, Art. 39). Nesse sentido, os Institutos Federais são as únicas instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Cabe lembrar que a dualidade do sistema de ensino ocorre quando o Estado<sup>3</sup> permite a coexistência de escolas distintas, sendo uma para atender à formação da elite do país e outra para a população em geral. Ele é um elemento de exclusão, de segmentação social como uma das formas de legitimar a dominação de classe, argumenta Xavier (1990), criando mecanismos de exclusividade ao acesso à educação, ora por redução da oferta de vagas nas escolas, ora pela imposição de regulações e políticas que direcionam cada qual ao espaço social definido pelo capital. Logo, não sendo uma escola única, a formação docente também não poderia ser a mesma.

Apesar de ser um elemento pouco considerado quando o tema em estudo é a formação docente, a presença da dualidade nas políticas de educação se torna mais evidente quando se observa a relação entre o espaço de formação para o magistério e o processo de revolução científica e tecnológica em curso, desde meados do século XX. Enquanto as Universidades ofertam licenciaturas para disciplinas clássicas e associam estas às pesquisas e à produção de conhecimentos; a formação de docente para o ensino das tecnologias adotadas pelos meios de produção vem ocorrendo, ao longo dos anos, de forma precária e/ou nas instituições federais de ensino profissionalizante que, geralmente, reproduzem em seus laboratórios/oficinas as técnicas mais necessárias aos meios de produção.

Como premissa inicial de reflexão sobre este cenário, a pesquisa identificou referenciais dessas características históricas da educação brasileira na visão de autores que, reconhecidamente, investigam a educação profissional no Brasil. A primeira concepção diz respeito à dualidade estrutural do ensino brasileiro que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), caracteriza a divisão entre “[...] uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores [...]” (p.3). A segunda está associada à concepção histórica de formação docente para a educação profissional no contexto das próprias instituições federais. Para Ramos (2001), longe das Universidades, os CEFETs mantiveram a formação dos docentes para o ensino técnico seguindo o perfil que o mercado exige dos trabalhadores, ou seja, pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, dotados de competências e habilidades técnicas. Nesse sentido, os saberes da docência eram dispensáveis, pois bastaria ao docente saber repassar instruções.

---

<sup>3</sup> Adotaremos o conceito de Estado Ampliado de Gramsci (sociedade civil + sociedade política) como meio de dominação que expõe o consenso e oculta o dissenso “forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos e aplicando a coerção aos renitentes.” (FONTES, 2006)

Com o desafio posto, as primeiras pedras do quebra-cabeça foram posicionadas e o passado começou a se revelar. Ainda na fase inicial da pesquisa, a leitura de textos especializados e a imersão em acervos históricos de educadores, intelectuais e políticos, de correntes e concepções ideológicas distintas demonstrava que, de forma explícita ou aludida indiretamente, a dualidade era lembrada por muitos desses personagens como um elemento histórico-cultural de hierarquização social que deveria ser, para alguns, combatida para se ter uma sociedade mais equânime; enquanto outros defendiam sua existência como sendo inerente às sociedades modernas e desenvolvidas.

Sobre estas visões, chama a atenção o fato de que os debates e discursos envolvendo a dualidade, entre o ensino propedêutico<sup>4</sup> e profissionalizante, se fortaleceu durante o primeiro período do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945)<sup>5</sup> como um elemento inserido nas políticas de educação como elemento segregador de classes que, ao longo dos anos, se consolidou como agente definidor da função social de cada classe, de cada escola e, também, dos respectivos perfis de docência para cada um destes espaços. Nesse contexto, enquanto alguns identificam a dualidade como algo natural e necessária para a estruturação da sociedade (SCHWARTZMAN e CASTRO<sup>6</sup>, 2013, p.585-87) outros argumentam que se trata de uma forma de hierarquização associada ao modo de produção capitalista (KUENZER, 2007, 2011), estabelecendo a posição social pela segmentação escolar, perpetuando a lógica de um sistema educacional organizado e estruturado de forma excludente e seletiva de acordo com as demandas do capital.

O estudo passou, então, a ser direcionado pela busca de indícios que apontassem a presença de elementos que caracterizassem a presença da dualidade nos documentos institucionais dos IFs. Na fase da identificação e exploração de fontes, a produção de conhecimento crítico sobre a formação docente e a sua relação histórica com as instituições federais de ensino profissionalizante foram ganhando contornos mais definidos. Logo nos primeiros passos, os resultados já indicavam a influência da dualidade como elemento que

---

<sup>4</sup> O ensino propedêutico é aquele organizado com o objetivo principal de preparar o aluno para a etapa posterior, um nível mais avançado. No caso do recorte desta pesquisa, trata-se da concepção do ensino médio estruturado com a finalidade de ser preparatório para o ensino superior, enquanto a educação profissional visa à formação para o trabalho.

<sup>5</sup> Getúlio Vargas governou o país em dois períodos: de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Entretanto, a pesquisa aborda, principalmente, os debates e reformas educacionais que ocorreram no primeiro período do governo Vargas, quando as ambições políticas transformaram a educação em elemento, potencialmente, propulsor do progresso.

<sup>6</sup> Em artigo publicado, Frigotto se refere a Claudio do Moura Castro como: “grande defensor da dualidade [...] e mentor do Decreto 2.208/1996” (FRIGOTTO, 2015, p. 230). Este Decreto, entendemos, se mantém vivo pelos princípios que regem as relações entre a educação básica e profissional, mesmo com a promulgação do Decreto 5.154/2004.

aproximava as reformas do início do século XXI, que deram origem aos IFs, e a construção política das Leis Orgânicas, ocorrida na década de 1940. Todavia, surgiram novas questões que precisavam ser investigadas: a dualidade de hoje seria a mesma do passado? Seus efeitos na formação docente permanecem os mesmos? Qual é o papel dos IFs neste contexto de dualidade estrutural do sistema de ensino?

As peças do puzzle estavam postas, cumpria fazê-las entrar em seu devido lugar, parafraseando Eco (2014). Estas questões de percurso provocaram a construção da hipótese de que, apesar de ser um modelo institucional concebido para ser inovador, os IFs ainda mantêm as mesmas concepções conservadoras sobre o magistério para os cursos técnicos; uma herança das antigas e tradicionais instituições federais que, mesmo após o processo de fusão, permanece ativa na forma de cultura dominante, expressas em seus documentos oficiais, sustentada pela dualidade estrutural que mantém a lógica da adaptação da escola às demandas do modo de produção capitalista, se distanciando-se da concepção de educação para o trabalho, centrada fundamentalmente no ser humano.

### **Os objetivos e as questões da investigação**

O primeiro ponto que precisa ser esclarecido é que esta Tese não apresenta como o cerne da investigação e das reflexões a legislação sobre a formação docente para a educação profissional. Ela é notória e amplamente explorada nos trabalhos acadêmicos e publicações sobre o tema. Geralmente, este viés abarca os desdobramentos após a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto 4.127 de 1942) que traz, como uma das finalidades das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, pela primeira vez, a questão da necessidade de formação de professores para atuar nos cursos técnicos (BRASIL, 1942). Da mesma forma, se debruçam sobre o Decreto-lei nº 8.680 de 1946, que reformula o Decreto 4.127 de 1942, abordando a relação e os desdobramentos entre o estabelecimento dos cursos pedagógicos destinados à formação de pessoal (BRASIL, 1946) e a Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial-CBAI, uma via da orientação norte-americana à formação dos docentes para o ensino profissionalizante.

A despeito de ser legalmente instituída, a formação de professores para o exercício do magistério na Educação Profissional não se incorporou ao contexto das demais licenciaturas, nem tampouco se consolidou perante a sociedade como uma formação de relevância para o ensino nas escolas profissionalizantes. Assim, até hoje, existem poucos cursos direcionados ao magistério dessa modalidade de educação, apesar das inúmeras mudanças da



Legislação, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação e de manifestações do meio acadêmico que indicam a sua premência para a qualidade do ensino.

Como já destacamos anteriormente, a criação dos IFs estava inserida nas expectativas de mudanças no cenário da educação profissional no Brasil. Nesse sentido, a Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica foi concebida para ser inovadora, habilitando ao magistério, não somente, os concluintes do nível médio, mas também os graduados em áreas tecnológicas e os profissionais de outras áreas do conhecimento, representando o principal elo na formação de docentes aptos a realizar a integração entre a educação profissional e a propedêutica no preparo do indivíduo para a vida em sociedade.

A partir desse contexto, duas vias secundárias passaram a nortear a pesquisa. A primeira diz respeito à própria definição de Educação Profissional e Tecnológica, considerando que, de acordo com a legislação vigente, se trata de uma modalidade que articula dois níveis de ensino: a educação profissional, que está relacionada com a educação básica; e a educação tecnológica, vinculada ao ensino superior. A segunda diz respeito à constituição dos Institutos Federais como *locus* de formação docente. Enquanto nos anos de 1940, a formação de professores nas Escolas Técnicas Federais seguiria as mesmas concepções tecnicistas de formação para o processo de industrialização do país, na constituição dos Institutos Federais a proposta era, justamente, rever esse formato ao promover cursos por intermédio do “processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Em síntese, podemos considerar que a história nos mostra que a formação de técnicos se desenvolveu pela valorização enfática do conhecimento específico e prático, direcionado para o sustento do modo de produção capitalista. Da mesma forma, se no passado a formação docente esteve associada mais ao *saber-fazer* do que ao saber pedagógico, hoje a legislação reforça esta concepção pelo reconhecimento do notório saber<sup>7</sup> (BRASIL, 2017). Diante de tudo o que foi apresentado até o momento, aparentemente, os Institutos Federais não estão correspondendo às desejadas mudanças destes paradigmas ao reproduzir os antigos *habitus* que estruturaram a formação docente pelas escolas técnicas federais em 1940. Portanto, o objetivo principal da pesquisa é: *investigar a influência e os efeitos da dualidade na oferta*

---

<sup>7</sup> Pela promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), o notório saber passa a ser reconhecido como qualificador para o magistério. Com essa perspectiva, o Poder Público ‘legaliza’ o que já era praticado desde 1942, ou seja, pessoas sem habilitação para a docência exercendo o magistério na educação profissional. A presente Tese entende que isto representa mais uma fase da ampliação da dualidade estrutural no sistema de ensino brasileiro.

*da formação docente para a EPT pelos Institutos Federais, revelando as concepções e contradições presentes nos documentos institucionais e na própria legislação em vigor.*

Para auxiliar na construção deste objetivo central, foram traçados mais três objetivos específicos:

- discutir a influência de condicionantes sociais e políticos que atuaram na subdivisão do *campo educação* entre propedêutico e profissional;
- refletir sobre a participação de intelectuais orgânicos nos processos de organização e reorganização do sistema de ensino no Brasil (1930-40 e 2004-08), especialmente em relação à formação docente para a EPT;
- analisar, à luz de teóricos, a presença da dualidade como um fator estruturante na formação de professores para o ensino profissionalizante no Brasil, especialmente no contexto dos Institutos Federais;

Como uma peça-chave do *puzzle*, a investigação busca responder à seguinte indagação: Por que uma instituição criada como referência de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica reproduz antigos *habitus*, relacionados à dualidade, na oferta da formação docente para a EPT?

Complementando o percurso investigativo, a pesquisa terá as seguintes questões secundárias:

- analisando o contexto das reformas da educação profissional ocorridas no Brasil na década de 1940 e no início do Século XXI, é possível afirmar que a dualidade estrutural se constituiu e permanece atuante como agente condicionante das políticas para a EPT e, especialmente, na formação docente para esta modalidade de educação?
- no âmbito das reformas da educação profissional no Brasil, como os intelectuais orgânicos se posicionaram em relação à dualidade e, especialmente, sobre a formação docente para a educação profissional e tecnológica?
- existiria um paradoxo dos IFs que, ao abrigar a dualidade reduzindo a formação docente para a EPT, assume em seus documentos oficiais concepções de mundo e ideias centrais distintas representando interesses, ora do capital, ora do social?

## **Método e procedimentos metodológicos**

A pesquisa traça uma trajetória comparativa histórica da educação profissional no Brasil entre dois pontos principais: a Reforma Capanema (1940) e a Reforma da Educação

Profissional (2004). A ênfase está na caracterização da formação docente para esse segmento da educação, abordando os embates envolvendo as forças de reprodução e superação, as disputas de concepções e as contradições que marcam a educação profissional e o *habitus* atuante nas instituições federais de ensino profissionalizante. Para Bourdieu (2007), *habitus* representa a convergência do conjunto formado pelas propensões que permitem aos indivíduos agir dentro de uma estrutura social determinada com vistas à manutenção de sua própria dinâmica; em outras palavras, são princípios implícitos e explícitos que marcam a forma como os indivíduos agem e interagem nos espaços sociais.

A pesquisa se vale dos fundamentos do materialismo histórico dialético como eixo-norteador, apoiado por autores sobre o tema, na busca por desvelar as conexões entre o objeto em estudo e a estrutura da nossa sociedade. Além disso, o método valoriza a historicidade e a relação entre a base material e as representações da realidade (MINAYO, 2008), caracterizando-se como suporte ideal e necessário para o desenvolvimento da investigação proposta. Uma estratégia metodológica (MINAYO 2013), em que a análise qualitativa dos fatos e dos dados, tem por objetivo articular o processo histórico da formação docente pelas instituições federais de ensino profissional com as particularidades que afetam a atual licenciatura para a educação profissional e tecnológica nos IFs.

A presente tese traz como referência o entendimento que o atual cenário da educação profissional, em geral, e da formação docente, em particular, resulta do movimento da história, construído a partir da luta entre as classes sociais, e que essas transformações ocorrem em meio às contradições. Portanto, colocando a formação docente sob o olhar das contradições, numa perspectiva histórica, Ferreira e Mosqueira (2010) apontam para o fato de que enquanto, a legislação obriga, e a sociedade civil exige, licenciatura para lecionar na educação básica, para as disciplinas profissionalizantes, as leis são passivas e a mesma sociedade é condescendente com o exercício do magistério por “[...] professores sem formação pedagógica que se dividem entre a docência e outras atividades profissionais, muitas vezes não estando comprometidos com o projeto da escola [...]”. (p.96).

Ao tecer ponderações sobre o pensamento de Hegel, Konder (2008) lembra que o filósofo afirma “[...] que o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva.” (p.23), mas ele complementa afirmando que “mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra” (p.52). Portanto, a existência da dualidade na educação é reflexo da realidade social e sua superação, paradoxalmente, ocorre pelo trabalho e

resistência exercidos na própria escola, ou seja, se a educação cumpre a função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, também é por ela que são construídas as instâncias transformadoras da sociedade.

Ao adotar a dualidade como a principal “categoria de conteúdo” (KUENZER, 2008), a tese busca caracterizar a divisão do campo educação entre ensino propedêutico e profissionalizante, ocorrido durante as reformas da década de 1940, como resultado dos embates envolvendo os interesses da burguesia industrial emergente e da classe de trabalhadores. Uma divisão abarcou a formação docente e se mantém, até a atualidade, em permanente e progressivo movimento, gerando tensões e embates em ciclos de dominação, tomada consciência da exploração e do conflito entre as classes por mudanças.

No entanto, para se ter uma visão mais próxima da realidade é preciso situar o objeto no interior da totalidade dinâmica de que ele faz parte, alerta Konder (2008). Cabe ressaltar que o passo dado no sentido de eleger a dualidade como categoria surgiu com a leitura dos textos de Kuenzer (2007, 2008, 2011, 2016 e 2017), onde a educação profissional é definida como um campo, “não como um campo em si, mas como parte do campo da ciência da educação” (KUENZER e GRABOWSK, 2016). Portanto, na perspectiva da presente investigação, a dualidade é identificada como um fator estruturante do sistema de ensino constituído, historicamente, para manter as relações de dominação e controle de classes. Conseqüentemente, sua presença no campo da educação já a torna elemento agravante das desigualdades sociais que tem, dentre as vias de perpetuação, o processo de formação docente para a educação profissional diferenciada da educação básica. Logo, no entendimento desta tese, a dualidade é, simbolicamente, um elemento definidor do perfil de docência por atender a um projeto de “fragmentação” social constituído, intencionalmente, por concepções distintas de formação do ser humano, da sociedade e da relação ser humano-mundo.

Com essa perspectiva, o enfoque adotado tem como pressuposto a influência de determinantes econômico, histórico, político e cultural no delineamento do objeto da pesquisa, ou seja, nas palavras de Ciavatta (2001), “é concebê-lo na totalidade” (132). Assim, consideramos que a formação docente para a educação profissional é uma parte integrante da totalidade social que abarca tanto a questão da formação docente, quanto a configuração do campo da educação profissional no Brasil. Nas palavras de Kosik (1995), “[...] totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido[...].” (p.44). A adoção da totalidade permitirá transitar pelas características históricas do processo de formação

docente, de uma forma geral, e, mais especificamente, para a educação profissional e tecnológica nos IFs, fazendo emergir da dualidade as singularidades e contradições.

Evidentemente, pelo método escolhido, entendemos que há um entrelaçamento entre essas categorias que, no sentido real, formam um conjunto homogêneo, organizado, cuja finalidade é de capturar a dinâmica do objeto pesquisado, como já foi apontado, desvelando o que está por detrás da aparência dos fatos, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade, como salienta Frigotto (2010). Aliás, esse autor também destaca a impossibilidade do esgotamento, pela pesquisa, de todos os “[...] infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações [...]” (p.81). Para ele, o que se busca são os fatores determinantes, pois o conhecimento vem sempre encoberto pelo caráter da parcialidade e da provisoriedade, visto que está em constante processo de estruturação e transformação.

### **Desenho Metodológico e Fontes**

A primeira parte da pesquisa está pautada pela investigação em bancos de dados oficiais, tais como: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação-MEC que, anualmente, realiza o Censo Escolar da Educação Básica e o Censo da Educação Superior, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas. O objetivo é compreender o que aconteceu com a oferta de cursos de formação docente para a educação profissional nos Institutos Federais, no período de 2008 a 2018. A realização desse levantamento de dados quantitativos visa ao levantamento de dados quantitativos para desenvolver análises qualitativas, mantendo o caráter qualitativo da pesquisa.

A segunda parte está fundamentada na análise da ação da categoria *dualidade* na composição das políticas que orientaram, tanto na implementação quanto na desestruturação, a formação docente nas instituições federais de ensino profissionalizante. Nessa etapa, os documentos históricos, institucionais, as políticas e a legislação são confrontadas com os pensamentos de intelectuais orgânicos de vertentes progressista e conservadora, buscando identificar o alinhamento das ações com o que foi debatido e legislado.

Na terceira fase da pesquisa, circunscrita nos Institutos Federais, os Planos de Desenvolvimento Institucional-PDIs são explorados, na perspectiva de mapear as tendências da instituição em manter ou superar os antigos *habitus* que caracterizaram, na gênese do ensino técnico no Brasil, a constituição de instituições de ensino profissionalizante para atender ao modo de produção capitalista.

Para alcançar os objetivos propostos, a investigação segue as três fases (MINAYO, 2001) necessárias para a estruturação de um trabalho acadêmico: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Entretanto, o desafio de desenhar um modelo metodológico que correspondesse ao que estava sendo proposto foi grande, pois as questões não poderiam ser respondidas a partir, somente, da perspectiva de um governo, mas pelos múltiplos fatores que direcionaram, historicamente, o comportamento do Estado na formatação do perfil para o exercício do magistério para o ensino profissionalizante. Assim, no decorrer da pesquisa, passamos a considerar que a formação docente deveria ser investigada a partir da dualidade entre a educação propedêutica e a profissional, colocando em perspectiva as articulações e os pensamentos de políticos e acadêmicos que, como formadores de opinião, marcaram o processo histórico em dois momentos de extrema relevância para o tema.

### **Levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre o tema**

No início da pesquisa, entre os anos de 2017 e 2018, foi realizado o mapeamento da produção de conhecimentos, em teses e dissertações, sobre as temáticas “dualidade estrutural” e “formação docente para a educação profissional”. As buscas ocorreram na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES<sup>8</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>.

No Banco da CAPES, o levantamento utilizou a busca por *licenciatura nos Institutos Federais*, sem utilizar aspas, filtrando na área de concentração “Educação”. No período do mapeamento foram identificadas 8.880 ocorrências, sendo 6.272 dissertações e

---

<sup>8</sup> Portal de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>). Portal oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

<sup>9</sup> Banco de Teses do IBICT (<http://btdt.ibict.br/pt>). Mecanismo de busca que integra todos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT.

Obs: O Portal de Teses da CAPES é um depósito obrigatório das teses e dissertações brasileiras, mas não disponibiliza o acesso aos trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira (2013). Entretanto, o Banco de Teses do IBICT tem a vantagem de remeter, por meio de link, diretamente a todos os textos completos (tese ou dissertação) disponíveis nos repositórios das universidades.

2.608 teses. Nova filtragem foi realizada; desta vez, a busca foi orientada para *licenciatura educação profissional*, também sem aspas e com o mesmo filtro. Foram, então, mapeadas 14.601 produções, sendo 10.471 dissertações e 4.130 teses. Seguindo os mesmos parâmetros, a busca por *formação docente educação profissional*, que poderia ampliar o escopo, apresentou 14.601 trabalhos, sendo 10.471 dissertações e 4.130 teses, tendo o mesmo resultado quando foi acrescentada a palavra *política*. Por outro lado, quando usada a expressão *dualidade*, a busca resultou em 43 produções, sendo 31 dissertações e 12 teses. Nenhuma abordava a relação entre a dualidade do sistema de ensino com a formação docente para a educação profissional.

Evidentemente, sendo uma busca sem aspas, o banco de dados expôs todos os trabalhos cujos indexadores estavam associados a essas expressões. Contudo, por outro lado, podemos aludir que na Base da CAPES, na área de concentração “Educação”, o uso do termo *licenciatura* ou *formação docente*, associado à educação profissional, apresenta como resultado as mesmas produções acadêmicas e que essas, de uma forma mais genérica, podem conter relações com a expressão *política*.

Cabe ressaltar, no entanto, que colocando aspas na busca por *licenciatura nos Institutos Federais*, o resultado foi de uma única produção - *FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM UM CONTEXTO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL*, de autoria de Angela Flach (Tese defendida em 28 de agosto de 2014 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

Considerando que todos os trabalhos que abordam a expressão *dualidade* foram identificados e seus resumos lidos, no universo que variou entre uma e quatorze mil produções acadêmicas, com o emprego das demais palavras-chave, dependendo do modo de busca, a opção foi tentar realizar um novo mapeamento por intermédio do seguinte recorte:

**Busca:** “Licenciatura Educação Profissional” “Institutos Federais”

**Tipo:** Tese

**Ano:** 2013-2017

**Área Conhecimento:** Educação

O resultado obtido foi de 2.860 teses defendidas no período analisado. Entretanto, a partir da leitura dos títulos, ficou evidenciado que nem todos os trabalhos estariam, de fato, relacionados com as expressões utilizadas na busca. Por algum motivo, mesmo utilizando as aspas, o sistema da CAPES inseriu na relação, por exemplo, teses que abordavam a formação docente para a educação infantil ou, predominantemente, para a educação básica.

A opção encontrada para viabilizar a análise e seleção desses trabalhos foi o uso do Banco de Teses do IBICT, pois o sistema disponibiliza uma busca avançada e uma ferramenta de exportação (Comma Separated Values-**CSV**) que proporciona a conversão e leitura dos dados por intermédio de uma planilha. Nesse processo, para a seleção das teses, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: *Licenciatura Educação Profissional; Política Formação Docente; Institutos Federais e Dualidade*.

No Banco de Teses do IBICT, a busca resultou em 756 ocorrências, sendo 513 dissertações e 243 teses. Após aplicação de filtros, por intermédio das palavras-chave, 97 teses foram selecionadas para a leitura dos resumos, sendo que dessas, 14 foram lidas na íntegra (Quadro 1).

Em síntese, a leitura desses trabalhos contribuiu tanto pelo enriquecimento através de referências de fontes, quanto pelas reflexões sobre o tema. A leitura das teses confirmou a relevância da presente investigação, especialmente por indicarem a existência de um vácuo sobre a relação da formação docente com a dualidade estrutural. Além disso, a produção de conhecimento ainda indica a presença de controvérsias e de múltiplos pontos abertos envolvendo a questão da docência na educação profissional e tecnológica. Para exemplificar, enquanto Pena (2014) questiona a ausência de debates públicos envolvendo a formação e o desenvolvimento profissional do docente na reformulação da Educação Profissional e Tecnológica no início desse século, Silva (2017) alerta para o fato de os IFs serem instituições pouco apropriadas para a formação docente, principalmente por terem um histórico de ensino que se aproxima das regras estabelecidas pela lógica do capital -“supremacia da prática e para o desenvolvimento de competências” (p.169).

O segundo momento da pesquisa foi guiado pela busca, identificação e seleção de fontes. A investigação foi dividida em dois períodos históricos com a intenção de contextualizar, pela comparação, as contradições no processo que abarcaram os debates, a formulação das políticas e a sua institucionalização nas escolas técnicas, nos anos de 1930-40, e nos Institutos Federais, no início do século XXI. Esse modelo nos conduziu a um universo pouco difundido, atualmente, entre os educadores em formação – a pesquisa em acervos.



Quadro 1 – Teses Analisadas

Autor	Título	Ano	Instituição
SABBI, VOLMIR	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	2014	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
ANDRADE, ANDREA DE FARIA BARROS.	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DE SUA INSTITUCIONALIDADE	2014	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FLACH, ANGELA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM UM CONTEXTO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL	2014	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONHECIMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS DE PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS NA REDE FEDERAL	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MARÇAL, FABIO AZAMBUJA	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS ENFRENTANDO A DUALIDADE	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PEREIRA, MARIA ISAILMA BARROS	PROCESSOS DE GESTÃO EM TRANSFORMAÇÃO: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO “ARENA POLÍTICA”	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MORAES, GUSTAVO HENRIQUE	IDENTIDADE DE ESCOLA TÉCNICA VS. VONTADE DE UNIVERSIDADE: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS	2016	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
BARROS, REJANE BEZERRA	FORMAÇÃO E DOCÊNCIA DE PROFESSORES BACHARÉIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO IFRN: UMA INTERFACE DIALÓGICA EMANCIPATÓRIA	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MALDANER, JAIR JOSE	O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EPT NO BRASIL - PERÍODO 2003-2015: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES	2016	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SILVA, IRACI BALBINA GONÇALVES	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL: OLHARES SOBRE LICENCIATURAS	2017	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ZAMBERLAN, ADRIANA.	A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA AMBIÊNCIA COMPLEXA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO – CONSTRUINDO REDES DE [TRANS] FORMAÇÃO	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
MELLO, CLEVERSON MOLINARI	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (LEI 11.892/08)	2017	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MATOS, FRANCISCO THADEU CARVALHO.	O REDESENHO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL NOS DOIS GOVERNOS DE LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA: DE CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO A INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A EXPERIÊNCIA DO IFPB (2003 - 2010)	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
JUNIOR, REINALDO DE LIMA REIS	OS LIMITES DA EXPERIÊNCIA DE ESTADO DESENVOLVIMENTISTA NO BRASIL (2003-2015): O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	2017	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

### **Pesquisa em Acervos e na Literatura Especializada**

As investigações preliminares que orientam a presente Tese nos remeteram aos anos de 1930-40, quando os debates, envolvendo intelectuais e agentes públicos, de correntes ideológicas distintas, marcaram o momento de configuração da educação como um *campo* no contexto das políticas públicas no Brasil. Dentre as questões em pauta, a proposição de constituição de um sistema de ensino estruturado pela escola pública, laica e “comum” (ou única) surgiu como contraponto ao sistema dualista até então vigente. O resultado foi a reorganização do sistema de ensino e a criação das escolas técnicas federais separadas das escolas secundárias, o que resultou na ampliação da dualidade, antes restrita ao ensino primário, incluindo as vias distintas de formação docente para esses segmentos.

No início do Século XXI, em 2004, os debates em torno da escola única, integrando a educação básica e a profissional, retorna à agenda política e acadêmica, passando

a envolver o aparente predomínio das correntes de pensamentos que, outrora, foram consideradas minorias no contexto político. Entretanto, mais uma vez, a dualidade se manteve como regra.

A análise de dados/informações é sempre um dos grandes desafios para quem tem como referência de pesquisa a base de abordagem quantitativa, pois é na fase de análise que se ultrapassa a barreira dos dados quantificáveis para os “dados qualificáveis” no contexto de uma investigação. Esse percurso, para confirmar (ou não) a hipótese da pesquisa, busca responder às questões formuladas e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento sobre o tema investigado, requer uma mudança de paradigma no esquema mental de ver o problema. Talvez esse tenha sido um dos maiores desafios que enfrentamos nesta pesquisa.

Para Minayo (2012), na abordagem qualitativa a “[...] análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.” (p. 622). Para compreender, devemos considerar que as pessoas vivem suas experiências circunscritas no âmbito da “história coletiva”, em um determinado contexto, envolvido pela “cultura do grupo em que ela se insere”. Ao interpretar, o pesquisador está dando continuidade ao ato de compreender, estabelecendo relações para construir conclusões. Com esse viés, dialetizar complementa a tríade pela ênfase na diferença, no contraste, no entendimento das contradições presentes e que marca os “[...] efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses[.]” (p. 623).

A opção adotada foi a de conduzir a pesquisa segmentando o material em blocos (por período) para facilitar o processo de leitura, descrição, análise e interpretação. A cada documento acessado, foram identificados, selecionados e agrupados os textos relacionados com: a) concepções de educação; b) organização do sistema de ensino; c) função social da escola profissionalizante; d) formação/perfil para a docência nos cursos profissionalizantes.

Considerando que a dualidade estrutural no Brasil foi inserida na legislação pela Reforma Capanema, em 1942, com a separação das escolas entre ensino secundário-propedêutico e técnico-profissionalizante, a pesquisa procura colocar em evidência o debatido, envolvendo os principais atores; o formalizado, por intermédio das políticas e das leis; e o praticado, através dos documentos institucionais dos Institutos Federais. A partir desse quadro contextual, forma-se um paradigma que será utilizado na comparação com os mesmos parâmetros que envolveram a reforma da educação no Governo Lula.

Considerando que a dualidade está inserida desde a concepção de educação, no sentido mais amplo, até chegar à especificidade da formação docente para a educação profissional nas instituições federais. Esse percurso será guiado pelas categorias de método

(KUENZER e GRABOWSK, 2016), auxiliando a análise de comparativa entre os dois períodos estudados, identificando e interpretando os fatores dominantes que conectam esses governos pelas heranças recebidas e reproduzidas sobre a formação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFs.

### **Pesquisa nos Planos de Desenvolvimento Institucional-PDI dos IFs**

Nesta fase da pesquisa, o PDI de cada Instituto Federal foi analisado sob a ótica de ser um documento oficial da instituição que, em sua dimensão representativa do coletivo, expressa os valores, crenças e políticas da instituição, demonstrando o nível de incorporação da legislação e de referenciais filosóficos no direcionamento das ações cotidianas, tanto na dimensão da gestão administrativa, quanto da pedagógica.

Evangelista (2012, p. 59) enfatiza que, por intermédio da análise, cabe “encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitirão não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas”. No caso do PDI, como um documento construído pelo coletivo, a leitura crítica pode vislumbrar as inúmeras contradições e alinhamentos nas relações de produção, mas, para a presente Tese, o exame de cada PDI está balizado em quatro eixos, apresentados no Capítulo 5, relacionados com crenças e valores que, potencialmente, podem conter as informações necessárias para admitir ou refutar a existência de reprodução do *habitus* na incorporação ou não da dualidade estrutural, na oferta da formação docente para a EPT.

Cabe ressaltar que a pesquisa considerou como escopo os dez primeiros anos de ‘vida’ dos Institutos Federais, entre 2008 e 2018, mas os PDIs analisados referem-se ao período compreendido entre 2014-2018, pois representa uma fase em que as incertezas e a estruturas organizacionais dos IFs já estavam em processo de estabilidade e acomodação ao novo modelo institucional. Assim, os documentos escolhidos para conduzir a análise refletiam não somente o novo ideário, mas a percepção de profissionais que, mesmo imersos nas mudanças promovidas pelo MEC, também eram sujeitos ativos dessas mudanças.

Na análise apresentada no Capítulo 5 foram considerados os indícios, presentes no texto de cada PDI, que poderiam sinalizar se o IF superou os *habitus* de uma educação que atende à função reprodutora, como abordados nos Capítulos 2 e 4, característica das relações do modo de produção capitalista.

Para auxiliar no mapeamento dos PDIs, a pesquisa se utilizou de palavras-chave (Quadro 2) para organizar e prover acesso às informações nos documentos institucionais, delimitando o levantamento e a demarcação do objeto. Esse recurso permitiu identificar e selecionar o texto para análise a partir de expressões características de correntes de pensamento, presentes nas principais fontes da pesquisa, assumidos como descritores de contexto. No processo de construção desses referenciais de busca e permitindo sua replicação, a investigação fez uso da base de termos presentes no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). A base é constituída por termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), que tem uma estrutura conceitual de ampla utilização em trabalhos acadêmicos.

Cabe ressaltar que o uso de palavra-chave auxilia na busca, mas a análise e categorização do texto têm como pressuposto a análise do contexto, ou seja, a presença de uma palavra não significava, necessariamente, a classificação entre os perfis, pois, não raramente, o uso da expressão está relacionado com uma crítica à corrente de pensamento.

**Quadro 2 - Palavras-chave Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)**

PERFIL HISTÓRICO-CRÍTICO E CRÍTICO-REPRODUTIVISTA	PERFIL NÃO-CRÍTICO
Emancipação Social	Educação Polivalente
Educação Dialética	Capitalismo
Formação Politécnica	Certificação de Competência Profissional
Humanismo	Ensino para Competência
Pedagogia Crítica	Ingresso No Mercado de Trabalho
Pedagogia Crítico-Social	Integração Formação Profissional- Mercado de Trabalho
Pedagogia da Autonomia	Neoliberalismo
Pedagogia da Politecnia	Neoliberalismo e Educação
Pedagogia Dialética	Pedagogia Conservadora
Pedagogia Dialógica	Pedagogia das Competências
Pedagogia Histórico-Crítica	Pedagogia Produtivista
Pedagogia Libertadora	Pedagogia Tecnista
Pedagogia Progressista	Relação Formação-Competência
Pedagogia Transformadora	Profissional
Politecnia	

Fonte: Autor. Dados disponíveis no Brased

A organização apresentada no Quadro 2 não representa a classificação do texto do PDI pela palavra-chave, mas, sim, um referencial de busca e análise considerando a divisão das vertentes de concepção pedagógica associada a posicionamento de autores, proposta por Saviani (2013). Assim, no perfil não crítico está a corrente produtivista, na qual o tecnicismo, a racionalidade produtiva e os resultados alcançados na adaptação do ser humano ao meio

produtivo dão o mote à educação, um modelo conservador típico do ensino técnico dos anos de 1940. O perfil histórico-crítico e crítico-reprodutivista contempla os autores de vertente progressista, com concepção contra-hegemônica, em que a educação assume a função mediadora na solução dos problemas postos pela prática social.

Dessa forma, os resultados que serão apresentados no Capítulo 5 demonstram as tendências e contradições presentes nos PDIs, considerando, a partir da concepção pedagógica assumida, se existe uma intenção de superar ou reproduzir os *habitus* que fundamentaram a criação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em meados do século passado.

### **Estrutura da tese**

A tese apresenta na Introdução uma visão mais ampla do problema e o caminho conceitual e metodológico adotado, identificando os desafios do estudo e apontando traços sobre os debates que serão desenvolvidos pela investigação.

O primeiro capítulo, denominado “Institutos Federais e a docência: conhecendo o contexto da pesquisa”, traz uma análise contextual sobre a criação e inserção dos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), no universo da educação profissional e do ensino superior no Brasil. O texto aborda as expectativas de mudanças ao redor dessas instituições constituídas para oferecer, de forma vertical e articulada, cursos voltados para a educação básica, educação profissional e tecnológica, graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação. Por essas características, os IFs foram percebidos, por alguns autores, como detentores de uma *nova arquitetura acadêmica*<sup>10</sup> capaz de promover mudanças no cenário da educação brasileira.

O Capítulo dois, “Dualidade como elemento estruturante da educação no Brasil”, aborda a visão de pensadores sobre a função da educação na sociedade capitalista. O diálogo parte da dualidade do sistema de ensino como forma de reproduzir valores e crenças, defendidos pelas classes dominantes, visando à hierarquização social e à divisão da escola por finalidade e qualidade do ensino ministrado. Dialogando com autores sobre o tema, o texto faz reflexões sobre a trajetória da educação no campo das políticas públicas no Brasil, abordando os fatores sociais e históricos que a fizeram nascer dividida entre dois subcampos – propedêutico e profissional. A investigação apresenta neste capítulo a influência da dualidade na definição de

---

<sup>10</sup> A expressão foi cunhada e definida por Maria Estela Dal Pai Franco e Marília Morosini (FRANCO; MOROSINI, 2012).

políticas educacionais para as classes de trabalhadores e, por conseguinte, sua ingerência no cenário atual de formação dos docentes para a EPT. Finalizando, o texto traz contribuições de intelectuais para a superação deste modelo de educação classista, permitindo que o ser humano desenvolva suas reais vocações.

No terceiro Capítulo, “Formação do *campo* da educação e os intelectuais orgânicos: a gênese do ensino técnico no Brasil”, a tese aborda a histórica relação entre sociedade brasileira e a educação para o trabalho, revisitando a trajetória que resultou na estigmatização do ensino profissionalizante. O texto apresenta os movimentos em defesa da escola pública e democrática, realizados por intelectuais na primeira metade do século XX, e como foi intensificada e consolidada a visão da escola dual como o caminho que levaria o país ao desenvolvimento econômico, mantendo o predomínio da racionalidade tecnocrática e a visão instrumental e mercadológica como diretrizes para o ensino profissionalizante, tanto na criação de redes de escolas segmentadas, quanto na formação para o magistério nos cursos técnicos.

“Ensino técnico e magistério: uma relação difusa no pós-Vargas” é o título do Capítulo quatro que se propõe, basicamente, a desvelar a consolidação da dualidade na formação docente para a educação profissional e, conseqüentemente, o processo de assimilação de valores e crenças, próprios dos meios de produção, na forma de *habitus* da prática e da formação docente nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais que, posteriormente, foram incorporados pelos CEFETs. O texto articula a legislação com as políticas direcionadas à formação de técnicos de nível médio no país, apresentando a estruturação desses cursos por motivações economicistas e, sob esta perspectiva, o recorte dado à formação docente do ensino profissionalizante para sustentar as demandas do capital por profissionais qualificados, diferenciando-se das licenciaturas para as disciplinas clássicas. Portanto, não sendo uma formação propedêutica, mas com viés de terminalidade para o trabalho, a qualificação dos técnicos manteria o perfil de docência com ênfase do saber-fazer, sendo o saber pedagógico secundário e de caráter complementar.

O quinto e último Capítulo da tese, “Institutos Federais e a formação para a docência no contexto da educação profissional e tecnológica”, congrega a convergência do percurso investigativo na questão do magistério como alicerce da construção sólida de uma educação cidadã, da escola como pilar de desenvolvimento social e de combate às iniquidades. Princípios defendidos pelas políticas educacionais que marcaram o início deste século e que, simbolicamente, estavam inseridos na expectativa de criação dos Institutos Federais, um locus privilegiado na formação das classes de trabalhadores. Nesse sentido, o texto tece a trajetória

de transformação da educação profissional em educação profissional e tecnológica, tanto pelo viés da composição do arcabouço legal, quanto pelo olhar dos intelectuais atuantes no Século XXI. E busca identificar nos Planos de Desenvolvimento Institucional-PDIs dos IFs se, após dez anos de criação, a nova configuração institucional estava no caminho de superação ou de reprodução dos *habitus* que nortearam, na década de 1940, o modelo dual de educação, ao consolidar a segmentação do ensino, e da formação docente, entre propedêutico e profissionalizante.

A conclusão da tese traz uma reflexão a partir dos resultados obtidos ao longo da investigação, destacando perspectivas para o atual cenário de formação docente para a EPT pelos IFs. Inseridos no universo de tensões geradas, de um lado, pelas crescentes demandas sociais por escolarização e profissionalização e, por outro, pelos históricos movimentos de dominação exercida pelo capital. A tese é finalizada com reflexões que relacionam a educação profissional e tecnológica com os novos perfis de qualificação docente nos IFs, ponderando se esse movimento representa uma nova visão da função docente frente à dualidade ou, como IES, caracteriza mais uma fase de adaptação dessas instituições às imposições do modo de produção capitalista.



## **CAPÍTULO 1**

### **INSTITUTOS FEDERAIS E A DOCÊNCIA: CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA**

A história da educação profissional no Brasil tem sido marcada pela valorização enfática do conhecimento específico direcionado para o sustento e o desenvolvimento da economia capitalista. Consequentemente, a formação de docentes para atuar no magistério das disciplinas profissionalizantes segue a mesma lógica, devendo ser flexível e alinhada às constantes mudanças no perfil dos técnicos. Nesse contexto, o discurso do “quem sabe, sabe ensinar”, prevaleceu no lugar da materialização de política e de cursos de licenciatura para essa modalidade de educação. Ao longo do tempo, essa premissa vem se consolidando e abrindo espaço para um enorme contingente de professores sem formação pedagógica que, nesse sentido, podem ser chamados de professores leigos ou, considerando a etimologia da palavra, profissionais sem licença para lecionar.

As expectativas de mudanças nesse cenário começaram a ganhar forma com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, sob a égide de ser uma instituição edificada para “superar o conceito da escola dual e fragmentada”, nas palavras de Pacheco (2010, p.11). A promessa estava na construção de uma nova identidade para a educação profissional que, além de ser integrada ao ensino médio, passaria a ter uma concepção de formação para o trabalho diferenciada, exigindo para a docência a formação de professores capazes de promover, pela prática pedagógica diária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo o mesmo autor,

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. (*ibid*, p.13)

O primeiro capítulo desta Tese traz uma análise contextual sobre a criação e inserção dos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), no universo da educação profissional e do ensino superior no Brasil. O texto aborda as expectativas de mudanças ao redor dessas instituições constituídas para oferecer, de forma vertical e articulada, cursos voltados para a educação básica, educação profissional e tecnológica, graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação. Por essa característica, os

IFs foram percebidos, por muitos autores, como detentores de uma nova *arquitetura acadêmica* (FRANCO E MOROSINI, 2012) capaz de promover mudanças no cenário da educação brasileira.

Dentre essas mudanças, a licenciatura para o exercício do magistério na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganharia uma nova dimensão, especialmente devido à Lei de criação dos IFs estabelecer, dentre os seus objetivos, a oferta de 20% das suas vagas para “[...] cursos de licenciatura, [...] com vistas na formação de professores para a educação básica, [...] e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Com essa perspectiva, a presente Tese busca destacar o papel dos IFs na formação de professores para a educação profissional e investigar se eles estão ou não cumprindo o papel, esperado pela sociedade, de *locus* privilegiado dessa formação.

## **1.1. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A educação para o trabalho, no Brasil, tem sido um desafio para governos e sociedade há, pelo menos, dois séculos. Uma equação de difícil solução, cujos componentes envolvem projetos na maioria das vezes antagônicos, que vão desde os coletivos, expressos pelas políticas públicas, que trazem as propostas governamentais, até os individuais, representados pelas aptidões e desejos do ser humano que, não necessariamente, veem seus anseios atendidos pelas políticas governamentais. Uma história marcada, também, pela “dualidade estrutural”, conforme apontada por Kuenzer (2007, p. 27), em que a escola primária e profissionalizante estaria destinada aos pobres para “formar a classe dos trabalhadores manuais”, enquanto a escola propedêutica e superior, caminho dos mais abastados da sociedade, “formaria a classe dos trabalhadores intelectuais”. Essa dualidade forjou na sociedade um estigma que associa, desde o período colonial, o ensino de técnicas de produção aos escravos, à pobreza e ao assistencialismo.

Por outro lado, as controvérsias que envolvem o próprio tema formação docente, em seu aspecto mais amplo, já demonstram que essa não é uma questão de fácil encaminhamento, pois envolve, além dos embates entre forças sociais e políticas de distintas vertentes ideológicas, aspectos legais e de viabilidade de execução das políticas, seja pela dificuldade em instalar e manter infraestrutura nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, seja pelos aspectos que envolvem a própria valorização do magistério.

Não obstante, e focando o objeto da presente investigação, as instituições de educação profissional estão ativas, em pleno funcionamento, e a formação dos profissionais continua ocorrendo, independentemente dos debates em torno da temática. Portanto, permanece a demanda por docentes para esses cursos e a formação adequada para o magistério da educação profissional ainda se apresenta como um desafio, tanto pela identificação do nível de ensino mais apropriado para que ela ocorra (graduação ou pós-graduação), quanto pela definição do perfil de formação que atenda às diretrizes dessa modalidade de educação.

A história nos mostra um cenário onde a formação de técnicos se desenvolveu pela valorização enfática do conhecimento específico, direcionado para o sustento do modo de produção capitalista. Consequentemente, o perfil dos docentes seguiu o mesmo rumo, ou seja, com ênfase no domínio de competências e habilidades técnicas e na capacidade de se adaptar às constantes mudanças exigidas para a formação de novos trabalhadores. Nessa linha de pensamento, Oliveira (2006, p. 5) lembra que, tradicionalmente, no Brasil o “[...] professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona [...]”

Do confronto entre o exigido pelo cotidiano e a formação para a boa prática do magistério, a história apresenta um cenário desfavorável à formação docente para a educação profissional. Um descompasso repleto de contradições e retóricas que fazem da legislação um complexo e dissonante instrumento que produz mais incertezas do que ações concretas sobre a constituição de uma licenciatura para o magistério nos cursos técnicos. O efeito desse cenário tem sido, no máximo, tratar a formação docente como algo complementar, como comenta Pereira (2011, p. 34),

[...] se for feita uma retrospectiva das ações no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da EPT ou mesmo para essa modalidade de formação, elas virão qualificadas como emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas [...]

Numa breve retrospectiva, o passado revela que a demanda por professores para lecionar nos cursos de formação profissional surge com a criação das primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909) e, gradativamente, foi sendo ampliada no último século. Nessa trajetória, a Escola Nacional de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, localizada no Rio de Janeiro, se destaca por implantar, em 1917, cursos para “[...] preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, [...]” (CUNHA, 2005, p. 83). Cria-se, então, uma via de formação diferenciada para o magistério dos cursos profissionalizantes que, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), se consolida pela dualidade nos espaços de formação. Enquanto era exigida formação em faculdades (filosofia, ciências e letras) aos docentes para as disciplinas propedêuticas, para os profissionais das disciplinas específicas do ensino médio técnico, a qualificação ocorria através de cursos especiais nas próprias escolas técnicas.

Os estudos de Machado (2008), Kuenzer (2008) e Ciavatta (2008), apontam para a questão da não necessidade de formação pedagógica para o exercício do magistério na educação profissional, haja vista que, no sistema taylorista-fordista de produção era exigido do trabalhador apenas o conhecimento tácito. Esse era alcançado, principalmente, pela experiência repassada pelo trabalhador que detinha mais habilidades e competências profissionais. Nesse sentido, o ensino (instrução) vinha pelo instrutor, ou seja,

[...] aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração [...] (KUENZER, 2008, p. 27).

Essa dicotomia da LDB nº 4.024/61 chega à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), especialmente pela falta de clareza e de objetividade em seus artigos, quando o tema é a formação docente para os cursos profissionalizantes. A falta de efetivação de uma política nacional direcionada à formação para o magistério na educação profissional fica evidente, tanto na extinta Resolução CNE/CP nº 2/1997 (BRASIL, 1997), quanto na atual Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.

Segundo a Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2015), a formação docente para a educação profissional pode ocorrer em cursos de formação inicial, compreendendo as licenciaturas (Art. 9º), e/ou em formação continuada, abrangendo os cursos de atividades formativas e os de atualização ao mestrado e doutorado (Art. 17). Embora estabeleça cargas horárias e diretrizes para diferentes vias de formação docente, a Resolução CNE nº 2/2015 apresenta as mesmas contradições históricas, ou seja, mantém a possibilidade de formação docente em programas especiais de formação pedagógica.

Cabe ressaltar que, de acordo com a legislação, a Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de: formação inicial e continuada – qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica – de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004). Para os cursos de graduação e pós-graduação, a preparação para o exercício do magistério ocorre na pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Nos cursos de qualificação profissional

e de técnico de nível médio, a formação docente seguiria as mesmas diretrizes para a educação básica, de acordo com a Resolução CNE nº 2/2015. Entretanto, pela variedade de disciplinas e de cursos, “há dificuldades para a organização de licenciatura específica à educação profissional” (MACHADO, p. 81, 2008). Esse cenário muda, como veremos mais adiante, e, então, esse fraco pilar deixa de existir.

Embora atualmente não seja obrigatória, a licenciatura para as disciplinas profissionalizantes representa uma conquista histórica na valorização do ensino técnico e um passo importante na sua integração com o ensino médio. Conseqüentemente, como nas demais licenciaturas, deve ser entendida na perspectiva social por representar uma importante via do diálogo produtivo, no contexto de uma escola unitária, entre a formação do trabalhador e a do cidadão, entre os meios de produção e a sociedade, entre o trabalho e a educação.

Apesar dos entraves que sempre existiram na formação docente para a educação profissional, autores que estudam o tema indicam que esse perfil de formação exige cuidados especiais pois, além dos conhecimentos pedagógicos, existem os conhecimentos teóricos e práticos específicos da disciplina técnica. Logo, corroborando com o pensamento de Kuenzer (2008) e o de Machado (2008), na proposição de uma licenciatura em educação profissional para atender a todos os níveis dessa modalidade, corre-se o risco de se reproduzir o que Saviani (2009) destaca como sendo o dilema da formação docente, ou seja, separar dois aspectos indissociáveis – a formação específica da disciplina e a formação didático-pedagógica. Segundo esse autor,

o dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicas. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação[...] (*ibid*, p. 151).

A solução que Saviani (2008, p. 151) indica para a dissociação é, justamente, “recuperar a indissociabilidade”, considerando “o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”. Portanto, na concepção do autor, os cursos de licenciatura devem se aproximar da realidade da sala de aula para, então, formar o docente no sentido mais pleno, com domínio de conteúdo específico, mas, também, didático-pedagógico.

Na concepção de autores como Machado (2008) e Kuenzer (2008), uma licenciatura voltada para a educação profissional e tecnológica deve atender à formação docente com “ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2008, p. 34). Uma licenciatura específica, capaz de despertar um movimento antagônico ao da tradicional orientação política de formação de técnicos para atender às necessidades imediatas do mercado. Em outras palavras, uma formação para a docência que valorize a educação integral, desconstruindo o histórico dualismo no campo educacional brasileiro.

Sendo uma questão que ainda está longe de ser equacionada, a criação dos Institutos Federais trouxe à luz dos debates a atual situação da formação docente, especialmente, das licenciaturas direcionadas à educação profissional.

## **1.2. INSTITUTOS FEDERAIS, LICENCIATURAS E O CONTEXTO NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR**

Os dados apresentados a seguir foram sistematizados a partir das informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação-MEC que, anualmente, realiza o Censo Escolar da Educação Básica e o Censo da Educação Superior, tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quanto nas privadas.

Antes, porém, devido ao momento em que estamos vivenciando, é pertinente destacar que o ensino superior público e gratuito é considerado uma conquista da sociedade para a educação brasileira, pois confere ao caráter de *instituição pública* o estatuto de um valor social, transformando-a em *locus* apropriado para o debate e para a construção, democrática, de saberes. A expansão e a consolidação dessa conquista, no contexto educacional do país, têm mobilizado acadêmicos e entidades científicas no sentido de manter na agenda política uma pauta permanente em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. Essa defesa se justifica, principalmente, pelos resultados alcançados por essas instituições. Segundo Saviani (2010, p.15), “as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil”. No entanto, o mesmo autor alerta para a contradição criada pela política de expansão do ensino superior que, ao mesmo tempo que amplia as vagas nas instituições públicas, destina recursos públicos para financiar os cursos nas instituições particulares.

[...] se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a

abertura de novos *campi* no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado, deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições [...] (*ibid*, p.14)

O alerta dado por Saviani, nesse texto, indica que a tão propalada expansão da educação superior pública, principalmente através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), veio acompanhada de políticas públicas de ampliação também das instituições privadas de ensino. A Tabela 1 retrata essa evolução entre os anos de 2000 a 2017, amparada nos dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2018a).

Tabela I - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior por Natureza - Brasil - 2000-2017

IES <sup>11</sup>	2000	2008	2017
Pública	195	236	296
Privada	1.442	2.016	2.152
Total	1.637	2.252	2.448

Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censos 2000-2017

Os resultados dessa política de expansão aparecem nos Censos de Educação Superior realizados, anualmente, pelo INEP (BRASIL, 2018a). Entre os anos de 2000 e 2017, nos cursos presenciais, o quantitativo de instituições de ensino superior passou de 1.637 para 2.448 (Tabela I). O predomínio das IES privadas (88%) é evidente, mas as IES públicas registram um aumento de 52% em suas unidades, passando a responder por 12,2% do total das IES no país.

Apesar de estar aquém das demandas da sociedade, esse aumento das IES públicas representou uma ampliação de 95% no quantitativo de matrículas nos últimos anos, passando de 1.05 para 2.04 milhões de alunos em cursos superiores no país, conforme explicitado na Tabela II.

<sup>11</sup> Instituições de Ensino Superior: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e CEFETs.

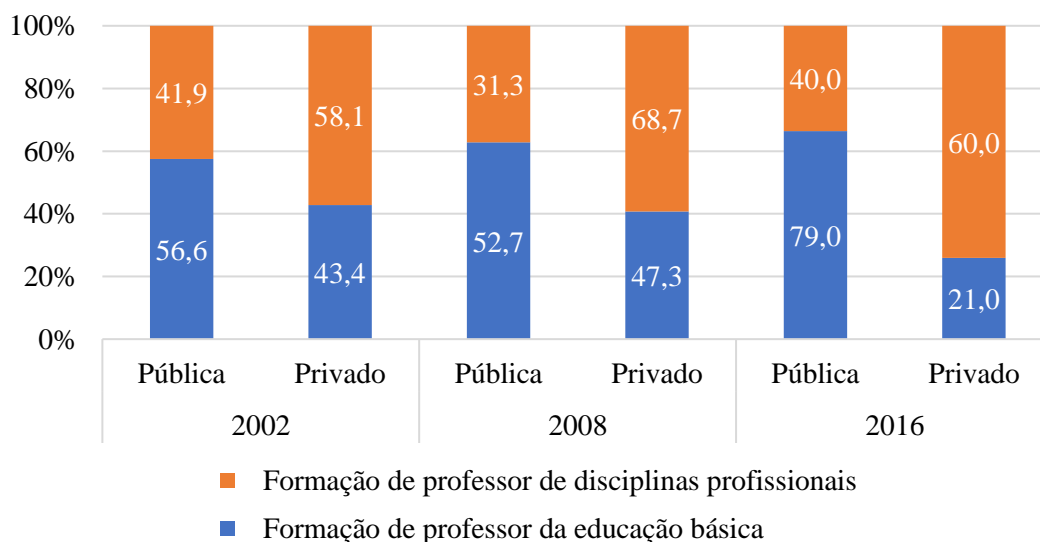
Tabela II - Evolução do Número de Matrículas de Graduação Presencial por Natureza – Brasil – 2000-2017

Matrículas	2000	2008	2017
Pública	1.051.655	1.273.965	2.045.356
Privadas	2.428.258	3.806.091	6.241.307
Total	3.479.913	5.080.056	8.286.663

Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censos 2000-2017

Ainda considerando as IES públicas, na distribuição por grau acadêmico nos cursos presenciais, a licenciatura respondeu por 29,5% desse total em 2017, enquanto o bacharelado representou 60,8% e os cursos tecnológicos 9,7%. Essa distribuição, quando observada nas IES privadas, apresenta uma diferença significativa, passando a 15,8% para licenciaturas, 70,7% para bacharelados e 13,5% para os cursos tecnológicos. Esses percentuais indicam a relevância da participação das IES públicas na formação de quadros para a educação no Brasil. Em números absolutos, são aproximadas 600 mil matrículas nesses cursos, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018a).

Gráfico 1 – Distribuição Percentual das Matrículas nas Licenciaturas por Natureza da IES e modalidade de educação - Brasil - 2002-2016



Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censos 2002-2016

O desafio de formar docentes, porém, ainda permanece o mesmo, após os investimentos da administração pública na ampliação das instituições de ensino superior, incluindo os IFs. Os dados do Censo indicam uma tendência de expansão da participação das IES particulares no que se refere às licenciaturas, especialmente para a formação docente das



disciplinas profissionais (ensino profissionalizante), enquanto, nas IES públicas, o cenário é inverso, ou seja, redução na participação da formação de professores para a educação profissional e ampliação nas licenciaturas para a formação de docentes da educação básica, conforme apresentado no Gráfico 1.

De acordo com os dados analisados, foram registradas cerca de 98 mil matrículas em licenciaturas para a formação docente das disciplinas profissionais nas IES privadas em 2016, enquanto nas instituições públicas o quantitativo foi de 65 mil, no mesmo período. Os dados evidenciam uma tendência de ampliação das matrículas nas IES públicas (federal, estadual e municipal) nos cursos de formação de professores para a educação básica, passando de 56,6%, no ano de 2002, para 79,0% em 2016, quando comparadas com as IES privadas. (BRASIL, 2018a). Ou seja, as IES privadas estão assumindo o protagonismo no oferecimento de licenciaturas para a educação profissional, apesar da criação dos IFs.

Cabe destacar que os quantitativos apresentados não contemplam as matrículas do curso de Pedagogia<sup>12</sup>, pois, no Brasil, as habilitações para o exercício do magistério e das funções pedagógicas dependem do projeto do curso desenhado por cada IES.

Torna-se relevante mencionar, também, que o atual cenário da oferta do ensino superior no Brasil é reflexo, principalmente, do modelo de ensino superior implementado no país, a partir da Reforma Universitária de 1968. Segundo Florestan Fernandes, esse modelo produziu efeitos inovadores, como a caracterização das universidades como espaço de interação do ensino com a pesquisa e desses com a extensão, mas, também, fortaleceu concepções conservadoras ao permitir a expansão das instituições privadas que se caracterizam, cada vez mais, como “estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa” (FERNANDES, 1975 *apud* MARTINS, 2009, p.17).

Conforme demonstrado acima, o financiamento da expansão do ensino superior no Brasil provocou, nos últimos anos, tanto a expansão das instituições públicas como, também, o aumento da participação de instituições privadas na oferta de cursos da educação superior. A grande diferença a ser observada é o fato de que as instituições públicas de ensino superior no Brasil mantêm a liderança, como destaca Mancebo (2008, p. 63-64), no “oferecimento de uma formação de qualidade e na produção de conhecimentos nas diversas áreas do saber”, enquanto

---

<sup>12</sup> O curso de Pedagogia contempla a formação inicial para o exercício da docência: na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; os cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e os cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

grande parte das instituições particulares busca expandir-se, com currículos mais reduzidos, pela “absorção de formação estudantil, com oferta para carreiras de alta procura e baixos custos operacionais”.

Entendemos que a formação de excelência em cursos de graduação, especialmente na formação de professores, se caracteriza como uma via de desenvolvimento científico e tecnológico do país. Os investimentos públicos devem nortear a expansão de um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade centrada em cursos de sólida formação acadêmica (SAVIANI, 2010). Nesse contexto, caberia aos IFs, como instituições públicas de educação superior, com forte tradição na educação profissional, o papel de protagonista na formação de docentes para as disciplinas profissionalizantes. No entanto, devido a fatores que passaremos a analisar, os IFs não estão correspondendo às expectativas da sociedade no que diz respeito à formação de professores para a educação profissional. Vamos, então, tentar entender melhor essa questão, aprofundando o conhecimento das especificidades dos IFs.

### **1.3. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Os Institutos Federais, foco principal dessa investigação, apresentam características bem diversas das demais instituições de educação superior existentes no Brasil. Segundo a lei que os criou, são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, [...]” (BRASIL, 2008, art. 2º). Seu arranjo institucional, em forma de rede, permite a articulação e presença em todas as regiões do país.

Como já abordamos, a criação dos Institutos Federais fez nascer uma nova proposta de arranjo institucional, tanto pela atuação verticalizada dos professores, quanto na integração da educação básica com a profissional e com a superior. Com presença nas cinco regiões do país, sua estrutura foi viabilizada pelos processos de transformação ou integração de 38 instituições de ensino (OTRANTO; PAIVA, 2015, p. 228), dentre as já existentes e tradicionais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, CEFETs e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

De acordo com os estudos de Otranto e Paiva (2015), os IFs foram constituídos a partir de 85 instituições distintas: sete escolas técnicas federais; 39 escolas agrotécnicas federais; oito escolas técnicas vinculadas às universidades federais e 31 Centros Federais de

Educação Tecnológica (CEFETs). A aglutinação foi distinguida no art. 5º. da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) que utilizou o termo “transformação” para os casos em que o Instituto Federal se originou de apenas um tipo de instituição de ensino. Já para os casos em que houve a composição de mais de uma instituição, a referência utilizada foi a de “integração”. Assim, “do total de 38 IFs presentes nas cinco regiões do país, 15 deles foram compostos por transformação e 23 por integração” (OTRANTO e PAIVA, 2015, p. 228).

É possível observar as heterogeneidades culturais, sociais, políticas e éticas implicadas com essa medida governamental, quando constatamos que as instituições de ensino inseridas na composição dos IFs detinham distintas trajetórias educativas, algumas delas centenárias, que sofreram mudanças significativas com a nova organização administrativa. No campo acadêmico houve a obrigatoriedade da verticalização do ensino, no mesmo espaço físico, incluindo a educação básica (ensinos fundamental e médio), os cursos técnicos de nível médio e o ensino superior (graduação e pós-graduação). Isso significa que uma mesma instituição oferece vários níveis de ensino e, mesmo assim, é caracterizada como instituição de educação superior, com autonomia para criar e extinguir cursos, além de poder registrar seus próprios diplomas. Além disso, “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008).

Diante de tais informações, é possível perceber que os IFs são instituições de educação superior bem diversas das demais existentes no Brasil. É possível imaginar os fenômenos socioeconômicos e históricos que interferiram diretamente no cenário da Rede Federal e em sua expansão no território nacional com a instalação dos 38 IFs. Salientamos que, ao analisarmos a expansão, não estamos nos referindo ao número de IFs, que se mantêm em 38; mas à ampliação do número de *campi*, reforçando a organização *multicampi* dessas instituições. Por *campi* se compreende a reunião de vários *campus*, que compõem a estrutura organizacional dos Institutos Federais.

A quantidade de *campus* se expandiu rapidamente. No período de 2009<sup>13</sup> a 2016, foi identificado o acréscimo de 312 para 644 *campi* na totalidade dos IFs. Os efeitos desse crescimento já se fizeram sentir, com alguns pontos positivos e outros críticos. Dentre os que se destacam como elementos agregadores, ressaltamos o fato desses novos *campi* terem sido instalados, em sua maioria, em locais afastados dos grandes centros, atendendo às comunidades

---

<sup>13</sup> O registro da expansão dos *campi* dos IFs foi considerado, a partir do ano de 2009, tendo em vista a criação dos IFs haver ocorrido com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

do interior do país. Outro aspecto favorável foi a contratação de profissionais da educação com elevada qualificação acadêmica *stricto sensu*, para atuarem nas instituições de educação profissional. Vale ressaltar que, antes da transformação em IFs, na maioria dos concursos, a formação exigida era a graduação. Depois da transformação, as exigências passaram a ser as de mestrado ou doutorado.

Os números da expansão dos IFs demonstram sua relevância no cenário do ensino superior no Brasil. Em 2017, essas instituições, isoladamente, representavam 1,5% de todo o universo do ensino superior no Brasil ou 12,8% dentre as instituições públicas de ensino superior. Em termos de matrículas em cursos de graduação, os dados dos Censos de 2009 a 2017 (BRASIL, 2018a) indicam a ampliação no quantitativo de vagas ofertadas, de 21 mil para 56 mil, e o crescimento de candidatos inscritos nos processos seletivos, de aproximadamente 128 mil para 1.17 milhões, entre os anos de 2009 a 2017 (BRASIL, 2018a).

O aumento no quantitativo de matrículas realizadas refletiu-se, também, na ampliação do quantitativo e na diversificação dos cursos direcionados à formação de professores pelos IFs. Entre os anos de 2009 e 2017, foram criadas 282 novas licenciaturas abrangendo 11 habilitações na área da educação básica, enquanto nas disciplinas profissionais a expansão ocorreu pela criação de 59 novos cursos distribuídos em 9 habilitações. A Tabela III apresenta a evolução do número de Cursos de Licenciatura no Brasil, de acordo com a área, ou seja: formação de professores para a educação básica e formação de professores para as disciplinas específicas dos cursos profissionalizantes.

Tabela III - Evolução do Número de Cursos de Licenciatura por Área – Brasil – 2009-2017

Formação de professor	2009		2017	
	Brasil	IFs	Brasil	IFs
Educação básica	3.451	75	3.970	357
Disciplinas profissionais	744	6	1.125	65

Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censos 2009 e 2017

Como se pode notar na Tabela III, no cenário do ensino superior brasileiro, os IFs respondem por 5,7% do total dos cursos de formação para o magistério nos cursos técnicos do país, de acordo com os dados dos Censos (BRASIL, 2018a).

Os dados apresentados pelo Inep, associados à relação média entre matrículas e unidades de ensino, podem demonstrar, tanto a capilaridade dos IFs, quanto a materialização

das políticas públicas direcionadas à expansão da oferta de licenciaturas por essas instituições, sendo necessário avaliar a efetividade social ou o impacto dessas políticas em cada região ou localidade, principalmente na mudança de paradigmas de formação de técnicos no país, pois a ampliação dos cursos não garante a qualidade do ensino, portanto mais análises e debates sobre o tema precisam ser realizados

As informações do Censo da Educação Superior de 2017 (BRASIL, 2018a) indicam que nos 644 *campi* dos Institutos Federais, entre os anos de 2010 e 2017, foram implantados um total de 41 novos cursos de formação de professores para a educação profissional. Isso fez com que o número total de cursos passasse de 24 para 65, o que gerou uma mudança de 287 para 4.8 mil matrículas<sup>14</sup>. À primeira vista, pode até parecer muito, contudo, a expansão se concentrou na formação de professores de informática que, isoladamente, respondeu por cerca de 50% do total de alunos em 2017. Para fins de comparação, no mesmo período, as demais licenciaturas (educação básica) passaram de 7.4 mil para 38.4 mil matrículas nos 357 cursos oferecidos pelos IFs, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018a). Isso significa que os IFs estão cumprindo a determinação legal de oferecer 20% de suas vagas para a formação de professores, mas priorizando cursos para a educação básica e não para a educação profissional.

No campo das licenciaturas, a lei que as criou determinou a destinação de 20% de suas vagas para os “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Dessa forma, instituições sem tradição em formar professores tiveram que direcionar 1/5 de suas vagas para esses cursos. É possível perceber que não foi uma tarefa fácil, portanto, vamos analisá-la mais de perto.

#### **1.4. FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS IFS**

Apesar de a legislação em vigor estipular um percentual mínimo de 20% de todas as vagas dos IFs para a formação docente da educação básica, incluindo a formação de professores para a educação profissional, a história nos mostra que as duas sempre percorreram

---

<sup>14</sup> Foram excluídas as matrículas dos CEFETs e da formação de professor de educação física. Ambos constam dos microdados, divulgados pelo INEP, em disciplinas para a educação profissional.

caminhos diferentes. A formação de professores para a educação profissional nunca desfrutou do mesmo tratamento da formação para a chamada educação geral ou propedêutica.

Como exemplo, temos a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que tornou obrigatório o ensino profissionalizante na nova estrutura educacional brasileira, imposta pelo regime militar. Para colocar essa determinação em prática, o governo ditatorial se deparou com um empecilho: a falta de docentes para atender à demanda da educação profissional. Na tentativa de minimizar essas dificuldades, foi divulgada, pelo então Ministério da Educação e Cultura, a Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971 (BRASIL, 1971a), que traçou normas para organização curricular dos chamados Esquema I e Esquema II, destinados a complementar a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio. O Esquema I era direcionado aos portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, que cursavam uma habilitação pedagógica de 600 horas. Já o Esquema II, era dirigido aos portadores de diplomas de técnicos de nível médio, nas referidas áreas, com duração de 1.080 a 1.480 horas de formação pedagógica. Ou seja, não era exigida a licenciatura e, sim, cursos aligeirados com algumas disciplinas pedagógicas.

Com o fim da compulsoriedade da educação profissional, em 1982, o plano unificador, que ainda não tinha conseguido ser aplicado na sua totalidade, foi perdendo força. A grande maioria das escolas de nível médio deixou de oferecer educação profissional por falta de infraestrutura e de professores para ministrar as disciplinas especializadas da formação.

No interior das escolas federais de educação profissional, essa formação mereceu maior destaque nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que adquiriram, em 1993, o direito de oferecer cursos superiores:

- a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- III - ministrar cursos de educação continuada, visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1993, art. 2º.)

A Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993 (BRASIL, 1993), foi criada para transformar a Escola Técnica Federal da Bahia em CEFET e deu outras providências, dentre as quais incluía o direito de os CEFETs oferecerem cursos superiores, que incluíam os cursos de licenciatura para formação profissional. No entanto, a atuação dos CEFETs na educação

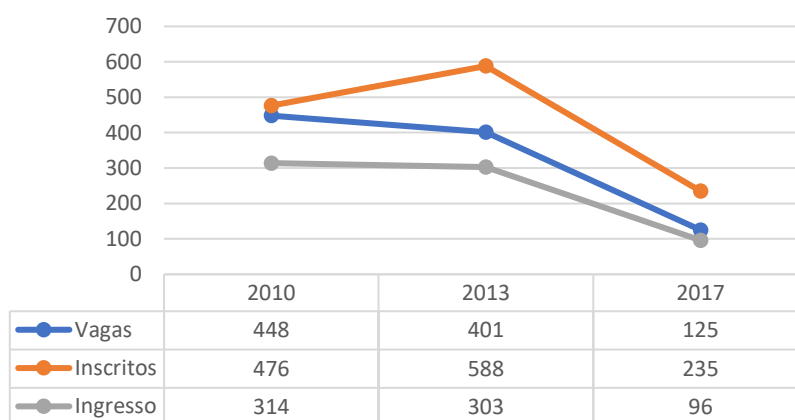
superior somente se expandiu e se consolidou no ano de 2004, quando foram oficialmente alçados à categoria de instituições de educação superior.

A partir do ano de 2008, todas as instituições que integraram os IFs passaram a ter os mesmos direitos na oferta de educação superior, inclusive as licenciaturas, mas poucas contavam com alguma experiência na área, exceto os CEFETs. No entanto, a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a) determinou que 20% das vagas fossem destinadas aos cursos de licenciatura e os IFs, integrados ou não por CEFETs, foram obrigados a cumprir essa determinação legal.

A expectativa de tornar os IFs uma referência na formação de docentes para os cursos técnicos está retratada no documento *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia*<sup>15</sup>, em que o MEC destaca que a educação brasileira requer a ruptura do círculo vicioso formado pela inadequação da formação do professor, que reproduz essa falha na formação do aluno. Ainda no documento, é evidente que foi atribuída aos Institutos Federais a função de agentes de mudanças no cenário educacional por intermédio das licenciaturas.

Aliada a isso, a criação dos Institutos Federais influenciou uma onda de expansão dos cursos técnicos no país, como veremos mais adiante, o que poderia ser mais um fator determinante para os IFs se dedicarem à formação de professores para esses cursos. Algumas licenciaturas surgiram, mas não, na quantidade esperada e, principalmente, não atenderam a todas as áreas demandadas.

Gráfico 2 – Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica - Processo Seletivo IFs (2010-2017)



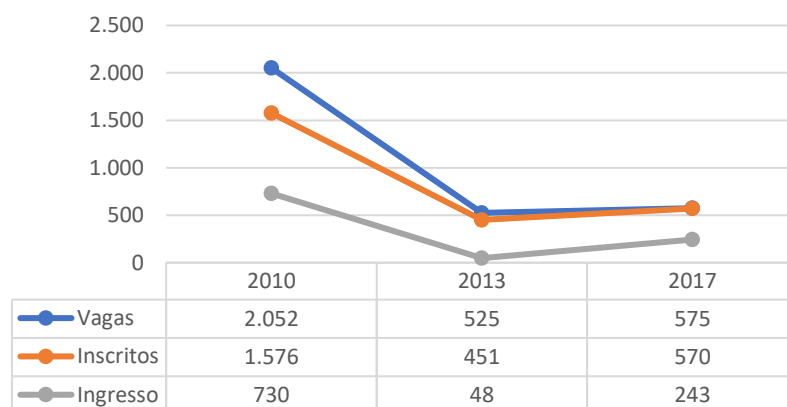
Fontes: Censo da Educação Superior. Inep/Deed. Censos 2010 a 2017 (BRASIL, 2018a)

<sup>15</sup> Texto elaborado em maio de 2009, no final do Seminário das Licenciaturas, ocorrido no IF da Bahia.

Realizando um recorte na oferta da Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica (LEPT), objeto do nosso estudo, os IFs vêm apresentando um movimento inverso do esperado. Quando comparado aos demais cursos superiores, a regressiva oferta de vagas fica evidente. Das 448 vagas disponibilizadas em 2010, os IFs reduziram para 125 em 2017, conforme discriminado no Gráfico 2. Mesmo quando foi registrado aumento na demanda, entre os anos de 2010 a 2013, nos anos subsequentes a oferta permaneceu em declínio, de acordo com os dados dos Censos (BRASIL, 2017).

No mesmo período houve redução na oferta de vagas, também, pelas demais IES (públicas e particulares). Ao analisar os dados, isoladamente, observa-se que entre os anos de 2010 a 2017 ocorreu uma diminuição média de 70% das vagas nas Licenciaturas para a EPT, seguindo a mesma tendência de baixa na demanda, conforme explicitado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica - Processo Seletivo Brasil (2010-2017)



Fontes: Censo da Educação Superior. Inep/Deed. Censos 2010 a 2017 (BRASIL, 2018a)

Comparando os dois gráficos (2 e 3), destaca-se o fato de que os IFs tenham seguido a tendência das demais IES, mesmo quando a demanda pelo curso apresentava crescimento. Concebido para ser referência no ensino profissionalizante e tecnológico, o IF deveria atuar como fomentador da Licenciatura para EPT, inclusive pela necessidade de qualificar docentes para a sustentabilidade do processo de expansão da educação profissional no Brasil, com destaque para as próprias demandas de seus *campi*. No entanto, o fato acima apontado não foi levado em consideração pelos IFs.

Vários foram os fatores que contribuíram para isso. Estudo recente nos Institutos Federais (AQUINO, 2016) demonstrou que os cursos de licenciatura foram criados de acordo com a quantidade de professores que as instituições dispunham para tal. Ou seja, se havia



muitos docentes de biologia, por exemplo, com carga horária disponível, criava-se uma licenciatura em Biologia. Também é fato de que formar o professor para a educação básica é muito mais fácil, em termos de infraestrutura, do que formar um docente para a educação profissional, já que a formação dos primeiros pode se dar em qualquer sala, enquanto que a dos segundos exige, em tese, um laboratório, contrariando aquilo que para MACHADO (2011, p. 690) é um fator estratégico para o futuro da educação profissional no país, a autora enfatiza ainda que:

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável.

Como mais um fator no processo de desvalorização da profissão docente, no ano de 2017, foi aprovada, pela Lei nº13.415, uma nova reforma do ensino médio. De acordo com as diretrizes dela emanadas, o ensino médio deve ter cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Em especial para essa última, a lei abre uma brecha na formação e autoriza o professor a ministrar aulas desde que tenha o “notório saber”. O que prevalece, aparentemente, é a lógica da “*docência sem habilitação*”, uma condição histórica, em se tratando de ensino profissionalizante no país. (FERREIRA e MOSQUERA, 2010, p. 106). Na prática, se não há necessidade do curso de licenciatura para a educação profissional, por que as instituições iriam se preocupar em oferecê-los? Qual seria a demanda por esses professores? Houve um aumento real no quantitativo de matrículas na educação profissional nos últimos anos? Tentaremos responder a essas questões, no próximo tópico desta Tese.

## **1.5. DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA DEMANDA CRESCENTE?**

O rápido avanço dos processos de urbanização e desenvolvimento tecnológico vem promovendo a ruptura de fronteiras geográficas e culturais. Contudo, de forma antagônica, os mesmos processos estão ampliando a distância entre os incluídos e os excluídos socialmente. Percebe-se que, enquanto o acesso à educação profissional se torna, a cada dia, mais decisório para a inserção dos jovens e adultos no mundo produtivo, para a população que vive distante

dos grandes centros urbanos esse acesso permanece difícil, geralmente pela falta de instituições de ensino em suas regiões.

A complexidade que permeia a formação profissional fortalece as possibilidades de articulação dos conhecimentos oriundos da prática social aos conhecimentos científicos, aliando os conteúdos gerais aos específicos de qualificação, de modo a construir uma nova forma de responder às demandas sociais, combater a exclusão social e promover o desenvolvimento das ciências e de modernas tecnologias. Os crescentes investimentos públicos, visando à expansão da rede de ensino profissional (em especial da federal), estão associados, na atualidade, ao momento de transição entre o ensino direcionado ao simples 'fazer' para uma educação estruturada no 'saber-pensar', produzindo desafios tanto para os programas pontuais de formação inicial para o trabalho quanto para os programas de atualização científica e tecnológica.

A análise do comportamento das matrículas, da expansão dos estabelecimentos e, essencialmente, da formação docente e da qualidade do ensino ministrado, ganha contornos especiais em determinados segmentos. A área da saúde, por exemplo, por seu papel social simbolizado na preservação da vida e do bem-estar do indivíduo, a qualifica como sendo de interesse social. O monitoramento e a análise da expansão das matrículas necessitam ser realizados juntos ao processo de formação dos seus docentes, pois, de relevância suprarregional, sua demanda é constante e vital para a população.

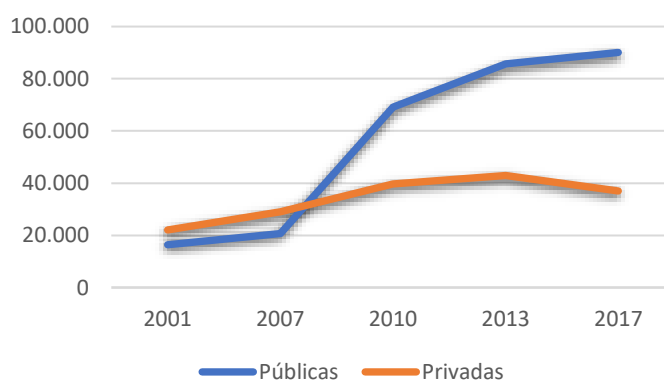
No entanto, cabe um alerta em relação ao argumento da necessidade de pessoal técnico de nível médio com domínio de tecnologias mais modernas. O que se observa é a formação profissional privilegiando a atualização de técnicas e de metodologias tidas como imprescindíveis ao exercício da profissão. Porém, apesar da existência de escolas que objetivam formar profissionais capazes de enfrentar e de lidar com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, persiste um ensino de visão taylorista, que visa atender às necessidades imediatas do mercado.

Continua a existir uma grande quantidade de cursos que, sob a denominação de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, se propõe a preparar, em curto prazo e com baixos custos, profissionais para 'consumo imediato', sabendo-se, de antemão, que os conhecimentos adquiridos estarão obsoletos, em pouco tempo. Este cenário, inclusive, justifica o papel social que os Institutos Federais devem desempenhar na defesa da formação docente como via da valorização profissional, com o compromisso ético da formação de técnicos pelo viés da realização humana e não para atender às demandas do capital.

O momento é oportuno para trazer esse debate. O quadro da evolução das matrículas vem demonstrando o quanto, nos últimos anos, as políticas educacionais vêm ganhando visibilidade na agenda política e social no Brasil, focando, principalmente, a reorientação e a produção de avanços nos marcos regulatórios para a formação de técnicos de nível médio, apesar das contradições históricas que perpassam essa modalidade de educação.

Em 2001, existiam no Brasil 2.334 instituições que ofereciam cursos de educação profissional de nível médio. Em 2013, observou-se um relevante crescimento, passando para 5.261, que permaneceu sendo ampliado em 2017, quando atingiu os 6.926 estabelecimentos públicos (federais, estaduais e municipais) e privados (particulares, confessionais, comunitários e filantrópicos). Esses números revelaram um aumento significativo das redes e, conseqüentemente, do número de matrículas. Em números absolutos, passaram-se dos cerca de 462 mil alunos matriculados em 2001 para 1,44 milhão de matrículas em 2013, ampliando em quatro anos para 1,83 milhões em 2017, consideradas as formas integrada, concomitante e subsequente para os cursos de educação profissional, segundo dados divulgados pelo Inep (Brasil, 2018), destacados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Número de matrículas na educação profissional de nível médio em instituições públicas e privadas (2001 a 2017) – modalidades: concomitante, subsequente e integrada



Fonte: Autor. Brasil (2018).

Considerando que a política direcionada à educação profissional, na última década, visa possibilitar àqueles que concluem o ensino médio o exercício de uma profissão, esses cursos se constituiriam em uma alternativa real. Além disso, a profissionalização dos jovens estava inserida no contexto das políticas sociais como via de combate às iniquidades sociais. Por essa perspectiva, o comportamento das matrículas e o processo de expansão dos

estabelecimentos de educação profissional refletem, além das variáveis relacionadas com a demografia e diversidade econômica de cada região, os efeitos das políticas educacionais definidas pelos setores públicos e pela iniciativa privada para responder às demandas por cursos, no prazo delimitado por essa pesquisa.

A Tabela IV apresenta o número de docentes atuantes na educação profissional em instituições públicas e privadas no período de 2001 a 2017.

**Tabela IV - Número de docentes na educação profissional em instituições públicas e privadas (2001 a 2017)**

Docentes	2001	2007	2010	2013	2017
Redes públicas	16.389	20.672	69.166	85.676	90.085
Redes privadas	22.048	28.981	39.646	42.923	36.970
Total	38.437	49.653	108.812	128.599	127.055

Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censos 2001 e 2017

Os resultados dos investimentos e incrementos de programas públicos, nessa modalidade de educação, aparecem nos Censos da Educação Básica (INEP), a partir de 2007, quando o quantitativo de matrículas em instituições públicas supera o da rede privada, que inclui instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas de ensino. Em percentuais, as redes estaduais e a federal responderam por 52% das matrículas nos cursos técnicos em 2013, chegando, em 2017, próximo aos 60%, de acordo com os dados do INEP (MEC, 2014).

Com a expansão no quantitativo de matrículas, a inserção de docentes nas instituições ocorreu da mesma forma e intensidade. No ano de 2001, as redes públicas (federal, estadual e municipal) contavam com um pouco mais de 16 mil professores em seus quadros. Cerca de dezesseis anos depois, em 2017, o Censo da Educação Básica indica um crescimento aproximado de 400% em seus quadros, passando para um pouco mais de 90 mil professores (Tabela IV).

Nesse cenário, as antigas certezas de que a licenciatura para a educação profissional deva ser uma condição para o exercício do magistério dão lugar às incertezas sobre o futuro da qualidade social desses cursos no Brasil, especialmente pela ausência de uma política de valorização do magistério para a educação profissional. Outros fatores contribuem para aumentar ainda mais essas incertezas, como contextualizam Otranto e Paiva (2016, p. 97):

Além de destacar a crise política e financeira no Brasil como fator de risco para a manutenção da expansão dos IFs e dos cursos de licenciatura por eles criados, demos relevo à precarização do trabalho docente que vem se aprofundando, em decorrência da natureza da verticalização da educação. A verticalização nos IFs é apresentada nos documentos oficiais como uma vantagem, uma vez que congrega o oferecimento de distintos níveis e modalidades de ensino, facilitando, com isso, a continuidade dos estudos dos alunos. Porém, sua consequência na precarização do trabalho docente já se faz notar, pois está ocasionando também a verticalização do trabalho do professor, obrigado a atuar nos diferentes níveis e modalidades, independentemente da sua formação.

Isso significa que o fato de os IFs trabalharem com o ensino verticalizado, ou seja, oferecerem vários níveis de ensino em um único espaço institucional, está ocasionando também uma verticalização do trabalho do professor. Quer dizer que um docente não ministra aulas somente no nível superior ou no profissional, mas ele é demandado a trabalhar em todos os níveis, exigindo um esforço extra, por exemplo, nas ações pedagógicas diferenciadas, nos planejamentos e nas avaliações dos educandos. Essa prática está aprofundando a precarização do trabalho docente, que pode trazer consequências sérias para a qualidade do ensino e para a saúde do professor.

O que foi observado neste capítulo é um certo descompasso entre os fundamentos que justificaram a criação dos Institutos Federais e o que, de fato, vem ocorrendo no seu cotidiano. Essa questão será abordada nos próximos capítulos desta Tese quando será debatida a política institucional, a partir da análise das relações estabelecidas ou superadas entre os Institutos Federais, criados no Século XXI, e os princípios que nortearam a estruturação das Escolas Técnicas Federais, em meados do Século XX.

## CAPÍTULO 2

# DUALIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Um olhar, ainda que breve, sobre o passado da educação no Brasil explicita que, mesmo com particularidades, o caráter estrutural da dualidade que separa o ensino propedêutico do profissional reflete a conformação da sociedade brasileira à lógica do capitalismo – a orquestração do desenvolvimento desigual entre as classes sociais. Esse modelo de formatação da estrutura educacional no Brasil foi institucionalizado pela Reforma Capanema, na década de 1940, após uma longa disputa marcada por dois blocos mais ativos. De um lado, estavam os renovadores (intelectuais liberais, socialistas e comunistas), precursores do movimento conhecido como Escola Nova, e do outro, os conservadores, católicos e representantes de diferentes matizes ideológicos. No centro, os industrialistas usavam a interlocução com todos os grupos para conseguir formar mão de obra para as indústrias. Desse embate, se configura a educação como um campo nas políticas públicas que já nasce dividida entre dois *subcampos*<sup>16</sup> – o que rege a educação propedêutica e aquele destinado à educação profissional.

Essa divisão do campo educação vem repercutindo suas sequelas ao longo dos anos. Assim, para compreender a dinâmica dos seus efeitos na formação de docente nos Institutos, a pesquisa busca tecer um diálogo com teóricos sobre o tema, transitando entre Pierre Bourdieu (1983, 2007, 2009, 2011, 2015, 2018, 2018a), abarcando os conceitos de *reprodução*, *campo social* e *habitus*; e os princípios que sustentam a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet (1987).

### 2.1. REFERENCIAIS PARA COMPREENDER A DUALIDADE

Antes da análise do objeto em estudo, se faz necessário compreender que, na concepção de Bourdieu (2007, 2015), um *campo* é repleto de contradições e, por isso, deve ser considerado seu processo histórico de constituição, pois como num jogo, para ter o controle do *campo*, se faz necessário ter domínio das regras, identificando seus potenciais adversários, aliados, objetivos a serem atingidos e os interesses específicos de cada componente. Como todo

---

<sup>16</sup> Na perspectiva da Sociologia de Bourdieu, a educação profissional constitui, na presente Tese, um subcampo do campo das políticas de educação. Como regiões menores de um campo, os subcampos apresentam características semelhantes e conservam a mesma dinâmica de um campo, mas pode ter suas especificidades.

*campo*, a educação é heterogênea por definição, seus atores estão em constante movimento pelo poder mantendo suas forças políticas em permanente estado de tensão. Para Bourdieu (2015), dentro de um *campo* tudo faz sentido em termos relacionais por meio de oposições e distinções. As estratégias de colaboração ou conflito entre atores determinam se um pensamento é hegemônico, não obstante seus sucessos ou falhas. Não raramente, o poder exercido ultrapassa os limites do próprio *campo* no sentido de ampliar a dominação de grupos.

A dominação e as lutas travadas nas relações de força se fazem pelo exercício do *habitus*, descrito por Bourdieu (1983, p. 65) como "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações". É por meio do *habitus* que se responde adequadamente a determinadas situações, sem que existam reflexões mais críticas. Incorporado na prática do agente em ação, a identificação do *habitus* permite compreender como as representações se formam, se organizam e se reproduzem nos diferentes *campos* constituídos, na medida em que se tornam elementos que fomentam a própria prática no grupo. Sobre essa questão, Bourdieu (2007) atribui importância central ao conceito de *habitus*, enquanto esquemas mentais, estruturas estruturantes, que geram as práticas e as representações dos agentes *no e acerca* do mundo social.

A construção deste mundo, da realidade social, envolve o movimento histórico das relações entre as pessoas e a organização do espaço em disputa. A definição de quem é considerado ou se considera como participante de um *campo*, para Bourdieu (2007), desperta os conflitos e tensionamentos nas relações de forças. Conseqüentemente, aqueles que se alinham ao *habitus* dominante permanece no *campo*, mas sob os condicionantes materiais e simbólicos que o definem. A realidade social é construída por agentes sociais dominantes que se utilizam da violência (simbólica ou real) como elemento de dominação e imposição dos seus valores e crenças em determinado campo. Para Thiry-Cherques (2006, p. 31), o pensamento de Bourdieu:

Deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um campo, um segmento do social, cujos agentes, indivíduos e grupos têm disposições específicas, a que ele denomina *habitus*. O campo é delimitado pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito estratégias não conscientes, que se fundam no *habitus* individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as posições particulares de todo agente na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o *habitus*, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o *habitus*.

No Brasil, a divisão do *campo* educação atenderia ao desenvolvimento de *habitus* distintos nos seus integrantes e na própria sociedade. A escola dividida em duas grandes redes - a burguesa e a proletária, caracteriza a divisão da sociedade e cumpre a função de perpetuação da hierarquização social. Nessa perspectiva, a escola passaria regular o desenvolvimento e a disseminação da cultura dos trabalhadores, atuando como aparelho ideológico da burguesia para atender aos interesses do capitalismo (SAVIANI, 2013).

Para Bourdieu e Passeron (2018, p.93), o “sistema de educação deve, entre outras funções, produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida”. A escola, como reprodutora de uma lógica dominante, tem a função de manter a herança cultural estruturante da sociedade. Os conceitos de capital cultural e violência simbólica, quando associados, lançam luz sobre as desigualdades sociais e como elas são legitimadas e reproduzidas pelo sistema de ensino, estabelecendo as bases que retroalimentam a própria organização social.

Apesar de Bourdieu e Passeron, assim como Baudelot e Establet, analisarem a realidade da escola francesa, estes tecem críticas à função reprodutora das relações do modo de produção capitalista que, no contexto mais amplo, encontram nas escolas o espaço de transmissão e reprodução dos seus valores e crenças pelo *habitus* que caracterizam a docência. Para a realidade brasileira, as obras desses autores contribuem para compreender a dicotomia do sistema de ensino e, principalmente, da formação dos seus respectivos docentes. Trata-se do espelhamento da divisão social do trabalho no espaço de formação dos indivíduos que compõem a sociedade. Nesse sentido, o sistema de ensino brasileiro guarda semelhanças com o francês ao reproduzir a hierarquização social dividindo a escola por finalidade e qualidade do ensino ministrado, mas, também, como espaços para construir resistências e criar mecanismos de superação, mesmo quando a realidade insiste em dizer que é impossível<sup>17</sup>.

No artigo *Escola, a luta de classes recuperada*, Baudelot e Establet (2014) revisitam a obra *Os Herdeiros*, de Bourdieu e Passeron (2018), publicada originalmente em 1964 na França. A leitura dos autores apresenta a escola como via de diferenciação da socialização do indivíduo quando, no seu cotidiano, reproduz uma cultura dominante em detrimento das demais; logo, o capital cultural familiar é o fator que mais influencia o desempenho do aluno, não necessariamente a sua renda. Para os autores, existe uma simetria

---

<sup>17</sup> Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2005, p. 30)



entre desempenho escolar e capital cultural, o que resultaria nas escolhas do itinerário formativo pelo aluno e, também, o nível educacional alcançado por ele no sistema de ensino. Os apontamentos de Bourdieu são claros ao afirmar que, na França, seus estudos apontavam para uma certa herança familiar, influenciando o desempenho dos alunos. Para Baudelot e Establet (2014, p. 200):

Tal pai, tal filho. O círculo infernal aqui desenhado assemelha-se ao círculo de acumulação do capital material, que conduz sempre ao seu início, sem se reduzir a ele, portanto. Estamos na presença de um patrimônio, visto que a escola consagra e transmite herança familiar, e de um capital, visto que constatamos, de uma geração à outra, uma acumulação de desigualdades, a escola dirigindo seus investimentos mais fortes para os alunos mais favorecidos. [...] Assim, o círculo da reprodução fica bem fechado.

A dualidade do sistema de ensino, então, foi posta como meio de perpetuar a tal ‘herança familiar’, parafraseando Baudelot e Establet (2014), ao instituir que o filho da classe de trabalhadores será o operário, enquanto o da classe burguesa assume a propriedade da família. Um herda o trabalho e o outro o capital, um ciclo reprodutivo de organização social pela exclusão.

## **2.2. TEORIA DA ESCOLA DUALISTA**

Ao analisarem a realidade da escola francesa, Baudelot e Establet (1987) tecem críticas à função reprodutora das relações do modo de produção capitalista que elas são obrigadas a assumir. Os autores lançam luz sobre a questão da importância, para a classe dominante, da configuração de um sistema de ensino como um aparelho ideológico, atendendo aos interesses e mantendo as relações das classes mais privilegiadas da sociedade, reproduzindo a hierarquização social ao dividir as escolas por finalidade e qualidade do ensino ministrado.

“La escolarización, en forma tendenciosa (tanto más, cuanto que se desarrolla por sí misma), define los límites dentro de los cuales se pondrían en juego los mecanismos del reparto de los individuos en los diferentes puestos de la “vida activa”, y en particular los mecanismos del mercado de trabajo, donde en apariencia no circulan más que individuos. Estos límites son los decisivos, y se trata de límites de clase. Lo que ocurre en el mercado sería completamente ininteligible si no se viera que depende de lo que ocurre fuera del mercado, en la producción, en el proceso de escolarización y en la relación “indirecta”, “invisible”, de la escuela con la producción.

[...] la escolarización “forma” la conciencia a los individuos de tal manera que, en su gran mayoría, llevan ya consigo los caracteres, las cualidades concretas requeridas para su utilización en el marco de las relaciones de explotación capitalista. Incluyendo, claro está, cuando se trata de las cualidades de “mando” y de “competencia” intelectual. Incluyendo cuando se trata, en el otro extremo, de la ausencia de formación profesional que conduce a los

puestos de mano de obra y de obreros especializados, pasando por la descalificación, el desempleo, la reconversión de la mano de obra, etc” (BAUDELLOT e ESTABLET, 1987, p.212)

Baudelot e Establet direcionaram suas análises para a França no contexto da segmentação interna das escolas, contudo, como os autores esclarecem, somente a escolaridade não conduz o indivíduo ao posto de trabalho, mas a combinação da formação com a necessidade posta. Assim, nos países latino-americanos, a tendência de separar o ensino geral (ou propedêutico) do profissional se intensificou, a partir do início do Século XX, pela associação de interesses entre os projetos desenvolvimentistas de governos e o projeto de dominação da classe burguesa, como assinalado por Kuenzer (2004) e Grabowski (2014), entre outros autores. A convergência desse cenário levou à escola os padrões de ensino considerados indispensáveis para o mercado de trabalho que, como consta da citação acima, de Baudelot e Establet (1987), ‘molda os indivíduos de tal maneira que, na maioria dos casos, eles já carregam consigo as características, as qualidades específicas requeridas para o seu uso no quadro das relações de exploração capitalista’.

Ao comparar as obras de Bourdieu e Passeron e de Baudelot e Establet, Saviani (2013, p.112-113) lembra que esses autores sustentam suas análises a partir da “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, em que a escola “inculca a ideologia burguesa e reproduz as relações de dominação burguesa”. No entanto, Saviani destaca que os dois primeiros autores tiveram como referência o pensamento de Max Weber, em que a cultura e os valores influenciam as mudanças sociais, enquanto Baudelot e Establet, influenciados pelos pensamentos de Althusser, buscam no marxismo a base sobre a organização da sociedade e a luta de classes. Dentre os pontos de convergência, estes autores traçam os mecanismos de poder (simbólico ou real) do qual fazem uso as classes dominantes para legitimar as desigualdades sociais. A escola, segundo esses autores, estaria dividida em duas grandes redes - a burguesa e a proletária, caracterizando a divisão da sociedade. Nessa perspectiva, a função da escola é impedir o desenvolvimento e a disseminação da cultura dos trabalhadores, atuando como aparelho ideológico da burguesia para atender aos interesses do capitalismo (SAVIANI, 2013).

No cenário educacional francês, segundo Baudelot e Establet (1987), longe de uma neutralidade, coube a escola manter a posição do aluno na pirâmide da hierarquização social. Ao estabelecer fronteiras invisíveis, a escola ignora as diferenças e trata os descompassos como algo natural do sistema. Assim, legitima pelo currículo, conteúdos e processos pedagógicos o que deve ser considerado como “padrão” de ensino. No entanto, os

autores destacam que todos os envolvidos no processo educacional são os “responsáveis” por esse cenário. Para Baudelot e Establet (2014, p. 201):

As chances de entrada na universidade para uma criança cujos pais são executivos ou profissionais liberais eram respectivamente 80 e 40 vezes mais altas do que aquelas de uma criança filha de assalariado agrícola e operário. Longe de ser inocente, a escola contribuía ativamente para produzir e reproduzir essa realidade em sua ação rotineira. Os “responsáveis” não estavam somente no Ministério ou no Governo, estavam nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores de todos os níveis, nos comportamentos familiares inconscientes que penalizavam os menos favorecidos, em razão do abismo existente entre a cultura escolar e a cultura familiar, e impulsionavam os outros pela transmissão osmótica dos códigos e posturas morais, culturais escolarmente rentáveis. Cada um se encontrava assim implicado por suas descobertas. Percebeu-se, então, que a escola, instituição, até então banal e negligenciada, desempenhava um papel decisivo e central nos modos de reprodução social.

As análises de contextos realizadas por Baudelot e Establet (1987) indicam que a dualidade é um elemento condicionante para a existência da sociedade capitalista; portanto, a dualidade se amplia no sistema de ensino, vertical e horizontalmente, na medida em que é demandada pelo modo de produção capitalista em seus ciclos de expansão. Entende-se, conseqüentemente, que a democratização do acesso à educação somente ocorre no tempo determinado e em concordância com as regras impostas pela classe dominante.

No Brasil, a presença do projeto hegemônico de segmentação social não é recente. Cabe citar que este modelo de segregação social pela educação tem origens já no período colonial<sup>18</sup> e, ao longo dos anos, perpassou pelas reformas educacionais. Ao analisar as reformas educacionais no Brasil nos anos de 1930-40, Lourenço Filho apresenta como referência nos debates o pensamento em voga<sup>19</sup> baseado na crença de que “se o ensino primário deveria cumprir a função de *homogeneização*, o de 2º grau deveria ter a de *diferenciar*” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 130). Mesmo quando, aparentemente, há estímulo de acesso dos mais pobres aos níveis mais elevados de ensino, essa inclusão acoberta a ampliação da exclusão (KUENZER, 2007a).

Para analisar a questão da dualidade estrutural no sistema de ensino brasileiro, faz-se necessário, primeiro, compreender a construção das relações entre educação e trabalho no contexto da sociedade capitalista. A breve análise pretende refletir sobre os condicionantes

---

<sup>18</sup> O tema será abordado no Capítulo 3

<sup>19</sup> Segundo Lourenço Filho, este pensamento estava baseado nos estudos da Comissão Americana de Diretrizes Educacionais, em especial, na publicação “Objetivos da Educação na Democracia Americana”, que apresentava uma síntese das finalidades do ensino do 2º grau para o Século XX. (LOURENÇO FILHO, 2007)

do capital que fundamentaram a criação da dualidade, pelo viés da educação para o trabalho, como meio de manutenção do modelo de sociedade capitalista no mundo.

### **2.3. DUALIDADE E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO**

A Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra no Século XVIII, provocou mudanças no sistema capitalista no mundo. A substituição do trabalho artesanal pelo uso das máquinas na fabricação aponta para diferentes níveis de desenvolvimento das forças produtivas, mas direcionam para o fortalecimento da classe burguesa e um único objetivo central: o acúmulo de capital. Um lado perverso deste cenário foram as precárias condições de trabalho impostas pelo capitalismo, incluindo a necessidade das classes de trabalhadores de colocar seus filhos, ainda muito jovens, nas linhas de produção para aumentar a renda familiar. Três séculos depois, apesar das mudanças na legislação, jovens ainda são obrigados a abandonar a escola para trabalhar, formal ou informalmente, com a finalidade de gerar recursos para o sustento da família. Analisando este quadro social, Kuenzer (1991) afirma que, quanto mais precocemente os jovens se veem obrigados a entrar para o mundo do trabalho, como ocorre no Brasil, mais precária será sua relação com os meios produtivos e, conseqüentemente, menores serão as chances de mudarem a sua realidade social.

Complementando suas análises sobre o ensino profissionalizante no Brasil, Kuenzer (1991) enfatiza que esta nasce sob o signo de uma política educacional que mantém a separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’ como “expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferenciados” (*ibid*, p.8). A autora faz reflexões sobre a temática abordando essa questão como elemento agravante das relações sociais dentro e fora das empresas.

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, a medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma.

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de

qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos. (KUENZER, 1991, p. 6)

A questão apresentada pela autora é que, cada vez mais, as tradicionais técnicas de fabricação vêm sendo substituídas pela automação, com a presença da microeletrônica e dos ambientes virtuais, ampliando os requisitos de escolarização e formação profissional criando, em último estágio, a disrupção daquilo que define a própria natureza humana – o trabalho.

Neste cenário, o desemprego estrutural vem se tornando, também, uma forma de controle das classes dos trabalhadores, acirrando o rápido aumento do exército de reserva em magnitude sem precedente na história (MÈSZÁROS, 2009), expondo os trabalhadores a disputas intraclasses, a uma autofagia que destrói o senso de coletividade, de classe, facilitando a dominação pela pouca e frágil resistência. O oitocentista Karl Marx já considerava que a perda do reconhecimento do resultado do seu trabalho, à criação, provocaria a alienação do trabalhador, e o capital usaria as pressões internas, entre os trabalhadores, como elemento de vantagem para ampliar seus ganhos e domínio sobre a classe. Nas palavras de Marx (2013, p.869):

O capital age sobre os dois lados ao mesmo tempo. Se, por um lado, sua acumulação aumenta a demanda de trabalho, por outro, sua “liberação” aumenta a oferta de trabalhadores, ao mesmo tempo que a pressão dos desocupados obriga os ocupados a pôr mais trabalho em movimento, fazendo com que, até certo ponto, a oferta de trabalho seja independente da oferta de trabalhadores.

O trabalho, no seu viés assalariado, e a (re)produção do capital estão imbricados por uma lógica que associa o trabalho à educação, mais pelo aumento da produtividade do que pela construção de novos conhecimentos. A distinção não é entre uma economia industrial (ou fabril) e uma baseada no saber, mas na dependência de que as classes mais pobres de trabalhadores têm de uma educação que as prepare para o trabalho como elemento da vida. A dinâmica da revolução técnica, principalmente a partir do século XVIII, e a sua difusão nos setores econômicos e sociais formaram as bases, não somente para a economia globalizada, mas, principalmente, de uma educação para atender a essa economia. Os valores da educação passaram a ser os valores ditados pelo capital, conseqüentemente, o controle ideológico, tanto na forma quanto no conteúdo a ser ministrado, passou a ser o objeto de desejo das classes dominantes como modo de reprodução social metabólica (MÈSZÁROS, 2011).

A esse respeito, os pensamentos de Konder (2008) e Saviani (2007a; 2013) conduzem à reflexão sobre o elo entre a função do trabalho e da educação, no plano das

sociedades em geral. Esses autores partem do pressuposto de que as sociedades consomem e, para consumir, precisam de produção, isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque uma geração cuida da seguinte, transmitindo suas experiências e, portanto, educando. Deste modo, não existe sociedade sem trabalho, assim como não há sociedade sem educação, sendo ela formal, no sentido escolar, ou em outros ambientes – trabalho, sindicatos, família e demais espaços sociais de convivências. Nas palavras de Saviani (2007a, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O paradoxo do sistema capitalista, no entanto, está no abismo entre aqueles que produzem os meios de vida e a qualidade de vida viabilizada por esses meios. A hierarquia de valorizar o trabalho é inversa, ou seja, quanto mais o trabalhador se aproxima da base da pirâmide social, menos direito ele tem de gozar do produto do seu trabalho. Neste sentido, o trabalho se transveste pelo dever do indivíduo em produzir, mas não no seu direito de usufruir do produto do seu trabalho. No pensamento de Marx (2004, p.80), “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, [...] se torna uma mercadoria mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas [...] aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”

Em síntese, as classes de trabalhadores possuem a força de trabalho, o que as transforma em mercadoria (FRIGOTTO, 2009), logo, quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, menos valioso ele se torna; quanto mais automatizado é o trabalho, menos trabalhador aplica sua inteligência e, por fim, se torna um refém do sistema.

A antítese, imanente à mercadoria, entre valor de uso e valor, na forma do trabalho privado que ao mesmo tempo tem de se expressar como trabalho imediatamente social, do trabalho particular e concreto que ao mesmo tempo é tomado apenas como trabalho geral abstrato, da personificação das coisas e coisificação das pessoas – essa contradição imanente adquire nas antíteses da metamorfose da mercadoria suas formas desenvolvidas de movimento. Por isso, tais formas implicam a possibilidade de crises, mas não mais que sua possibilidade. O desenvolvimento dessa possibilidade em efetividade requer todo um conjunto de relações que ainda não existem no estágio da circulação simples de mercadorias. (MARX, 2013, p.255)

Por outro lado, ao refletirem sobre a relação educação e trabalho na sociedade capitalista, Marx e Engels observam que o aumento na escolarização torna o trabalhador mais ‘caro’ para a produção. Assim como uma mercadoria, o valor agregado na formação do trabalhador somente deve atender ao mínimo necessário para ser útil ao processo produtivo.

Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários. (MARX e ENGELS, 2011, p.112)

O problema é que os seres humanos, historicamente, nunca tiveram as mesmas condições/oportunidades para produzir, nem acesso à mesma educação, pois, segundo Konder (2008, 2009), no mundo sempre houve a dominação de certas classes sobre outras classes. A divisão da sociedade em classes representa, basicamente, a segmentação entre aqueles que detêm o poder de controlar (ou neutralizar) o desenvolvimento de outras classes. Quem ascende a este poder regula e determina as dinâmicas sociais, incluindo aquilo que será ensinado a cada grupo social.

Nas palavras de Enguita (1989), a escola sempre esteve associada, desde a sua origem, ao processo de enquadramento dos indivíduos às relações sociais de produção, mas o rápido desenvolvimento da industrialização, a partir do século XVIII, trouxe uma nova ordem capitalista nas relações de produção e do trabalho, passando a exigir o preparo da classe trabalhadora associando uma formação básica com a de técnicas produtivas. Consequentemente, essa formação deixou de acontecer, unicamente, no espaço laboral para, também, ser realizada na escola. Um movimento que visava, principalmente, à adaptação das classes mais pobres, desde a infância, à nova realidade de demandas por trabalhadores.

Cabe lembrar que os anos, que se sucederam à revolução industrial, fortaleceram a classe burguesa como agente promotora da produção industrial. No entanto, sua expansão dependia da formação de uma massa de trabalhadores capazes de atender aos novos processos e equipamentos de produção, logo, para satisfazer a seus interesses e controlar o exército de trabalhadores, precisava moldar sua formação. Enguita (1989) descreve a escola como uma via útil aos interesses do capital para “moldar” o trabalhador, não por ter sido criada com essa finalidade, “nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas”. (*ibid*, p.114). Assim como uma

máquina, afirma Marx, 2013, p. 111), o homem “se gasta e tem que ser substituído por outro homem”. Cabe à educação preparar esses ‘substitutos’. A partir dessa concepção, os autores criticam a utilização precoce de crianças nas linhas de produção, pois estaria sendo negada, aos filhos das classes dos trabalhadores, a oportunidade de mudar o seu futuro e, conseqüentemente, de classe.

Para Frigotto (2009), as relações de força sempre ocasionaram perdas para as classes de trabalhadores pela limitação de acesso aos níveis de educação que viabilizariam a ruptura desta lógica de menor ‘valor produtivo’. O cenário social é marcado pela dominação através do controle de acesso e permanência à educação, bem como a substituição do ser humano por máquinas. Ambos, educação e automação, são utilizados pelo capital como elemento regulador das classes de trabalhadores. São estratégias utilizadas pela burguesia para regular as taxas de emprego e o valor do trabalho. Contudo, Marx (2013, p.868) alerta para o fato de que “o mecanismo da produção capitalista vela para que o aumento absoluto de capital não seja acompanhado de um aumento correspondente da demanda geral de trabalho”. Nesse sentido, a educação entra como mais um elemento de regulação e controle da força de trabalho.

Manacorda (2000), porém, aponta para a necessidade de compreender a natureza contraditória do conceito de trabalho presente em Marx. Enquanto atividade humana, consciente e livre, é vital para a existência; mas quando passa a existir como um modo de produção do capitalismo, enquanto produtor de riqueza, assume o caráter alienante. Nesse ponto de cisão entre a atividade produtiva, enquanto essência humana, e o trabalho, como produtor de riqueza, nasce o modelo de educação para o trabalho nas sociedades capitalistas.

A relação entre educação e trabalho chegou a ser considerada incompatível na antiguidade, pois somente frequentavam a escola, lugar do ócio, aquele que tinha o privilégio de não ser escravo. Portanto, a escola surgiu como sendo o lugar das classes detentoras do poder e de riquezas. Com o passar dos anos, a escola passou a ser o lugar de formação, ou perpetuação, das diferenças entre as classes. Em razão dessa lógica, a educação para o trabalho e, conseqüentemente, as relações de produção, tornaram-se um meio para alcançar os fins propostos pelas classes dominantes - a manutenção de sua condição hegemônica.

Cabe lembrar que o ensino de ofícios nos primórdios da sociedade era um processo relacionado com a arte do fazer, e o aprender, uma relação direta entre mestre e aprendiz. A escolarização do ensino profissionalizante, para a classe trabalhadora, surge como uma solução para os ‘problemas sociais’ decorrentes, tanto como consequência da pobreza e abandono, quanto pela falta de qualificação da mão de obra para o trabalho. Sobre esta questão,



Brandão (2007, p. 15-16) destaca que a relação entre educação e trabalho vem se complexificando ao longo do tempo, e faz a seguinte reflexão:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneira cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal, tão simples, de ensinar-e-aprender.

Como trabalhador livre, dentro da lógica do capital, o ser humano pode vender sua força de trabalho e, como qualquer mercadoria, estaria sujeita à regra de oferta e procura. Além disso, a escola passaria a moldar os trabalhadores para que eles atendessem ao perfil determinado pelo capital, ou seja, para serem inseridos no sistema de produção vigente; os trabalhadores deveriam ser escolarizados, de acordo com Enguita (1989, p. 116) para que “essas novas configurações formassem neles um bom caráter e lhes imbuíssem qualidades servis, à parte das destrezas gerais básicas”. Já os estudos realizados por Saviani (2007a; 2013) apontam para a criação da escola como um elemento no processo de hierarquização da sociedade em classes, tendo na educação por classe o meio de distinguir a formação dos trabalhadores para o exercício de funções circunscritas no mundo do trabalho, ou seja, atende à distribuição de postos de serviço em função da classe social dos trabalhadores. Enquanto mercadoria, a formação do trabalhador se distancia daquilo que, originalmente, seria a sua vocação natural. A escola existe para proporcionar o acesso ao saber elaborado (ciências), nos lembra Saviani (2013), mas controlada por uma classe, está segmentada pelos diferenciados saberes (técnico/prático e intelectual/acadêmico), estabelecendo aquilo a que cada um deve ou não ter acesso. Saviani (2013) também pondera que, pela escola técnica, o sistema fabril acessa o sistema de ensino articulando-o, diretamente, com o objetivo de formar os trabalhadores, de acordo com as necessidades do mercado e visando ao aperfeiçoamento da ordem social vigente - o sistema capitalista.

Na perspectiva do capital, a educação para as classes de trabalhadores é, tão somente, um aprimoramento do processo produtivo, logo, no bojo da relação entre o que se impõe como trabalho para as classes mais pobres e a educação para elas destinada, surge uma escola moldada e flexibilizada. A prática do ensino de técnicas produtivas vem se transformando em sintonia com o cotidiano do mercado e, associado a este, submetido ao jugo do movimento do capital. Na medida em que surgem os novos requisitos de escolaridade e

competências necessárias para a realização do trabalho (RAMOS, 2001), o ensino de novos processos e técnicas é exigido daqueles que se propõem a ensinar. Logo, a relação entre educação e trabalho passa, necessariamente, pela formação docente como elo de submissão ou de transformação da realidade.

Em outras palavras, a consciência sobre a amplitude e complexidade do seu trabalho permitirá aos professores direcionar a educação para a formação integral do aluno, a fim de que ele possa compreender sua ação como sujeito histórico, capaz de intervir e mudar a realidade na qual está inserido. Nas palavras de Saviani (2013, p. 14), a “escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.”. A educação, apesar de estar presente em todos os ambientes, encontra na escola (instituições de ensino) o seu lugar privilegiado de ação, de transformação e, fundamentalmente, de criação de uma nova sociedade. Apesar dos inúmeros desafios que existem, é, na escola e pelos professores, que o ser humano descobre o significado da sua existência, o seu papel na sociedade e como deve agir para mudar o mundo.

#### **2.4. DUALIDADE NO BRASIL: TRAÇOS HISTÓRICO-SOCIAIS**

Ao longo dos anos, as desigualdades econômicas e a indiferença dos governos atuam como elementos de exclusão dos mais pobres do acesso à educação no Brasil. Todavia, para exemplificar as diferenças entre os países, enquanto a França estava inserida no grupo de países europeus que “conseguiu diminuir, até quase zerar, os índices de analfabetismo por volta de 1900” (VINCENT, 2014, p. 541), o recenseamento de 1906 realizado no Brasil apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6%. O fato é que o poder das oligarquias regionais manteve restrito o acesso da população à escola como uma forma de exercer a dominação, pois, como pondera Bomeny (2003, p. 3):

Educação básica não era, de fato, um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira. Por isso é que podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural, - mais de 80% da população -, comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa. A educadora Otaíza Romanelli insiste neste ponto, com muita propriedade. As elites não pretendiam abrir a sociedade ao conhecimento.

Esses números indicam que a sociedade brasileira no início do Século XIX mantinha um sistema de ensino, predominantemente, da escola da burguesia para atender à própria burguesia. Um cenário que mudaria no Século XX, quando o acesso à escola foi ampliado para a classe de trabalhadores. Entretanto, o processo de escolarização dos mais pobres não simbolizava a inclusão, mas a caracterização de uma resposta às demandas do processo de industrialização. Para atender ao capital, foram criadas duas escolas: uma para formar a mão de obra qualificada, limitada ao nível de educação primária-profissionalizante; e outra, propedêutica, para as etapas posteriores direcionada às classes mais abastadas da sociedade.

Com esta leitura sobre o sistema de ensino brasileiro, a presente pesquisa parte dos conceitos discutidos por Bourdieu e Passeron, incrementados por Baudelot e Establet, para compreender e interpretar o processo de incorporação de fenômenos históricos que afetam, na atualidade, as contradições que configuram a dinâmica da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nos IFs. Assim, o recorte entre o Governo Vargas e o Governo Lula, para fins de comparação, também se justifica pelos conceitos defendidos por esses autores, sobretudo Bourdieu, na relação de dominação e de lutas entre classes<sup>20</sup> pelo controle do *campo educação*.

A partir da teoria de *campo* de Bourdieu (2007, 2015), a investigação passa a considerar a existência de um *subcampo* específico denominado educação profissional, com lógica interna própria, estruturada por crenças e valores capazes de influenciar as instituições de ensino a partir do desenvolvimento de *habitus* que consagram determinada forma de sentir, pensar e agir que, ao serem consolidados e validados pelo tempo, são reproduzidos por todos os que se inserem neste *subcampo*. Para Bourdieu (2007), ao compreender o *habitus* em determinado campo podem ser desvelados os mecanismos das relações de poder e dominação, além de deixar transparecer as estratégias de manutenção de uma determinada ordem social. No caso, a história demonstra que no Brasil a educação profissional está submissa aos fundamentos do processo de trabalho da sociedade capitalista, inserida no contexto acirrado da disputa entre capital e trabalho. As históricas desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos, herança desde os tempos da colonização, foram aprofundadas com a escolarização segmentada.

---

<sup>20</sup> Nesta Tese serão utilizadas as expressões “classes de trabalhadores” e “classes dominantes”, no plural, como uma opção baseada naquilo que Bourdieu (2011) classifica como princípios da forma de poder ou, como esclarece o autor, “tipos de capital eficiente no universo social” (p.50).

Na sociedade capitalista, a dualidade é um elemento recorrente nas políticas de educação por expressar a segmentação social, sendo considerada por muitos autores como a forma de manter um movimento dialético contínuo, relacionando a conformação da sociedade com a dinâmica imposta pelo modo de produção capitalista. Esse movimento se expande na medida em que há crescimento de demandas por mão de obra qualificada, formatando a educação aos projetos de desenvolvimento econômico, tanto para produzir, quanto para ampliar o consumo da produção. Corroborando com essa leitura, ao citar Harvey (1992), Kuenzer (2007, p. 1154-1155) enfatiza que

a condição de existência de um regime de acumulação é a correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, de modo a fazer com que os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando; ou seja, a correspondência entre as formas de disciplinamento e as necessidades do sistema produtivo, relativas à formação de trabalhadores e dirigentes.

Seguindo o entendimento de Kuenzer, a dualidade é legitimada na sociedade pelas raízes na relação entre o demérito atribuído ao trabalho manual e à valorização social das atividades intelectuais. O trabalho manual sempre esteve direcionado para a grande massa da população, longe das instituições de ensino, valorando a hierarquização do “saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade” (*ibid*, p. 1157); enquanto o trabalho intelectual, para poucos, sempre esteve baseado na educação formal para o domínio dos meios de produção pelo “acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes” (*ibid*, p. 1158). Esse modelo passa por reformulações na base de formação do trabalhador continuamente.

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência.

Como a nova base técnica demanda solução de problemas gerados por sistemas tecnológicos complexos, em tese, a educação, ao articular educação geral e tecnológica, deveria qualificar todos os profissionais com este perfil. Ao mesmo tempo, prepararia os consumidores para realizar a mercadoria em uma sociedade em que a volatilidade, o presentismo e o hedonismo são dimensões importantes para assegurar a acumulação. Assim, a superação da dualidade viabilizaria a progressiva democratização do acesso ao conhecimento. (*ibid*, p.1160)

Como uma mola propulsora, a competição desenfreada dos capitalistas por mais lucro desencadeia constantes distanciamentos entre quem produz e o produto do seu trabalho, afirma Marx (2013). De tal modo, a sobrevivência da sociedade capitalista está edificada no consumo, mas associada à necessidade de constante formação de trabalhadores. Assim, se existe uma face das inovações tecnológicas que são benéficas à humanidade, também existe a outra face que sobrevive do consumo estimulado, numa espiral movida pela constante ‘inovação’ para gerar o desejo da ‘aquisição’. Dentre os desdobramentos deste conjunto, a demanda por profissionais, qualificados a partir do perfil determinado pelo mercado, recai na condição de submissão da escola profissionalizante aos meios de produção.

O desenvolvimento das forças produtivas depende, necessariamente, de uma ação estratégica sobre as diretrizes que regem a educação. Assim, a distinção entre dirigentes e trabalhadores, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho, se manifesta na dualidade estrutural. Em outras palavras, quanto menor o nível de domínio das competências requeridas pelos meios de produção, menores serão as oportunidades de empregos formais e mais estará exposto à precarização do trabalho, se distanciando do poder de exercer, plenamente, sua cidadania. Segundo Kuenzer (2007, p.1165):

É o que temos chamado, em outros textos, de exclusão incluyente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excluyente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão.

Apesar de essa realidade não atingir somente o Brasil, autores como Ciavatta e Saviani apresentam como sendo agravada pela grande desigualdade que nos assola. Em estudo comparando a realidade brasileira com a dos países desenvolvidos, a Ciavatta (2005, p.90) destaca que “a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada”, ou seja, os trabalhadores recebem uma base de cultura científica e humanista antes da formação específica para a profissionalização.

Nos países desenvolvidos, além da articulação entre os sistemas regulares de formação e os programas de formação profissional, entre ministérios e outras instâncias da vida do país, observa-se que o dualismo social e educacional (inerente ao mundo capitalista) é atenuado pelas conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho ou de suporte do Estado na situação de desemprego. São também menores e parecem ser socialmente irrelevantes, (como no caso da Alemanha), os preconceitos advindos da divisão trabalho manual / trabalho intelectual. (*ibid*, p.91)

Para Saviani (2013), tomando como referência Bourdieu (2007), Nogueira e Catani (2002), a existência da dualidade no sistema de ensino já se caracteriza como uma

violência simbólica ao segmentar o ensino e, conseqüentemente, a formação docente, sob a cumplicidade da sociedade. A classe burguesa, nesse sentido, passa a definir o itinerário formativo das classes de trabalhadores, o que leva as escolas reproduzirem, pela segmentação, as relações existentes na sociedade entre aquele que ocupa cargo de comando e o técnico-operacional. Da mesma forma, os profissionais que atuam como docentes na educação profissional estão inseridos, talvez inconscientemente, em uma estrutura regida por um plano ideológico que os mantêm reproduzindo os mesmos valores e crenças na formação dos técnicos de nível médio.

Sobre a reprodução, Bourdieu (2007) vincula a ausência de capital simbólico, que está associado à honra e ao reconhecimento social, ao efeito determinante nas relações de poder e de submissão a dominação. No caso da dualidade no sistema de ensino, é o aluno da escola profissionalizante, de origem nas classes de trabalhadores, quem tem menor prestígio e poder na sociedade, na concepção de Saviani (2008, p. 296), é um modelo de formação que “se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista”.

Santos (2012, p.19) define o conceito de dualidade como sendo a “divisão de projetos e modelos de educação especificamente nas sociedades de classes, tendo como fundamento a desigualdade social”. A estratificação da educação por classe social que se materializa, para população mais humilde, por uma educação básica e instrumental, dada em doses homeopáticas e adequada ao sistema produtivo (FRIGOTTO *et al*, 2009), sendo o suficiente para preparar a classe de trabalhadores para a produção de bens e de serviços. Citado por Frigotto (1987, p. 15), assim o filósofo francês Antoine Louis Claude Desttut de Tracy define o cenário:

os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro.

O trabalho precoce conduz à necessidade de uma educação instrumental, que conduz ao direcionamento da escola para que ofereça, para a classe mais pobre da população, os conhecimentos estritamente necessários para a sua inserção no mercado de trabalho. A escola, como reprodutora de uma lógica dominante, tem a função de manter a herança cultural estruturante da sociedade. Os conceitos Bourdieu lançam luz sobre as desigualdades sociais e como elas são legitimadas e reproduzidas pelo sistema de ensino, estabelecendo as bases que

retroalimentam a própria organização social. Cabe lembrar que a dualidade é estrutural porque é endêmica e institucionalizada. Apesar de ter nascido a partir de uma espécie de pacto das oligarquias no passado, como será apresentado no Capítulo 4, ela sobrevive, também, pela contínua adesão das próprias instituições de ensino profissionalizante ao projeto de educação capitalista, ao longo dos anos.

A despeito de ser histórica na sociedade brasileira, a dualidade ganha novos contornos no século XX quando a disseminação do taylorismo/fordismo, como organização do trabalho capitalista, passa a influenciar as políticas de educação pela criação de redes de escolas profissionalizantes que, na opinião de Grabowski (2014, p. 21), foram segmentadas “em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica”. A adesão das instituições de ensino ao modelo de escola com funções instrumentais teria, ainda na visão do autor, um ajustamento aos novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores publicizados pelo capital. Com a dualidade aceita pela sociedade, os mecanismos de coerção social não seriam necessários, pois os processos pedagógicos passariam a ter como objetivo a disseminação e a valorização dos ‘benefícios’ do capitalismo para o desenvolvimento do país.

Entende-se, conseqüentemente, que a permissão da existência da dualidade pelo Estado implica o reconhecimento de dois *subcampos* na educação, com finalidades, espaços, regras e perspectivas próprias, incluindo a formação e atuação docente. Trata-se de uma etapa do projeto hegemônico das elites que, no *campo* das políticas educacionais, assume e regula o acesso das classes de trabalhadores para que a mão de obra não tenha ‘educação de menos’, mas também não aceita que receba ‘educação demais’ (PARO, 2003), ou seja, a escola das classes de trabalhadores precisa ser funcional, visando adequar a educação para a produção em cada época.

Aqui entra a questão da adaptação da escola aos meios de produção. A escola profissionalizante, na sociedade capitalista, precisa ser flexível para se ajustar às mudanças dos setores produtivos e, da mesma forma, o exercício do magistério também necessita ser moldável às novas exigências de competências e habilidades dos profissionais. O saber pedagógico, característico da educação propedêutica, é dispensável ao processo de formação do “cidadão produtivo alienado” – o trabalhador que maximize a produtividade sendo um cidadão mínimo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 52). Em outras palavras, para esses autores, a influência do capitalismo na estrutura da sociedade faz com que a base real do funcionamento da escola se legitime pela divisão, da mesma sociedade, em classes antagônicas na relação de “dominação da burguesia sobre o proletariado”. (BAUDELLOT e ESTABLET, 1987, p.20, *tradução nossa*).

## 2.5. DICOTOMIA NO INTERIOR DA DUALIDADE NO BRASIL

Olhando para o passado, no bojo das reformas de 1940, observamos a presença da dualidade nas entrelinhas dos debates que ganharam força a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Como nos lembra Paschoal Lemme (2004), nas primeiras décadas do Século XX, já estava presente a disputa pela dominação da formação do cidadão, não apenas pelos aparentes embates entre os defensores da educação laico-público *versus* católico-confessional, mas, principalmente, entre as forças conservadoras e as renovadoras que, apesar de se colocarem em lados opostos, ambas se mantinham sob a tutela de interesses do poder econômico, pois em jogo estava o desenvolvimento do país e, com ele, a demanda pela profissionalização dos jovens. Ao mesmo tempo em que se fazia urgente dar acesso à educação, também era necessário preparar os trabalhadores para o processo de industrialização do país. Demandas incompatíveis para uma escola única, pois os herdeiros da burguesia não poderiam ter a mesma educação daqueles que tinham suas origens genéticas, emergindo das senzalas e da pobreza.

Defensor da escola única “pública” que fosse adequada para as demandas das classes mais pobres, Anísio Teixeira representava uma linha de pensamento que não caracterizava, somente, a tentativa de rompimento da tácita dualidade existente no ensino brasileiro, mas, indo além, uma subversão da educação no sentido de democratizar seu acesso e permitir, tanto aos filhos das elites, quanto dos trabalhadores mais humildes, as mesmas condições de aprendizagem e escolhas futuras. Na escola idealizada por Anísio Teixeira, assim como por outros intelectuais da época, a educação deveria ser uma base para a construção de uma sociedade menos desigual, despertando vocações nos indivíduos através de uma escola ampliada, com oferta de disciplinas propedêuticas, de experimentação científica, ensino de técnicas produtivas, artes e esportes entre outras atividades. Cavaliere (2002, p.258) entende que, para Anísio Teixeira, “a escola e suas práticas deixam de ser apenas um instrumento para se alcançar objetivos. [...] Abandona-se assim o sentido prioritário de preparação para algo que virá depois”.

Para Anísio Teixeira, a educação é um direito social e a escola um lugar da formação ‘comum’ do ser humano, associando as disciplinas propedêuticas ao trabalho, à prática e à ciência. Um *locus* de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática, indo além do básico de ensinar a ler e escrever. Uma escola onde a educação não é privilégio de poucos, mas um direito de todos (TEIXEIRA, 2007, p. 60).



Ora, a ideia de ‘educação comum’, da escola pública americana ou da *école unique francesa*, não era nada disso. Não se cogitava dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Entretanto, a configuração de uma escola única na estruturação da sociedade não era consenso nem mesmo entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros. Para Paschoal Lemme (2004), a criação de uma escola única, circunscrita na sociedade capitalista, é inviabilizada pelos mesmos princípios que regem a hierarquização social. Portanto, na concepção de Lemme, o enfrentamento dessa realidade de submissão da escola à ordem capitalista precisaria ocorrer primeiro na sociedade para, então, se promoverem as mudanças na escola. Sob o jugo de uma classe dominante, segue o educador, as políticas de educação sempre estarão pautadas em dosar, de acordo com as demandas do capital, o ensino para que as classes dos trabalhadores tenham acesso à escola, parafraseando Paro (2003) que não seja ‘de menos’, para a formação da mão de obra qualificada, mas também que não seja ‘de mais’, a ponto de despertar uma consciência crítica sobre o seu papel e força na composição da sociedade. Reforça seu posicionamento sobre o tema, em seu livro de Memórias, Lemme (2004b, p. 96) argumenta que:

a educação escolar, o ensino, em suas características fundamentais, depende do estágio de desenvolvimento de cada comunidade, e não o contrário. Uma região quando começa a entrar no processo de desenvolvimento, o que se dá por argumentos de ordem econômica, passa a exigir a escola ou ensino de melhor qualidade e mais diversificado, o que, por sua vez, vem reforçar e consolidar o desenvolvimento, num processo que poderemos chamar de dialético. Da mesma forma, a indústria, quando começa a se desenvolver e atinge certo estágio, exige a formação de pessoal especializado e força a criação de escolas ou cursos adequados às suas necessidades. As forças econômicas e as circunstâncias que produzem o aparecimento da indústria, através dos respectivos empresários, não se detêm na falta de mão de obra especializada, mas vão buscá-la onde estiver, incluindo em seus planos os contratos da que lhe for necessária ou passa a formá-la à medida que se desenvolve. De outro lado, ninguém se prepara em cursos longos e especializados se não existe mercado certo de trabalho para as respectivas especialidades.

De formação marxista, o educador traz, como contraponto ao quadro descrito, a necessidade de se transformar, primeiro, a sociedade para, então, se alcançar uma verdadeira mudança na estrutura da educação, passando de dualista à única. Nesse aspecto, autores críticos do modelo atual, como Kuenzer (2005, 2007), Frigotto (2005a), Cunha (2000), Saviani (1997)

e Xavier (1990), entendem que a separação de escola por classe social atende às questões impostas pelo modo de produção capitalista por submeter a população à hierarquização, tanto pela função quanto pela qualidade do ensino ministrado.

Cabe enfatizar que a defesa da educação como um direito social está presente, tanto no pensamento de Paschoal Lemme quanto no de Anísio Teixeira, mas, enquanto Lemme defende que somente será possível ter uma educação democrática quando houver, verdadeiramente, uma sociedade democrática, Anísio enxergava a escola comum como o meio de construir uma sociedade democrática. Para ambos, a dualidade é um elemento que deveria ser superado, pois os fins da educação e a educação em si são indissociáveis. Um sistema de ensino somente será bem-sucedido se mantiver o caráter de unidade da educação, caso contrário, serão priorizados os fins da educação em detrimento da sua constituição como base para a sociedade evoluir e se aperfeiçoar.

O que a história da educação brasileira tem nos mostrado é que a dualidade tem seus fundamentos tanto pelo viés econômico, como defendem Baudelot e Establet, quanto cultural, de acordo com os pensamentos de Bourdieu e Passeron; pois não estando “vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos”, como ressalta Frigotto (2009, p. 71), a dualidade retira do Estado o dever de formar seus docentes que, historicamente, exercem o magistério junto à camada mais pobre da população.

A dicotomia das escolas formada pela segmentação entre propedêutica e profissionalizante, contudo, tem suas contradições no Brasil. A criação das Escolas de Aprendizizes Artífices<sup>21</sup>, em 1909, foi destinada a fornecer às “classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (BRASIL, 1909) através da formação profissionalizante. Com a criação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, em 1940, essas instituições passaram a ter, também, características propedêuticas<sup>22</sup>, viabilizando aos jovens da classe média ter uma profissão e, ao mesmo tempo, uma base de saberes para acesso ao ensino superior. A dualidade no ensino primário-profissional se amplia para o ensino secundário-técnico, mas deixa brechas que transformaram, ao longo dos anos, a rede federal em referência de ensino de excelência para a sociedade. A esse respeito, Cunha (2000) destaca

---

<sup>21</sup> Com origem nos Liceus de Artes e Ofícios, criados no Brasil em meados do Século XIX, as Escolas de Aprendizizes Artífices adotaram o modelo de escola francesa, do século XVIII, destinado a ensinar artes e ofícios aos jovens mais pobres da sociedade.

<sup>22</sup> O direcionamento do ensino para atender às demandas dos meios de produção se manteve ativo, mas a partir de da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 4.024 (BRASIL, 1961), a equivalência entre as escolas técnicas e as escolas secundárias viabilizou que os egressos dos cursos técnicos tivessem acesso, também, aos cursos do ensino superior.

que as Escolas Técnicas, Agrotécnicas Federais e os CEFETs passaram a ser uma alternativa de ensino gratuito e de qualidade. Segundo o autor:

A política educacional implementada a partir de 1995 reservou um lugar especial ao ensino técnico. Se, de um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, como exigência do desenvolvimento tecnológico em todos os setores, de outro, ela continha um diagnóstico bastante severo a respeito das duas dúzias de escolas técnicas industriais da rede federal. Essas escolas teriam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que frequentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. (*ibid*, p.55)

Neste caso, o Estado promoveu um tipo de estratificação na dualidade estrutural ao direcionar os filhos das classes trabalhadoras para estes dois sistemas - um desenvolvido para qualificar trabalhadores para posições inferiores e outro, para posições intermediárias no mercado de trabalho. O sistema reproduziria as posições socioeducacionais desiguais, apesar de um aumento geral na escolaridade para todos. A criação desses sistemas, que concilia duas modalidades de formação de trabalhadores, se tratava de uma “forma de racionalidade: a composição forçada de duas modalidades excludentes de formação profissional” (CUNHA, 2000c, p.96).

O fato é que para atender ao seu projeto de desenvolvimento industrial, o Governo Vargas precisava do apoio da classe burguesa para realizar investimentos na formação de operários. Por outro lado, as empresas apresentavam como ponto de resistência a esses investimentos a burocracia que regia a educação no país e os padrões curriculares rígidos. Se o “Estado era útil às empresas como fornecedor de recursos e garantidor das regras de jogo” (CUNHA, 2000c, p.98), ele se mostrava lento e burocrático na perspectiva dos empresários. A criação do SENAI e do SENAC, apesar da resistência inicial dos empresários, representava um braço de formação em escala com o uso de tecnologias que, apesar da estrutura governamental, seria impossível de ser realizado.

Evidentemente, as transformações sociais, econômicas e políticas daquele momento da história do Brasil promoveram uma convergência entre interesses, envolvendo os setores público e privado. A qualificação dos profissionais requeridos pela industrialização do país era composta por uma larga base de operários, antes formados pelas Escolas de Aprendizes Artífices ou na prática diária nas empresas. Além desses trabalhadores, existia a necessidade de um tipo de profissional com conhecimentos técnicos superiores ao típico modelo do regime

fordista/taylorista (CUNHA, 2000c). A introdução dos estudos de Henri Fayol<sup>23</sup> no Brasil, pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho-IDORT, apontava para a necessidade da organização das empresas em “estrutura hierárquica dividida em seis funções: administrativa, técnica, comercial, financeira, contábil e de previdência” (SENAI, 2012, p. 70-71).

Como uma forma de responder rapidamente às demandas do processo de industrialização e, principalmente, tendo Mange<sup>24</sup> como idealizador do modelo de formação profissional, o SENAI passou a formar os operários e as Escolas Técnicas Federais, os trabalhadores mais qualificados. Direcionadas, inicialmente, para os filhos da classe média e àqueles que obtivessem ‘bom desempenho’ nos seus processos seletivos, as instituições federais representavam, na perspectiva da formação de trabalhadores, uma estratificação da dualidade já existente. A educação direcionada às classes de trabalhadores passou a ser subdividida. Sobre essa questão, Cunha (2000c, p.100) esclarece que:

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, muito provavelmente, superior ao dos “desvalidos” da situação anterior.

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão.

O pensamento de Cunha desvela que, em sua origem, a organização do sistema de ensino como um *campo* das políticas públicas no Brasil estabeleceu, a partir da sua origem, diferenças estruturais dentro do próprio *subcampo* educação profissional. A nova organização das escolas profissionalizantes, a partir da década de 1940, já não representava a única via de

---

<sup>23</sup> Henri Fayol publicou em 1916 o livro *Administration générale et industrielle*, com a intenção de complementar as ideias de Taylor sobre a divisão do trabalho. A teoria de Taylor se baseava na organização científica do trabalho com a finalidade de racionalizar a produção pela economia de tempo e redução de movimentos desnecessários à produção. Para Taylor, o estabelecimento de um tempo mínimo para a produção, a seleção do profissional e a formação adequada ao serviço, aliado à cooperação e à divisão do trabalho entre diretores e operários seriam a base do sucesso de todos. A teoria de Taylor estava baseada na ideia de que, “no que respeita às contradições políticas e sociais, a técnica é neutra”. (SENAI, 2012, p. 70)

<sup>24</sup> Roberto Mange foi um dos fundadores do IDORT, do SENAI e professor da Escola Politécnica de São Paulo. Na presente Tese, Mange é considerado um intelectual orgânico do capital. Esta questão será abordada no Capítulo 4

formação dos trabalhadores, como antes acontecia. As escolas secundárias da classe burguesa mantiveram a função de preparar, exclusivamente, para os cursos superiores. Todavia, entre ela e a escola dos operários surge o secundário-técnico que, especialmente na rede federal, se constituiu mais pela forma de segmentar a sociedade do que pelo conteúdo ministrado. Por outro lado, a coexistência de duas redes de ensino profissionalizante pode ser mais bem compreendida acompanhando a descrição de Lourenço Filho (2007, p. 127):

A extensão do ensino da adolescência tomou assim uma feição como duplicada, com caminhos paralelos, mas inteiramente separados um do outro: estudos secundários acadêmicos para uma minoria, e ensino profissional para todos quantos os quisessem. Nalguns países, insistiu-se mesmo na ideia de que o ensino profissional devesse ser reservado a crianças desvalidas ou a meninos pobres. Foi o que, por muito tempo, na legislação brasileira se consignou. Nos países em que maior desenvolvimento industrial se processava, isso não poderia satisfazer. Instituíram-se, então, escolas técnicas para a aprendizagem de atividades novas em que o emprego de máquinas se vinha generalizando.

As Escolas Técnicas Federais mantinham uma relação com o processo de industrialização pela formação da “força de trabalho especificada para os setores da produção e da burocracia”, enfatiza Cunha (2005, p.41), mas a hegemônica atuação dos SENAI resultou na criação de padrões e estruturas de qualificação da classe operária (MANFREDI, 2002), para atender ao processo de industrialização. Sob o controle exclusivo das entidades empresariais, essas instituições cresceram e consolidaram seu poder junto aos Governos, influenciando a organização administrativa e pedagógica das Escolas Técnicas Federais. Cunha (2000c, p.101-102) assim resume o poder hegemônico destas instituições:

Concebido no contexto da “lei” orgânica do ensino industrial, de 1942, como um apêndice, depois de duas décadas o sistema SENAI passou a ocupar uma posição hegemônica no que se refere à formação de operários qualificados. Demonstrando, pelo seu próprio funcionamento, a inviabilidade das escolas industriais (1o ciclo), produziu duas consequências da maior importância. Primeiro, reforçou a orientação dos educadores liberais no sentido de transformar o currículo da escola industrial, tendendo a fundi-la com a escola secundária. Segundo, passou a ocupar exatamente o mesmo lugar previsto pela “lei” orgânica para a escola industrial com as vantagens operativas da flexibilidade curricular e da autonomia diante da pesada máquina burocrática do Ministério da Educação.

Na concepção do SENAI, a estratificação educacional deveria obedecer a critérios estritamente científicos (SENAI, 2012) tendo na métrica a referência para colocar o ‘homem certo no lugar certo’, independentemente de motivações e interesses pessoais. O foco estava na produção, na força de trabalho necessária para gerar a riqueza almejada pelo capitalismo. Essa fase da dualidade estratificada serviu de base para uma ação contínua de

sobreposição dos interesses privados sobre a estrutura pública de ensino. Consequentemente, as influências dos intelectuais do capital dos anos de 1930-40, como será abordado mais adiante, configurou o *subcampo* educação profissional como um espaço que associa à história a crença de ser o espaço para habilitar os ‘filhos dos desfavorecidos da fortuna’ com o indispensável preparo técnico e intelectual para o trabalho, como os afastar da ociosidade ignorante e do crime (BRASIL, 1909); com a lógica de ser uma modalidade de educação a serviço do capital. Dois fundamentos que, intencionalmente construídos na criação do SENAI, perpetraram nas instituições federais de ensino profissionalizante.

Portanto, a subdivisão do *campo* educação na década de 1940 no Brasil, em pleno processo de industrialização, cumpre a perspectiva dos intelectuais do capital em manter um sistema de ensino nacional com duas estruturas que coexistissem, mas, por princípio, que fossem distintas e paralelas, em que as partes se articulassem, mas não se integrassem. Este projeto do capital que fica mais evidenciado na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2003), quando a educação profissional passa a ser uma modalidade de educação articulada à educação básica, mas se mantém separada, apesar dos movimentos de resistência, durante a reforma da educação profissional em 2004, como será abordado no próximo Capítulo. No centro dos debates, a questão da formação docente emerge como uma dívida do passado que permanece sem uma solução.

## **2.6. DUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE**

A existência de uma escola hierarquizante de classes no Brasil como única tendência de estruturação social foi refutada por Anísio Teixeira e outros renovadores, entre os anos de 1930-50. Antes dos estudos de Baudelot e Establet na França, Anísio Teixeira já havia analisado o contexto educacional no Brasil e apontava que a escola era única, progressiva e contínua apenas para a elite econômica e política do país. Para essa elite, formada pela classe burguesa, a escola era democrática e única porque viabiliza a igualdade entre os pares, sendo ideal para a manutenção do *status quo* de dominância dos seus herdeiros. Para a maioria, formada pelas classes dos trabalhadores, o acesso à escola estava limitado, no máximo, ao ensino primário, caracterizando um descompasso com as reais demandas dessas classes. Como afirma Anísio Teixeira (*apud* ROCHA *et al.* 1992, p. 38):

profundas influências europeias e aristocráticas nos levaram, então, a imaginar um duplo sistema de educação, um sistema de educação para a chamada elite e um sistema de educação para as camadas populares.

Mesmo pois com a fundação da República, ainda não chegamos à democracia. O regime educativo visava assegurar a manutenção de uma sociedade de classes, em que um grupo seria beneficiado com uma educação alta e o povo, as “classes menos favorecidas” (singular linguagem democrática) teriam escolas primárias seguidas ou a par de inadequadas e precárias escolas profissionais.

Esse dualismo entre educação para os dirigentes e educação para os dirigidos corrompeu, desde o início, o nosso conceito de educação democrática.

Bourdieu aponta para o fato de as elites produzidas pela escola, geralmente, terem o “sentimento de raridade que lhes faz pensar na relação com o povo segundo a oposição da qualidade e da quantidade, de um e do múltiplo, do extraordinário e do comum” (BOURDIEU, 2019p.184). O ensino de ‘qualidade’, restrito a poucos, se contrapõe ao ensino da ‘quantidade’, oferecido à população. Na perspectiva das elites, os ‘extraordinários’ têm a missão natural de comandar as grandes massas populares que, sem uma liderança para pensar sobre questões políticas e econômicas, seriam incapazes de viverem em sociedade. A consciência das classes de trabalhadores sobre a totalidade onde estão imersos é irrelevante, na perspectiva das elites, pois o produto do seu trabalho já representa o que de melhor podem fazer para manter a sociedade.

Kosik (2002), ao refletir sobre a pseudoconcreticidade no pensamento de Marx, escreve que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (*ibid*, p.15). Na concepção do autor, o real é construído historicamente pelos seres humanos e está sempre em transformação, ao mesmo tempo que os próprios seres humanos também o estão. A dualidade na educação é um processo-movimento, é histórico e complexo, se alimenta dos condicionantes necessários à sobrevivência do ser humano, incluindo o trabalho. Sendo construída em cada forma de pensamento que se fez hegemônica ao longo da história, a dualidade se retroalimenta das experiências e contradições forjadas pelos estágios de desenvolvimento das estruturas das forças produtivas e as relações de produção. Da mesma forma, a segmentação da formação docente como via de reproduzir os *habitus* que caracterizam cada *subcampo*. Na leitura das obras de Kuenzer, a classe burguesa sempre age com o objetivo de reproduzir e perpetuar a divisão “entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (KEUNZER, 2010, p. 861).

A dualidade, incluindo a da formação docente, seria mais uma fase do projeto de sociedade do capital, em que cada qual contribui com aquilo que tem: as classes de trabalhadores com a força de trabalho e a obediência; a classe burguesa, como classe dominante, com o capital e as diretrizes da sociedade. Konder ao citar o pensamento de Marx, caracteriza a formação da sociedade capitalista como uma “deformação monstruosa” provocada pela

“apropriação privada das fontes de produção” (KONDER, 2008, p. 29), que associa as condições de um trabalho que aliena<sup>25</sup> à visão parcial dos trabalhadores sobre os problemas que afetam a humanidade.

Para a dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada [...]. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa *visão de conjunto* deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (*ibid*, p.35)

O projeto da educação dual restringe a visão dos trabalhadores ao senso comum, ou à pseudoconcreticidade, cumprindo a função de controle social. O acesso à educação direcionada às elites, crítica e reflexiva, com base nas ciências e na cultura, seria o contraponto que permitiria aos trabalhadores a tomada da consciência sobre a totalidade que envolve as questões relacionadas à realidade humana. Uma educação que forma, ao mesmo tempo, o ser criativo e produtivo não alienado, superando as relações de submissão e de exploração. Ramos (2009, p. 167) assim define esta formação:

Como a formação humana não se dá abstratamente, mas em relações sociais concretas produzidas historicamente, a formação omnilateral, cujo horizonte é a emancipação humana, implica a apreensão das determinações históricas da realidade em que se vive, ou seja, das relações que constroem e configuram o processo histórico de produção da existência, mediado pela própria ação humana, ao qual chamamos de trabalho.

A questão não é a educação para o trabalho, mas aquela estruturada na lógica da classe burguesa que tem por objetivo formar as classes de trabalhadores para o trabalho que aliena, impedindo que se libertem da dominação. A leitura e interpretação dos problemas que afetam as classes dos trabalhadores é feita pela perspectiva das classes dominantes. Trata-se, então, de uma educação fragmentada que não abarca os fundamentos científico-tecnológicos, mas, somente, a prática profissional (RAMOS, 2009).

Por outro lado, se a dualidade estrutural condiciona os limites da organização da sociedade e submete os trabalhadores à “visão parcial dos seus próprios problemas” (KONDER, 2008, p.30), também é verdade que somente pela educação os trabalhadores poderão superar o ‘ponto de vista dos exploradores do trabalho’ para construir o seu projeto de sociedade. A

---

<sup>25</sup> Ao refletir sobre o pensamento de Marx, Konder (2008, p. 30) pondera que “as condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se *aliena* nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões”.



superação do estágio de submissão à emancipação é um processo em construção que, nesta Tese, somente será possível quando a docência na formação das classes de trabalhadores for exercida por professores críticos do modelo atual da divisão social do trabalho. Mas como formar professores sem que eles reproduzam antigos *habitus* relacionados à dualidade?

Colaborando com a Teoria da Escola Dualista (BAUDELOT e ESTABLET, 1987), Ferreira e Mosqueira (2010) colocam a questão da dualidade na formação docente sob o olhar das contradições, numa perspectiva histórico-crítica, apontando que, enquanto a legislação obriga, e a sociedade civil exige, licenciatura para lecionar na educação básica, para as disciplinas profissionalizantes, as leis são passivas e a mesma sociedade é condescendente com o exercício do magistério por “professores sem formação pedagógica que se dividem entre a docência e outras atividades profissionais, muitas vezes não estando comprometidos com o projeto da escola”. (*ibid*, p.96). Os autores apontam para a existência de uma certa cumplicidade da sociedade, incluindo as classes de trabalhadores, para a coexistência desse sistema dual abarcando, também, a formação docente.

É importante ressaltar, em primeiro lugar, que a separação entre o profissional e o propedêutico, presente na educação brasileira ao longo dos anos, emerge no cenário educacional sob a forma de medidas governamentais planejadas e gestadas nos gabinetes, em sua maioria, sem a participação efetiva da sociedade. No entanto, a falta de uma política pública forte que estimule e valorize a formação de docentes poderia ser compensada pelo alinhamento das instituições de educação profissional, especialmente as Federais, em assumir a formação para o exercício do magistério como política institucional, tanto para os seus quadros, quanto para as demais redes de ensino. Entretanto, a formação para a docência que supere a atual dualidade envolve duas questões: a formação integrada entre os docentes e a histórica unificação da escola.

Em pleno Século XXI, estamos revivendo questões que marcaram os debates entre intelectuais e políticos na primeira metade do Século XX. A profissionalização docente, no contexto de dualidade e democratização do ensino, permanece na agenda e as soluções que surgem são, geralmente, as mesmas já ensaiadas no passado. Lourenço Filho (2001, p. 33), na década de 1930, fez a seguinte observação sobre a formação de professores no Brasil:

O desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de professor a qualquer que saiba ou presuma saber, e não somente ao que saiba ou deva saber ensinar.

As palavras de Lourenço Filho apontam para a intencionalidade da não formação docente como um modelo que atende às “necessidades” do capital. Na medida em que há constantes mudanças estruturais nos meios de produção, os professores devem atender ao perfil dessa flexibilização na sua formação. Na perspectiva do capital, os princípios que regem a docência são desnecessários. O ensino profissionalizante, segundo Frigotto (2009 p. 72), é determinado nas relações de subordinação “às necessidades unidimensionais da produção mercantil”. Como mercadorias, nas palavras do autor, a formação fica submetida às tendências de ‘consumo e ao processo de compra e venda’ da capacidade produtiva pelos meios de produção.

Evidentemente, nesse contexto, a ausência de uma política direcionada à promoção de licenciatura para a educação profissional e tecnológica e, conseqüentemente, o *notório saber* sendo referendado na legislação atual, são intencionais e tendem a enfatizar a histórica formação em serviço (ou em programas especiais) como a principal (ou única) via de formação pedagógica dos docentes que lecionam nessa modalidade de educação. Esse fato materializa e legitima, junto à sociedade, a existência da dicotomia entre as exigências de formação do docente para a educação geral (ou propedêutica), que valoriza o saber pedagógico e a licenciatura; e para a educação profissional, em que a estima pelo conhecimento técnico e prático são priorizados.

Apesar da formação em correntes ideológicas distintas, a convergência que existe entre as concepções de educação de Baudelot e Establet, na França, e de Anísio Teixeira, no Brasil, está na constatação de que o acesso à escola não significa, necessariamente, a democratização de fato da educação. As diferenças existentes nas políticas e legislações impõem condições distintas para o acesso e a oferta de ensino à população. Essas diferenças estão presentes no ensino público, no privado, nos níveis, nas modalidades e, principalmente, na formação docente para cada “escola”. Uma prática que abarca representações simbólicas que ocultam os objetivos que cada “escola” assume na estruturação da sociedade. No geral, esses autores refutam a ideologia dominante da educação como um elemento democrático na estruturação social, pois se cada classe possui uma “escola”, o fator hierárquico estará sempre presente, criando uma lacuna entre o ideal e o real, incluindo o distanciamento, cada vez maior, entre a formação docente para o ensino propedêutico e o magistério nas escolas profissionalizantes.

Não obstante, a decisão dos Institutos Federais em abdicar da oportunidade de expandir um projeto próprio, inovador, que superasse os antigos paradigmas de formação de

docentes para o ensino profissionalizante, mesmo tendo sido criados no âmbito de um governo de vertente progressista, conduz à reflexão sobre o nível de dominação existente que permite avanços somente no restrito espaço contraditório e limitado da democracia burguesa. No entendimento dessa pesquisa, imersos nesse *subcampo* e sob a influência do *habitus* de uma educação cujo objetivo é atender às demandas do capital, os IFs estão reproduzindo as mesmas concepções conservadoras que sustentam a dualidade estrutural no sistema de ensino do país. Esse comportamento herdado é caracterizado, visivelmente, pelas opções das políticas institucionais em valorizar a expansão das licenciaturas para a educação básica enquanto trata, difusamente, a questão da formação docente para a educação profissional e tecnológica.

Aparentemente, o comportamento dos IFs estaria alinhado aos princípios que regem a dualidade da educação brasileira presentes, oculta ou explicitamente, no cotidiano das instituições como um “ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes” (FRIGOTTO, *et al*, 2005, p. 21). Um modelo que reverbera a crença de que os professores com formação acadêmica são fundamentais no preparo da classe dominante para os estudos acadêmicos, enquanto os professores com formação profissional estariam mais aptos a enfrentar os “novos desafios relacionados às mudanças organizacionais” (MACHADO, 2015, p.17), assim sendo, atenderiam às demandas de formação imposta para a maior parte da sociedade.

Mas qual seria a alternativa ao modelo dual de educação? De que forma os docentes deveriam ser qualificados para lidarem com a relação entre educação e trabalho?

## **2.7. POLITECNIA COMO VIA DE SUPERAÇÃO DA DUALIDADE**

Uma história difusa, e nem sempre harmoniosa, marcou a relação entre educação profissional, incluindo a sua institucionalização pela escola e o trabalho, ao longo dos séculos. Assim como já foi indicado anteriormente, a educação profissional passou a ser entendida como elemento decisivo para o desenvolvimento econômico por potencializar o trabalhador para que ele, instrumentalizado, aumentasse sua produção e gerasse, cada vez mais, os lucros almejados pelos controladores do sistema capitalista no mundo. Se a ordem do capital foi historicamente construída pelas classes dominantes a partir da cultura e de valores éticos e morais próprios, uma hegemonia que desencadeou um domínio social e ideológico de dimensão global para superar essas determinações históricas da sociedade do capital, na concepção de Gramsci (2002), somente será possível pela construção, também por um processo histórico, das bases de uma nova ideologia, contra hegemônica, dando sustentação à ação política revolucionária.

Na visão de pensadores marxistas, a ideologia contra-hegemônica deve ser construída por um processo cultural de origem na própria classe de trabalhadores. Neste sentido, a função dos intelectuais dessa classe, assim como ocorre nas classes dominantes, é conceber um processo educacional, a partir dos valores socioculturais da classe da qual faz parte. A educação, inserida no contexto da cultura no pensamento de Gramsci, age como um elemento no processo transformação histórico da sociedade, se tornando um dos pilares para que a verdadeira revolução ocorra. A base dessa revolução é a formação de uma nova civilização, de um novo bloco histórico, novos seres humanos que não seriam seres unilaterais mais seres múltiplos, *omnilaterais*.

O conceito de omnilateralidade, segundo Sousa Junior (2008, p. 284), pode ser “compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista”, uma resposta necessária para fazer frente à unilateralidade, modelo de formação burguesa pautada na limitação do ser humano pela ‘especialização’ de tarefas, moldada pela concepção de mundo e de vida típica das relações socioeconômicas do capital. Por outro lado, a omnilateralidade traz como perspectiva a emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, num outro contexto de relação entre educação e trabalho que se coloca como contraposição à educação operacional para o trabalho mecanicista, sem o lado criativo e humanizado. A esse respeito, Sousa Junior (*ibid*, p.287-288) esclarece que:

O conceito de omnilateralidade guarda relação com outro conceito marxiano importante para o problema da formação humana que é o de politecnicidade. O elemento fundamental de distinção entre os dois conceitos é justamente o fato de que a politecnicidade representa uma proposta de formação aplicável no âmbito das relações burguesas, articulada ao próprio momento do trabalho abstrato, ao passo que a omnilateralidade apenas se faz possível no conjunto de novas relações, no ‘reino da liberdade’<sup>26</sup>.

A formação do trabalhador na perspectiva da politecnicidade não se limita ao ensino de técnicas produtivas; aliás, ela supera a concepção da dualidade e da unilateralidade justamente por integrar dimensões que resultaram, historicamente, na separação entre trabalho manual e intelectual; dos trabalhadores e dos produtos do seu trabalho; do indivíduo e da classe. Na visão de Marx e Engels (2011), essa dicotomia provocou a expropriação dos saberes, da arte do produzir e dos conhecimentos técnicos dos trabalhadores, resultando na divisão do trabalho, da produção e da própria classe. Logo, uma educação integradora da formação cultural, intelectual e tecnológica se torna a via para resgatar a consciência de classe para que o trabalhador consiga, não apenas ter o controle de todo o processo produtivo, mas que o faça a

---

<sup>26</sup> “Reino da liberdade” é a expressão usada por Nogueira (1990) como referência à instauração do comunismo.

partir dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo e na estruturação social. No centro da concepção da politecnicidade está, na concepção de Rodrigues (2008 p.114), a educação multilateral, “embrião fundamental do trabalho como princípio educativo, que busca na transformação radical da sociedade sua última finalidade.” A educação para as classes de trabalhadores deveria ser estruturada, de acordo com Marx e Engels (2011, p. 85-86), a partir de três eixos:

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

Segundo os estudiosos do marxismo, os pensamentos de Marx e Engels sobre a educação das classes de trabalhadores encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram (LOMBARDI, 2010), mas apresenta como elemento central o objetivo de despertar a consciência de classe o que, conseqüentemente, conduziria à revolução proletária. Nesse ponto, o conceito de educação politécnica está delineado nas obras de Marx, em meados do século XIX, como a via que elevaria a “classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (RODRIGUES, 2008, p. 112), tanto no processo de formação escolar, quanto na valorização hierárquica das classes pelo trabalho.

Portanto, politecnicidade e omnilateralidade se complementam no processo desde a formação do sujeito social revolucionário até a consolidação do Ser social emancipado. Se a omnilateralidade como formação plena é impossível – senão de forma germinal - no seio das relações estranhadas da realidade do trabalho abstrato, é precisamente neste momento que a politecnicidade aparece como proposta de educação de grande importância, até que se consolidem as condições históricas de possibilidade de realização plena da omnilateralidade. A politecnicidade é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, deve encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana em que se constrói o homem omnilateral. (SOUSA JUNIOR, 2008, p.288)

Para além da formação de uma consciência revolucionária do trabalhador, os pensamentos de Marx e Engels conduziram os estudiosos sobre o tema para uma espécie de ‘despertar’ sobre a função social de um modelo educacional na organização da sociedade. Se, no campo da educação, a dualidade conduz à segmentação entre classes, o domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas utilizadas na produção direcionam ao domínio

do trabalhador sobre o trabalho, portanto, aos meios necessários para dominar e conduzir a cadeia produtiva, num movimento de superação da segmentação.

No entanto, cabe trazer o alerta de Ferreti quando ele, a partir dos estudos em obras de Marx, Engels e Gramsci, ressalta que a principal referência desses pensadores não estava “na educação como uma perspectiva meramente técnico-pedagógica, mas eminentemente histórico-política, a qual tem por referência principal o embate de classes na sociedade capitalista” (FERRETI, 2009, p. 110).

Portanto, no ensino politécnico, não é suficiente apenas um domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual. Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades de trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida. Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos, Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual. (MACHADO, 1989, p. 129).

Baseado no pensamento de Gramsci sobre a relação orgânica entre a formação intelectual, autonomia e produção, Frigotto (2007, p. 268) afirma que, no Brasil, a “educação unitária e politécnica ou tecnológica [...] não surgiu no debate e na disputa de projetos de sociedade e educacionais de forma arbitrária ou como ideias fora do lugar”, mas como um desdobramento e aprofundamento dos estudos realizados pela academia onde intelectuais ampliaram a compreensão das contradições da sociedade capitalista., A politecnia significa especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, conseqüentemente, complementa Frigotto (*ibid*, p.242):

O pressuposto básico é de que o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida. Assim, o desenvolvimento científico-técnico dos instrumentos de produção é que distingue as épocas econômico-sociais e não o que se produz. Sob o capitalismo, o trabalho se transforma predominantemente em trabalho alienado, mas não se reduz a ele. A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela.

A educação passa a ter, também, a função de desvelar a realidade sobre as relações sociais e de produção, sob aspectos culturais, políticos e econômicos como uma construção histórica. Evidentemente, a educação politécnica, como adotado por alguns autores, apresenta como base referencial o materialismo histórico-dialético, como um processo dinâmico de conhecer a concreticidade da realidade, e a relação entre educação e o trabalho como processo constituinte dos seres humanos. Dessa forma, a educação politécnica não está constituída somente pela individualidade dos sujeitos, mas pela sua inserção no coletivo, pelo desenvolvimento e pela explicitação da realidade, a partir da atividade prática objetiva dos seres humanos como sujeitos históricos (KOSIK, 2002).

Considerando a materialidade histórica da sociedade, para Gramsci, a educação se transforma em um fenômeno real na sociedade pela qual, historicamente, se constituiu como sociedade. Não há como negar a existência desta relação, entre os processos educacionais e os processos sociais, mas o que necessita ser superado é o atual legitimado e defendido interesse das classes dominantes de perpetuar, como define o Mészáros (2011, p. 39), a “estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem a pobreza”. No sentido mais direto dos processos de mudanças na formação das classes de trabalhadores, Sousa Junior (2008, p.288) pondera que a “politecnicia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca da sua autotransformação em classe-para-si.”

Ao escrever sobre a politecnicia e a sua relação com a omnilateralidade, Frigotto traça o caminho da construção orgânica do conhecimento como a via de formação do trabalhador para o *social*. Um caminho, segundo o autor, que “implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões.”(FRIGOTTO, 1988, p.444). Portanto, que passa pela superação da dualidade, da segmentação entre o teórico e o prático, da técnica e da humanidade.

Em outras palavras, o que os autores gramscianos defendem é a mudança da essência daquilo que já é praticado pelo capital, ao se valer da educação como a via de estruturação e perpetuação do sistema, mas o sentido passa a ter como perspectiva a substituição da lógica dominante atual por outra, a da classe trabalhadora. Uma via de redução das iniquidades sociais pela desconstrução do que Mészáros (2011, p.17) classifica como “desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de seres”, visto que o exercício da dominação de um determinado grupo sempre existirá sobre outros, na medida em que o dominante é aquele que exerce, pelo poder ou pelo "capital", os diversos domínios

com o objetivo de controle hegemônico dos demais grupos (BOURDIEU, 2007). A questão não está na educação como o meio de substituição do agente da dominação, mas como ela pode se transformar em meios para a mudança da ‘estrutura causal’, passando do viés do *capital* para o do *social*.

A educação institucionalizada, especialmente na pós-revolução industrial, atendeu ao propósito de produzir e ampliar o conjunto de valores que legitimam o grupo dominante do capital, “seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente educados) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta” (MÉSZÁROS, 2011, p.35), cerceando alternativas à gestão da sociedade. Portanto, a dualidade foi constituída e é reproduzida por valores histórico-culturais naquilo denominado por Mézáros (*ibid*, p.15-16) como “sistema de sociometabolismo do capital”, ou seja, a divisão social (hierárquico/estrutural) do trabalho que possui na figura do Estado o seu fiador e que cumpre, também, a função de elemento basal na legalização das demandas do capital na sociedade capitalista.

Esta reprodução “sociometabólica” não constitui uma camada historicamente primária, mas uma camada estrutural e, assim, segue sendo remodelada, segundo as especificidades sócio-históricas, se mantendo ativa ao exercer sua função como determinante “trans-histórico” dentro da relação dialética da “continuidade na descontinuidade” e vice-versa. (MÉSZÁROS, *ibid*, p. 214). A educação é um dos elementos principais deste processo, mas também exerce, no centro das contradições, a função transformadora, carregando em si os “antídotos” (SAVIANI, 2014, p. 170) para as patologias sociais derivadas do capitalismo.

Evidentemente, um projeto de educação revolucionária, na concepção de autores como Saviani, Frigotto e Ramos, deve ter como princípio contemplar os alijados da conjuntura social, superando as distâncias entre as classes sociais e as contradições existentes nos sistemas de ensino, dentre elas, a própria dualidade. Sua implementação deve ter como elemento norteador a neutralização das desigualdades, sendo uma educação mais estruturante da sociedade e menos reativa às demandas do capital.

A diferença está nos objetivos e nos valores que perpassam o sistema de ensino. Se de um lado, o capital transformou a educação como o meio de responder, prontamente, aos seus problemas, por outro, a reconfiguração dos sistemas de ensino precisará ser feita a partir da mudança nos objetivos e nos valores da educação, um movimento no sentido de conduzir ao ponto de ruptura do ‘sociometabolismo do capital’. Lembrando Gramsci (2002), a educação tem um papel estratégico na construção de um novo projeto social hegemônico, mas para que



este seja possível, a superação da dualidade entre escolas (para rico e para pobre) se faz necessária.

Cabe ressaltar que a relevância do conceito de hegemonia de Gramsci (2002) está, justamente, na forma como observa as relações sociais e suas contradições, propondo uma relação não determinista entre estrutura e superestrutura, indicando a educação, construída através dos valores das classes de trabalhadores, como via da ascensão de um novo modelo de sociedade. Contudo, como lembra Saviani em suas obras, um projeto deve começar como secundário antes de ser hegemônico. Não adianta impor, mas é preciso criar condições, ganhar espaços, até o momento em que se altera a correlação de forças e “se torna, então, viável em termos de uma implantação mais plena” (SAVIANI, 1989a, p.34). A dualidade atualmente é um projeto de educação hegemônico, sendo sua superação um processo a ser construído.

Na concepção de Monasta, a dualidade na educação tem um caráter ideológico ao reproduzir e perpetuar, na escola, valores da classe burguesa. A própria divisão de classes está presente na segmentação do ensino entre as funções diretivas e subalternas da sociedade, representado pela educação destinada ao trabalho intelectual e aquela direcionada à formação para o trabalho manual. O autor lembra que Gramsci afirmava que deveria existir somente uma “educação para todos e um vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista.” (MONASTA, 2010, p. 22)

Por outro lado, Mészáros (2011) aponta a existência de uma relação imbricada por interesses na relação entre educação, capital e o Estado, agindo como condicionante no processo de fragmentação do sistema de ensino e que precisa ser suplantada para se alcançar uma educação independente do capital. Uma educação que prega a igualdade entre os seres humanos, mas mantém seus laços com as demandas do mercado e está sendo conduzida pela ‘igualdade’ imposta pelo capital, ou seja, a classe que domina os processos de formação é que determina o grau e o nível de igualdade que a educação, no sentido mais amplo, e a escola, como a via, assumirão no projeto de sociedade na qual está inserida. A igualdade será a viável ou a imposta no conjunto das relações entre as classes. Mészáros (2011, p. 273) afirma que é preciso enfrentar a questão do tipo de igualdade viável para os indivíduos em geral, pois “os limites estruturais de qualquer sistema de reprodução geralmente também determinam seus princípios e seu modo de distribuição”.

As contradições que envolvem a educação como um processo social abarcam múltiplos movimentos políticos que, com o passar dos anos, fizeram os conceitos de dualidade e politecnicidade flutuarem entre o ostracismo literário, forçado pelos governos ‘linha dura’, à

presença nos debates e discursos de políticos em tempos de renovação. No entanto, as divisões estruturais do sistema educativo, espelhando o modo capitalista de produção, permanecem presentes e são atemporais. No olhar sobre a historicidade desta relação no Brasil, apesar dos embates e discussões sobre o tema, a politecnicidade, baseada no trabalho como princípio educativo, ainda é um caminho que precisa ser trilhado. Porém, a trilha do presente não será mais a mesma do passado, das relações observadas por Marx, Engels e Gramsci. Ela está mais agressiva, mais presente no cotidiano do trabalhador de forma dissimulada pelo viés da inclusão excludente, nas palavras de Kuenzer (2007a, p.1.165), trata-se da “dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica”. Com a mesma percepção, Saviani (2007a, p.164) corrobora com o pensamento de Manacorda, ao afirmar que:

estamos diante de uma problemática que é central no marxismo: o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem.

A questão é como dar a formação omnilateral, politécnica, se a forma como a sociedade está organizada tem como referência a “divisão entre proprietários de meios de produção e os proprietários da força de trabalho” (SAVIANI 1989a, p. 28), a divisão das funções e das atividades produtivas, além da clássica subdivisão dos currículos escolares em disciplinas. Autores de matizes mais progressista, como o próprio Saviani, trazem para reflexão as atuais contradições existentes no bojo da sociedade capitalista que, ao criar as especializações de tarefas nas fábricas, está estimulando o crescimento do espírito do coletivo pela socialização do trabalho, os espaços de *coworkers* e as *startup* são exemplos da nova face do capitalismo mundial, mas que podem induzir ao nascimento de novas formas de trabalho cooperativo.

Sobre as oportunidades criadas no cerne da hegemonia, Saviani (1989a, p. 30) observa que o “momento revolucionário é justamente aquele momento em que se acirra essa contradição, entre os interesses privados e os interesses coletivos”, pois a tendência dos dominadores é o de preservar seus interesses, criando obstáculos que, para as forças progressistas, podem representar oportunidades de ruptura do *status quo*. Para o autor, se o socialismo utópico almejava a criação de uma sociedade sem classes, o socialismo científico busca a transformação da sociedade, atuando nas contradições existentes no próprio sistema capitalista, em suas brechas e nas ocasiões favoráveis, em que os avanços são construídos.

No campo da educação do trabalhador, os conceitos do passado ainda ecoam nas escolas como um mantra de formação pela formatação do *ser* pelo *meio* produtivo. Mas como alerta Machado (1989, p.130), “o desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes”, um caminho que precisa ser percorrido para o amadurecimento de uma nova proposta, uma escola diferente que traga como princípio a educação para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Uma educação que liberte, que seja omnilateral, que suplante a dualidade pela unicidade no contexto escolar e social, superando o modelo de privatização pelo da socialização do conhecimento produzido e do desenvolvimento científico. As ciências e as tecnologias a serviço do ser humano, e não do capital, pela práxis pedagógica integradora,

uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda (MANACORDA, 2000, p. 90).

No entanto, ao se questionar a fragmentação do ensino, estratégias precisam ser traçadas para se ter a clareza sobre seus limites e, principalmente, compreender como a fragmentação se faz presente, tanto na dimensão política, pela organização do sistema de ensino, quanto pela via de formação docentes, na reprodução de antigas certezas sobre a função do professor no contexto da educação para o trabalho.

O que a história nos mostra é um cenário no qual a formação dos trabalhadores se associou à valorização enfática do conhecimento específico, direcionado para o sustento do modo de produção capitalista. Para Manacorda (2000, p.97), “a educação é colocada, aqui, ao lado da divisão do trabalho, como causadora de unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade”. Esse contexto é ainda mais grave atualmente, pelas incertezas decorrentes das indeterminações sobre o futuro do emprego formal, pela descontinuidade crescente das profissões e pelos retrocessos dos governos no campo dos direitos sociais e trabalhistas.

No Brasil, apesar de todos os esforços e expectativas na virada do século, o que se observa no campo da educação profissional é uma tendência da materialização do pensamento de Bourdieu (2018a), quando este faz a menção de que, historicamente, a educação tem a função conservadora, mesmo quando, paradoxalmente, ela ainda inova. Evidentemente,

sendo a educação um processo democrático em construção pela sociedade, as disrupturas são inaceitáveis e as mudanças devem ocorrer pelos debates com a sociedade.

Lembrando Kosik, no exame da totalidade, não se deve limitar à análise do todo e das partes, mas garantir seu caráter dialético, assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e da essência, a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). A educação, como parte da realidade social, sofre e expressa no seu cotidiano as tensões, contradições e acomodações de interesses. Ela é um produto do processo histórico e social, modificada e reestruturada à medida que vão se estabelecendo relações conforme a realidade (CIAVATTA, 2007), incluindo as de ordem econômica, política, filosófica e cultural.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 2002, p. 50)

Entretanto, para se compreender a influência de condicionantes sociais e políticos que atuaram na subdivisão do *campo educação* entre propedêutico e profissional e, conseqüentemente, atuaram na definição dos percursos formativos para a docência do ensino profissionalizante, se faz necessário analisar o contexto das reformas da educação profissional ocorridas no Brasil na década de 1940 e no início do Século XXI. No seu Capítulo 4, a presente Tese parte da perspectiva dos intelectuais orgânicos que, atuando na estruturação do sistema de ensino, colocaram em pauta, além da dualidade, a semântica de termos como educação única e integral como a base da organização da educação e, principalmente, da formação dos docentes para o ensino profissionalizante. Todavia, como um contraponto, antes se faz necessária a apresentação de um extrato da história da educação profissional no Brasil. No próximo Capítulo, serão abordadas as principais fases e fatos que, ao longo dos anos, marcaram os avanços e retrocessos que moldaram a atual constituição da educação profissional e tecnológica, bem como, o quanto a formação docente tem sido tratada como algo secundário nas políticas para essa modalidade de educação.

### **CAPÍTULO 3**

## **FORMAÇÃO DO *CAMPO* DA EDUCAÇÃO E OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS: A GÊNESE DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL**

Tecendo uma ponderação meramente introdutória, a leitura de documentos oficiais e de textos produzidos sobre o tema, a atuação dos intelectuais junto a elaboração das políticas direcionadas à educação profissional, em suas respectivas épocas, contém erros e acertos, limitações e contradições, mas estavam alinhadas ao seu tempo, ao contexto social e político vigente e, principalmente, ao que era possível de ser realizado. No livro que aborda a vida de Capanema e a sua relação com os intelectuais, Cardoso (2019) traz como reflexão o fato de que a participação de intelectuais, de correntes ideológicas distintas, nos debates envolvendo projetos de governos está relacionado, também, a sobrevivência dos seus ideais ao longo do tempo, pois mais do que políticas de governos, imersos nas contradições os intelectuais possuem uma certa consciência de que estão desenhando projetos de sociedade.

Mas cabe lembrar, como aponta Hamilton (2003, p.795), que as “instituições circunscrevem e refratam políticas, mas não devem ser vistas como causa isolada dos resultados alcançados”. Se no Governo Vargas (1930 – 1945) os intelectuais, de várias correntes de pensamento, atuaram diretamente na organização do sistema de ensino no Brasil, introduzindo a educação na agenda das políticas públicas, também é deste período o modelo de escola secundária que, na sua dimensão do ensino técnico, nas palavras de Abreu (2005, p.42), “corresponde à segunda grande divisão da escala educacional, de cujo tronco (ensino médio) é o ramo julgado mais importante.” A dualidade entre a escola de ensino geral e a profissionalizante já existia na sociedade, isso é um fato. Contudo, é a partir da sua ampliação para o ensino secundário que a divisão na formação dos docentes ganha os contornos que perduraram ao longo dos anos. O objetivo fica evidente - moldar a organização da educação ao mínimo necessário para inserir o país, aceleradamente, no conjunto das sociedades capitalistas. Uma decisão que acabou “reproduzindo profunda heterogeneidade ocupacional e ampla exclusão social tradicional do subdesenvolvimento periférico no capitalismo mundial”, como destaca Pochmann (2020, p. 90).

### **3.1. CONSTITUIÇÃO DE UM ESTIGMA: EXTRATOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA**

Para compreender a base do pensamento na estruturação do ensino técnico no Brasil, faz-se necessário traçar uma síntese histórica a partir do olhar de pesquisadores que se dedicaram a compreender o contexto sócio-histórico, educacional, a dinâmica das políticas e dos debates que envolveram, de um lado, as motivações economicistas e, do outro, as necessidades dos indivíduos em sua formação humana e como membro de uma sociedade.

Cabe ressaltar que a concepção de trabalho manual não era entendida, ainda no Brasil Colônia, como uma atividade de mérito social, e o seu conceito estava distante de ser algo vinculado à realização humana. Esta era associada, geralmente, às artes, ao comércio e às propriedades. Por conseguinte, aquele que realizava ou aprendia uma atividade produtiva manual carregava a marca negativa de ser uma pessoa sem riquezas ou de ser um (ex)escravo. Para Galeano (1987), esse cenário permitiu que, cada vez mais, os integrantes das classes sociais mais ricas se afastassem daqueles que integravam as classes mais pobres e esquecidas do país.

Em decorrência desse fato, os escravos e colonos pobres que dominavam técnicas, mesmo simples, de fabricação ensinavam seus conhecimentos nas próprias fazendas em rudimentares oficinas. Considerando que “a segregação social, a economia da época e a incipiente cultura reinante não permitiam, nem estavam a exigir outra forma de aprendizagem de ofícios” (FONSECA, 1961, p. 13-14), essa formação de trabalhadores ficou distinta, já no início, por terem sido os índios, os escravos e seus descendentes os primeiros aprendizes de ofícios. A formação do trabalhador trazia o estigma da servidão, pois “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68)

A educação jesuítica no Brasil, entre 1549 e 1759, atendia às classes privilegiadas da sociedade (burguesia e nobreza) em colégios, onde os jovens brancos eram preparados para assumir cargos em governos e acessar cursos, enquanto nas escolas elementares, geralmente de caridade, pobres, negros e indígenas eram considerados desvalidos da sorte e aprendiam noções das letras, doutrina cristã e ofícios para trabalhos manuais. Entretanto, ainda que esses fossem as exceções no universo de analfabetos no período Brasil

Colônia-Império<sup>27</sup>, havia a intencionalidade política de ser uma educação com fortes bases ideológicas, introduzindo valores católicos, a visão de mundo do europeu e, fundamentalmente, aculturando os indivíduos que aqui já habitavam (os indígenas) ou aqueles que eram trazidos como escravizados da África. Foram duzentos anos de atuação da Companhia de Jesus contribuindo, juntamente com a Coroa Portuguesa, para o processo de criação e consolidação da hierarquização social no Brasil.

Pela investigação realizada é possível identificar que, diferentemente de outros países colonizadores europeus, Portugal manteve suas colônias sob restrição da expansão da educação, uma posição que mudou a partir da Corte Portuguesa no Brasil em 1808. Entretanto, a hierarquização social e o acesso à educação se mantiveram conexos ao poder econômico, e a sociedade passou a ver esse cenário como algo natural, o destino que reservava a cada um a função que deveria desempenhar na sociedade. Essa postura refletia a tendência do pensamento da Igreja Católica que concebia a sociedade como um corpo humano. Estruturada por partes (membros) que, pela hipotética vontade e ordenamento divino, deveriam coexistirem para desenvolver atividades de forma interdependente, mas harmoniosa.

Indiscutivelmente, a difusão dessa crença ocultava os reais interesses das classes dominantes que era o de manter sob controle os rumos da sociedade. Assim, o corpo “humano” social era composto pela cabeça, representando o seletivo grupo de ‘dirigentes’, que emergiam das classes mais ricas; os membros, caracterizando as classes de trabalhadores aptos a exercer o esforço físico e a realização do trabalho manual; e o tronco, composto pelos demais profissionais liberais e comerciantes. Uma visão de mundo que abrigava os interesses mercantis e as aspirações de dominação política, econômica e social, se mantendo presente nas reformas educacionais, ora explícita, outras vezes velada.

Como consequência, historicamente acostumou nosso povo a ver essa hierarquização social como algo natural, próprio de um dado *destino* que, para alguns, reservava a sorte de nascer numa família de posses, abençoada, e, para a maioria, restava cumprir o seu destino de servir, de buscar sobreviver no mundo com o *suor do seu trabalho*. Uma sociedade estratificada em que o domínio era herdado e a educação, um direito adquirido pela classe à qual pertencesse. Uma dicotomia que no tempo forjou um estigma, a partir de concepções distintas entre formação intelectual, propedêutica, destinada aos ricos e ministrada nas escolas; e a formação para o trabalho, destinada aos ocupantes da base da pirâmide social, onde eram

---

<sup>27</sup> O período colonial corresponde entre a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil, em 1500, e a Independência, no ano de 1822.

aprendidos, de forma compulsória, os ofícios de transformar matéria e esforço físico em produto para o consumo das classes mais ricas.

O resultado desse pensamento foi a estratificação social pelo modo de produção característico da época - uma relação entre senhores e servos. Conseqüentemente, na sociedade portuguesa do séc. XVI, os homens livres buscavam se distanciar dos trabalhos manuais, que exigissem esforço físico, pela intenção de firmar uma posição social. Essa visão de mundo veio com os colonizadores para o Brasil e, em “solo fértil”, encontrou os substratos necessários para se materializar na forma de dualidade do ensino como via de manutenção do estrato social.

Por outro lado, investir na *profissionalização* dos escravizados e reforçar a relação entre trabalho manual e escravidão se tornou um grande negócio para os senhores escravagistas, pois essa relação afastava os jovens livres do processo de aprendizagem dos ofícios e, ao mesmo tempo, após aprender um ofício, os escravizados, agora denominados de *escravos de serviços* (PRADO JUNIOR, 1965), forneciam aos seus senhores lucros na realização de trabalhos manuais, sendo alugados para os donos de oficinas de manufaturas ou fabricando os próprios rudimentares produtos. Manter viva a relação entre ofícios manuais e escravidão passou a ser, também, uma questão de conveniência econômica para os proprietários de escravos no período colonial. De acordo com Prado Junior (1965, p.108-109):

Não pode haver dúvida de que tal oportunidade que lhes oferece o regime servil vigente tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribui para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno, como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes mecânicas. Outra categoria de artífices – embora mais frequente em atividades brutas e de esforço puramente físico – são ‘os escravos de serviço’, isto é, que seus senhores alugam, fazendo disto um ramo particular de negócio muito difundido nas grandes cidades coloniais. Existem mesmo escravos educados e preparados especialmente para este fim.

A demanda por sistematização da formação para o trabalho surge no Brasil com a vinda da Coroa Portuguesa. Nesse momento, as relações entre metrópole-colônia sofrem profundas mudanças, tanto pela necessidade de fornecimento de bens e de serviços para atender à nobreza e à crescente burguesia, que se instalava na ex-colônia, quanto pela liberação da instalação de fábricas em solo brasileiro, até então proibida por Portugal. Com a chegada da Corte, como destaca Cunha (1979b, p.1), “iniciou-se o processo de formação do Estado nacional brasileiro trazendo, em seu bojo, a formação do aparelho educacional escolar”. No entanto, o sistema estava pautado mais pelas demandas das classes dominantes do que da



população; logo, o modelo de escola seria a clássica, propedêutica, fundamentada nos princípios do *Ratio Studiorum*<sup>28</sup>. Nascia a escola almejada por todos.

Por outro lado, existia a necessidade dos profissionais tidos como “liberais” e de operários para fornecer bens para a Corte. A estrutura de ensino precisava formar esses profissionais especializados para atender, essencialmente, aos segmentos de interesse do Estado, como os militares e engenheiros, e para a prestação de serviços para as classes mais ricas da sociedade, como médicos, cirurgiões, arquitetos e professores (filosofia, retórica, história, matemática etc.). Além disso, havia os profissionais que Cunha (1979a) classifica como produtores de bens simbólicos próprios do consumo das classes dominantes e Fonseca (1961) como profissionais das artes, ou seja, pintores, desenhistas e escultores formados pela Academia de Artes.

Com a autorização da Coroa para a abertura de fábricas e a criação dos Arsenais (Marinha e Exército), surge tanto a demanda por trabalhadores quanto a falta de profissionais para formar esses trabalhadores. Portugal não tinha tradição na formação para os processos fabris, logo tentou contratar docentes e trabalhadores de outras nacionalidades, porém poucos foram os estrangeiros que tiveram interesse em vir para o Brasil e, por aqui, o estigma que associava certos ofícios aos escravizados contribuía para não despertar nos jovens interesses na formação para o trabalho (CUNHA, 1979a; FONSECA, 1961).

No mesmo período, nas Casas de Fundição de Moedas, os ofícios eram aprendidos e exercidos por brancos, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias Casas. Esses cursos eram rígidos e baseados na experiência dos funcionários mais antigos. Ser considerado ‘aprovado’ nos rigorosos exames de conclusão de curso não garantia emprego imediato, mas o habilitava a um, geralmente, com excelentes salários. A este respeito, Fonseca (1961, p.75) descreve que:

Os aprendizes, no fim de um período de cinco ou seis anos, mas que às vezes bem menor, ficavam sujeitos a demonstrar as suas habilitações perante uma verdadeira banca examinadora constituída por dois membros, e pediam, no final, que lhes passasse uma certidão de aprovação, uma espécie assim dos modernos diplomas. E só depois de serem considerados como capazes de desempenhar a contento a profissão é que obtinham o direito de ser admitidos ao serviço da Casa, vencendo salário e fazendo parte do quadro do pessoal.

---

<sup>28</sup> O ensino jesuítico no Brasil, entre 1549-1759, refletia o movimento católico europeu de combater a educação protestante que estava em plena expansão na Europa. A educação jesuítica era, predominantemente, livresca, humanista ornamental que trazia as marcas da herança “anticientífica” do *Ratio Studiorum* – a formação do homem perfeito, o bom cristão. O fato é que os jesuítas possuíam um forte apreço pelas letras e pela retórica, mas apresentavam desprezo pelas ciências. Para Romanelli (2001, p. 34), essa pedagogia jesuítica estava voltada para a “prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos”. Tal modelo de educação se tornou uma forma das classes mais ricas adquirirem um verniz cultural que a distinguisse dos demais - do povo rude, do pobre, dos escravizados e dos indígenas.

Com a chegada da Corte Portuguesa, a ideologia de Roma, sobre os desígnios divinos na condição humana, ganha força na sociedade brasileira que se formava no Império. Assim, a criação do Colégio das Fábricas em 1809<sup>29</sup>, por D. João, manteve o distanciamento do ensino oficial da formação para o trabalho. Mesmo sendo considerado o primeiro estabelecimento de ensino, oficialmente destinado à formação profissional, o Colégio das Fábricas reforçou a cultura da desvalorização do trabalho manual no Brasil, imprimindo a concepção de ser uma formação destinada a ‘amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte’.

A concepção de uma via assistencial ou filantrópica, para cuidar dos abandonados pela sorte (por serem pobres), ensinando um ofício que não os deixariam *desamparados* quando se tornassem adultos, imprimia, na sociedade, a sensação de estar agradando a Deus pelo fato de estar fazendo o bem, uma virtude cristã que, de fato, buscava o reconhecimento social de serem *benfeitores*, homens bem-nascidos e abençoados. (SANGLARD, 2003).

Dessa forma, se outrora o trabalho estava associado aos escravizados, no período do Império, a aprendizagem compulsória consolidada, na sociedade brasileira, o estigma que identifica trabalho com servidão e lazer com dominação (SOUZA, 1997). Soma-se a esse fato a rápida mudança ocorrida no modo de produção brasileiro, passando da sociedade agrária à urbano-industrial, fazendo surgir um grande contingente de reserva de mão de obra, inclusive de imigrantes, sem qualificação. Esses fatos contribuíram para ampliar a desvalorização do trabalho manual e a fragilização nas relações entre trabalhadores, com pouca ou sem instrução, e os detentores dos meios de produção.

Alguns intelectuais e políticos tentaram a valorização da formação para o trabalho, buscando promover sua inserção no sistema de ensino oficial, mas todas as tentativas foram frustradas, especialmente pela própria concepção social de serem destinadas aos intelectualmente menos capazes e aos abandonados pela sorte; portanto, o que já estava sendo ofertado atendia aos interesses do Estado e dos proprietários das embrionárias fábricas que se instalavam no solo brasileiro.

Em sua didática obra, Fonseca (1961) relata posicionamentos de intelectuais oitocentistas sobre o ensino profissionalizante. Dentre estes, o posicionamento de Rui Barbosa, fundamentado por sua vivência em diversos países, que emitiu Parecer e Projeto sobre a reforma

---

<sup>29</sup> Decreto do então Príncipe Regente e futuro D. João VI que criava o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Somente em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

do Ensino Secundário e Superior, na qual buscava *desconstruir* o mito de inferioridade conferida à educação para o trabalho, ou seja, apresentava a face de uma educação que poderia contribuir para o desenvolvimento do país. Fonseca resgata, também, a visão do Dr. Lyon Playfair, que defendia a necessidade de se conhecer a formação para o trabalho antes de criticá-la. Playfair alegava que não desejava afirmar que essa formação fosse tudo, mas que “[...] erramos desconhecendo-a, e erram ainda os que a olham como menos valiosa do que a educação clássica [...]” (FONSECA, 1961, p. 144). Completando o pensamento de Playfair, Fonseca cita um trecho da obra de Tarquínio Souza Filho, “*O ensino tecnico no Brasil*”, onde o autor assim descreve a formação para o trabalho:

[...] O ensino técnico contribuirá também para o nosso engrandecimento, elevando as classes laborais, as carreiras profissionais, tão desprestigiadas entre nós. Aos olhos da opinião pública, falsamente formada neste, como em outros assuntos de igual relevância, as profissões do trabalho carecem de força moral, têm uma tal quebra de bastardia, um tal vício de origem que, mesmo certos espíritos cultos, que têm uma responsabilidade moral e certa ascendência sobre a opinião pública, não se têm podido emancipar do prejuízo de considerá-las como funções secundárias, exercidas por órgãos inferiores do corpo social. Tal é a força e o enraizamento do preconceito[...] (SOUZA FILHO, 1887, *apud* FONSECA, 1961, p. 146)

Analisando a obra de Souza Filho (1887), percebe-se que o autor busca ressaltar a preocupação dos países do ocidente sobre a educação das novas gerações, destacando os sucessivos congressos internacionais, como o de *Bruxellas*, em 1880; de *Hygiene e Educação de Londres*, em 1884 e o do *Ensino Technico de Bordeaux*, em 1886. Segundo o autor, um movimento universal do qual o Brasil não poderia deixar de participar. Em seu livro, o autor destaca que, para o ensino técnico, nos países “[...] dirigem-se todos os sistemas e crenças, afluem todas as idéas e opiniões, todos os temores e esperanças. É o eixo sobre que volve o mundo intellectual, moral e político [...]” (SOUZA FILHO, 1887, p.10).

Os célebres Rui Barbosa e Tarquínio de Souza Filho foram vozes sufocadas pela, ainda influente, concepção de escolas elementares de caridade e pelos interesses de dominação e exploração dos pobres. As autoridades resistiam à ideia de oferecer à sociedade opções de educação além do clássico, contribuindo para o fortalecimento da dicotomia e da concepção de educação para a classe de dirigentes e para os níveis mais pobres da sociedade, reproduzindo a visão de mundo dos colonizadores. Como destaca Cunha (2000b, p. 90), “aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”, o que teria depreciado,

imensamente, a formação de todo e qualquer trabalho para o qual concorresse o emprego das mãos e da força física.

Um século após o Decreto, do então Príncipe Regente, criando o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, o Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, criando dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” nos doze primeiros meses, nas capitais dos Estados. Esse decreto é considerado, por muitos pesquisadores, a gênese do ensino técnico no Brasil, ou seja, o marco histórico que instituiu o ensino profissional no Brasil. Essas escolas variavam entre internato e externato, mas possuíam o mesmo objetivo de formação elementar de jovens para o exercício profissional como operários e contramestres nos espaços produtivos da sua região.

O Decreto assinado por Nilo Peçanha enfatiza que “o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (FONSECA, 1961a, p. 163). Essa migração da população, do campo para os centros urbanos na virada do século XX, foi consequência, entre outros fatores, da abolição da escravatura e do crescimento econômico promovido pela industrialização nas cidades. Como resultado, veio o rápido e precário processo de urbanização das principais cidades brasileiras na época.

O crescimento industrial no Brasil e, conseqüentemente, o aumento da complexidade dos processos de fabricação gerou, no início do século XX, demandas cada vez maiores de profissionais especializados. Em 1889 o Brasil tinha uma população de 14 milhões de habitantes e uma economia agrário-exportadora. Em vinte anos, por exemplo, o número de indústrias passou de 36 para 3.362, representando um crescimento de 10.000 novos empregos, passando de 24.369 para 34.362, segundo Fonseca (1961a). Nessa época, o país já contabilizava mais de 30 milhões de habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 1920 (IBGE, 1916).

De forma antagônica, o crescimento da oferta de emprego não representou maior procura pelos cursos profissionalizantes, pois a participação de imigrantes europeus, já qualificados, e uma formação precária no “chão de fábrica” dos brasileiros supriam as demandas. De acordo com Maran (1979, p.15-16), o Censo de 1893 realizado na capital de São Paulo, indicava que:

os estrangeiros constituíam 54,6% da população total e um índice ainda maior de força de trabalho. Dos 10.241 trabalhadores classificados como artesãos [...] 85,5% nasceram no exterior. Na manufatura, 79% eram imigrantes; nos transportes e setores afins, 81%; no comércio, 71,6%. Excluindo as pesquisas no setor agrícola, os estrangeiros constituíam 71,2% da força de trabalho total da cidade.

Os dados do “Anuario Estatístico do Brazil” (IBGE, 1916) demonstram que, em 1909, já existia ensino profissional em 20 Estados e no Distrito Federal. Contudo, a formação para o trabalho continuava aquém das expectativas da sociedade, sendo grande a evasão dos alunos dos cursos; menos de 5% concluíam. Além disso, os dados oficiais sobre as matrículas nos cursos representam uma miscelânea de categorias e naturezas de formação, produzindo informações pouco confiáveis. (Tabela V).

Tabela V - Distribuição das matrículas em cursos do ensino profissional segundo a natureza do ensino

Ano	sacerdotaes	pedagógicos	artístico-liberaes	artístico-industriaes	náuticos	comerciaes	Total
1 909	8	738	1 564	4 793	15	499	7 617
1 910	16	758	1 594	5 241	13	756	8 378
1 911	22	857	1 690	5 494	14	829	8 906
1 912	18	871	951	2 910	12	845	5 607

FONTE: Anuario estatístico do Brazil 1908-1912. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, v. 1-3, 1916-1927.

Entretanto, esses dados estatísticos demonstram, também, a baixa qualificação do trabalhador brasileiro no início do século XX, ou seja, operários, incluindo mulheres e crianças, exerciam atividades nas linhas de produção das fábricas em condições precárias, submetidos a longas horas de jornadas diárias com baixa remuneração. Em média, no Rio de Janeiro, um trabalhador recebia uma remuneração máxima de 96\$000<sup>30</sup> por mês. Para exemplificar o quanto era baixo esse valor, para arcar com as despesas básicas de uma família com quatro pessoas seria necessário mais de 103\$000 (MARAN, 1979).

Percebe-se o quanto as autoridades governamentais no Brasil, influenciados pela filosofia jesuíta das escolas elementares de caridade da Europa, resistiam à ideia de oferecer à sociedade opções de educação além do clássico, contribuindo para a ampliação e o fortalecimento das desigualdades sociais. Pesquisando o início da escolarização profissional na virada do século XIX para o XX, Cunha (2000a, p. 235) observa que:

“ao invés de um sistema educacional, haveria, no Brasil, dois sistemas paralelos e divorciados, como se estivessem fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis (...). O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviam à classe popular, enquanto a escola secundária e a superior, à burguesia”.

<sup>30</sup> Mil Réis (Rs) (BRASIL, 1833) ou, como ficou conhecido, *conto de réis* - moeda que circulou no Brasil entre 1833 e 1942, quando foi substituída pelo Cruzeiro (Cr\$).

Entre os anos de 1920 e 1930, outro elemento importante neste cenário de formação de profissionais para o processo de industrialização brasileira foi o fato dos imigrantes, trabalhadores das fábricas, não formarem novos operários brasileiros. Uma resistência que, para Cunha (2005, p.16), significava deter o “monopólio da operação das máquinas” provocando a valorização do seu trabalho em detrimento dos operários brasileiros. Assim, juntamente com o saber técnico-prático, os imigrantes trouxeram da Europa a concepção de organização de classes como via para fazer pressão contra os patrões. Organizados, passaram a reivindicar melhorias nas remunerações e nas condições de trabalho. Ainda, segundo Cunha (*ibid*, p.15):

“Para evitar esses inconvenientes, começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho “do elemento nacional” [...] Ou seja, seria preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para os seus filhos [...]. Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes.”

Como resposta a esse movimento dos imigrantes e sob pressão dos empresários, o governo brasileiro passa a repensar o modelo de formação dos trabalhadores com a criação da escola profissionalizante que tenha, estruturalmente, uma aproximação com a realidade das fábricas.

Cabe ressaltar, contudo, que além da qualificação profissional, o Brasil enfrentava um desafio maior – o analfabetismo. A Tabela VI demonstra as altas taxas de analfabetismo nas quatro primeiras décadas do século XX, variando próximo aos 60% da população na faixa etária de 15 anos ou mais, no Brasil. No entanto, esse percentual crescia para quase 80%, considerando as crianças, a partir dos 7 anos de idade em 1906 (VINCENT, 2014). O ideário de uma educação republicana, que dignificasse a vida dos jovens sem distinção de classe social, esbarrava na realidade do projeto de sociedade estruturado pela elite política nacional, cuja crença estava na divisão de classes como um elemento natural que deveria ser perpetuado, ou seja, o lugar do pobre e do rico na sociedade era um destino, algo definido no ato do nascimento. Assim, mesmo na República, o ensino prático-profissional era mantido como na época da Colônia e do Império - uma educação destinada aos “desvalidos da sorte” por haverem nascido pobres.

Tabela VI – Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais Brasil – 1900/1940

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total (*)	Analfabeta (*)	Taxa de Analfabetismo (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1

Fonte: Reprodução parcial da Tabela II do *Mapa do Analfabetismo no Brasil*

Nota: (\*) em milhares

Com o passar dos anos, as técnicas de produção e de serviços foram exigindo um grau maior de qualificação, associado à aprendizagem, à aptidão e à experiência adquirida. No entanto, o que existia no Brasil, até o início da década de 1940, não poderia ser classificado como uma estrutura formal de ensino profissionalizante, mas um emaranhado de cursos oferecidos por escolas federais, municipais e particulares onde o ensino de ofício era associado ao ensino primário, em precárias instalações, sendo exceções, as escolas militares e as das fábricas, onde o curso visava atender às suas demandas específicas por mão de obra.

A primeira metade do Século XX foi singular para a educação no Brasil, especialmente pelo processo de mudanças, tanto na organização, quanto na estrutura, viabilizados pela criação de um sistema de ensino. Não obstante as inúmeras propostas que já vinham sendo gestacionadas desde o século anterior, geralmente caracterizadas pela descontinuidade e limitações, o momento limiar da história do país ao desejar ingressar no mapa das nações em desenvolvimento industrial fez com que as reformas fossem aceleradas. Neste caso, o direito à educação entraria pelo viés de se tornar uma conquista social, como defendiam alguns. De fato, a questão da educação no Brasil passou a ter um peso nos debates e na agenda política, mas, também, como reflexo do passado escravista brasileiro, assentaria o elemento definidor dos caminhos doravante a serem percorridos pelas diferentes classes sociais. Se é verdade que as reformas de ensino dos anos de 1940 se tornariam socialmente relevantes e um paradigma nas políticas educacionais, também é verdade que por intermédio delas, a dualidade se transformou em elemento basal das políticas, da legislação e dos programas educacionais até os dias atuais.

No entendimento da presente Tese, esse período se tornou a base de toda a estrutura que, por anos, determinou a divisão entre o ensino propedêutico e o profissionalizante com a inserção da educação no campo das políticas públicas. Igualmente, consolidou o modelo

dual na formação docente como um espelho daquilo definido pelo capital como sendo o ideal de formação profissional.

Para entender os interesses envolvidos e os pensamentos daqueles que moldaram a divisão do *campo* da educação, a investigação buscou o olhar de intelectuais orgânicos de matizes de pensamento distintos na tentativa de desvelar os elementos atuais que, no interior dos IFs, influenciam a oferta dos cursos de formação docente para EPT.

### **3.2. INTELECTUAIS ORGÂNICOS E O GOVERNO VARGAS (1930 – 1945)**

No período em que Getúlio Vargas esteve no poder, certamente a atuação dos intelectuais orgânicos em temas relacionados à educação estaria sob a condicionante de construir a sobrevivência do seu grupo político, pois o governo usava a massificação de mensagens de “benefícios” aos trabalhadores, em intensidade sem precedentes, ganhando da população o apoio necessário ao seu projeto educacional. Em outras palavras, Vargas se utilizava do pragmatismo político, do carisma e dos apoiadores por setores sociais que a ele se uniam ideologicamente (os militares e os católicos) para conduzir seus projetos para o país. O cenário político foi direcionado para que houvesse o entendimento, por parte da população mais humilde, que as reformas se aproximavam mais de uma espécie de 'concessão paternalística' do que um direito social, conclui Fonseca (2007).

Vargas associou o conjunto de iniciativas de proteção aos trabalhadores à constituição de uma máquina pública que abarcou a criação, por exemplo, do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Ministério do Trabalho, da Justiça do Trabalho, da Previdência Social e a representação dos trabalhadores pelos sindicatos, entre outros. Tanto nos discursos político-ideológicos, quanto em ações sociais estruturantes para o país, mais do que a promulgação de leis que organizavam as relações sociais e econômicas, de fato, Vargas levou, simbolicamente, o poder público aos mais necessitados e ensaiou a criação de um Estado de bem-estar social<sup>31</sup>. A educação era entendida, inclusive pelos intelectuais, como uma etapa em construção neste contexto de desenvolvimento do país, uma demanda natural e consequente do processo de industrialização e urbanização que, com o passar dos anos, reduziria as diferenças sociais<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Para saber mais: Fonseca (2007) e Hochman (2007)

<sup>32</sup> A esse respeito, Draibe (2007, p. 31) esclarece que, a partir dos anos de 1990, a concepção de “bem-estar mediante a inserção produtiva” apresenta-se sob as mais diferentes versões, manifestas, por exemplo, em lemas como “bem-estar produtivo” ou “bem-estar pelo trabalho”, sempre entendidos como “[...] aquele que enfatiza a redução dos riscos sociais mediante a educação”. Sob este manto de direitos estavam presentes os princípios que



Para os intelectuais da educação, o governo Vargas representava um momento de mudanças, mas também, de expectativas de reconstrução social no meio do caos político. Nas palavras de Bomeny (2001, p.33):

Naquele momento da política nacional, esperava-se que a educação inspirasse o que deveria ser "o homem novo" para um "Estado Novo", como dizia Capanema, em eco às falas do próprio presidente Vargas. As disputas entre projetos e o embate de ideias têm no campo da educação seu espaço de luta mais publicamente consequente. E na educação podemos acompanhar, de forma mais radical, o movimento de adesão ou expulsão, incorporação ou reclusão, que intelectuais como Anísio Teixeira exemplificaram com a própria vida pública.

Um movimento que nasce na década de 1920, mas cresce nas décadas seguintes sob a tutela do populismo de Vargas, que, manipulando as aspirações de melhores condições de vida da população, articulava com distintos segmentos da sociedade civil e políticos de correntes diversas, pois seu objetivo era manter-se no poder e implementar seus projetos desenvolvimento. Cabe lembrar que a Revolução de 1930 leva Getúlio Vargas ao poder e marca a transição das antigas estruturas de poder oligárquico, regionais e descentralizados, para um governo nacionalista e centralizador (político-administrativo) que mobilizou recursos humanos e materiais para o processo de modernização do país, principalmente, pelo incentivo ao processo de industrialização.

Para atingir seus objetivos, Vargas mobilizou esforços na reestruturação dos arranjos políticos, promovendo redefinições no cenário nacional ao acolher demandas de diferentes segmentos da sociedade, tanto pela articulação de interesses políticos, quanto pela viabilidade de projetos econômicos setoriais. Essas características de Vargas se refletiram nas decisões com abrangência nacional e a sua base de sustentação, no ensaio da criação de um Estado de bem-estar social (FONSECA, 2007 e HOCHMAN, 2007), buscou apoio popular através das classes de trabalhadores, logo, se destacaram as políticas em torno da organização das leis trabalhista e da educação como ações prioritárias do seu governo.

Pelos anos consecutivos, a instabilidade política e econômica transformou o Brasil em um país de ‘projetos inovadores’, mas sem que o cerne da questão das desigualdades

---

regem a Teoria do Capital Humano, deslocando para o individual a responsabilidade pela sua posição na sociedade, bem como, o quanto seu esforço (ou ausência dele) afeta a coletividade. O modelo de *welfare State* tem sido criticado, principalmente na América Latina, “exatamente por reduzir o bem-estar a pouco mais que algumas regras morais e normas de conduta, com forte desprezo das questões de justiça social, universalidade e igualdade.” (DRAIBE, 2007, p. 31). Na presente pesquisa, analisando os acervos dos intelectuais do início do século XX, percebe-se que existia uma certa divisão na percepção do lugar da educação no desenvolvimento da sociedade. Enquanto uns, como Anísio Teixeira, acreditavam que somente pela educação poderia se construir uma sociedade mais equânime, outros, como Paschoal Lemme, defendiam que somente uma sociedade onde todos fossem iguais poderia ser constituída uma escola verdadeiramente democrática. Esta questão será abordada mais adiante.

sociais fosse, de fato, considerado como o elemento a ser enfrentado por um sistema de educação inclusiva de classes, em que o indivíduo deixa de ser receptor passivo das ações de governos para ser coautor inserido, ativamente no Estado, em um projeto de construção nacional.

Evidentemente, todo desenho de políticas públicas e da legislação no Brasil nasce de intencionalidades, seja na tentativa de manter um determinado *status quo* ou pela busca de soluções para problemas sociais quando eles já se manifestaram. Lembrando o conceito de Chrispino (2016, p. 19), “política pública – em um metaconceito – seria a ação intencional de governo que vise atender à necessidade da sociedade”. No entanto, o conceito apresentado por Dye (1984, *apud* CHRISPINO, 2016, p.18) se aproxima mais do contexto em estudo, ou seja, para o autor, política pública é “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

No interior deste contexto político nacional de escolhas, os intelectuais das várias vertentes ideológicas participavam da construção nacional em torno de um projeto de Nação. Imersos nas contradições e mercado pelas lutas entre as classes sociais, os intelectuais tiveram suas atuações perpassadas pelos interesses de vários segmentos. Dos industrialistas aos representantes dos poderes municipais e estaduais, além das suas próprias agendas setoriais, eles se viram em uma rede que tinha por desígnio fortalecer a figura do governo, do poder centralizado nas mãos do presidente que, para alcançar seus objetivos, construiu uma complexa rede de concessões e acomodações de interesses, se utilizando das diferenças para conquistar a hegemonia. No entanto, quem são os intelectuais orgânicos?

A caracterização do intelectual como pessoa de personalidade introspectiva, contemplativa, imerso no mundo das ideias e distante do que é fato, real e factível, não corresponde aos intelectuais militantes no campo da educação. Apesar das diferenças que marcaram suas concepções de mundo, nas primeiras décadas do século passado esses intelectuais criaram o *campo* das políticas de educação e, com ele, o espaço de disputas políticas, a busca pela hegemonia de uma corrente de pensamento que, definitivamente, trouxe para as políticas públicas temas que relacionam a educação à luta entre classes, aos reais problemas e às questões que configuram a sociedade brasileira.

Neste novo *campo* que se formou pelas relações entre educação e política, os intelectuais da educação saem de um universo próprio e passam a ter protagonismo no cenário político nacional, uma postura propositiva que surge da consciência crítica e da necessidade de superar os desafios impostos pela neófita sociedade capitalista nacional. Portanto, esses intelectuais deixam de ter função daquele que, no sentido pensado por Said (2005, p. 86), “se

empenha em levantar questões morais no âmago de qualquer atividade, por mais técnica e profissionalizada que seja”, para assumir uma postura que pode ser definida, nesta Tese, como sendo crítica-estruturante, ou seja, além da capacidade reflexiva sobre os problemas sociais, deles eram esperados uma postura analítica que permitisse interpretar e, quando possível, interferir para modificar a realidade, atuando diretamente no processo de organização do sistema de ensino do país.

Com perfil político e propositivo, não se tratava de intelectuais que possuíam o desapego de valores materiais e de benefícios pessoais, como os de referência descritos por Benda (2007), nem "contemplativos" inofensivos (BOMENY, 2001, p.14), mas como pessoas legitimadas por grupos sociais que defendiam suas concepções de mundo. Para Sousa (2014, p. 100-101) ao representar “um grupo dominante, sua função é perpetuar a dominação; caso representem os grupos subalternos, sua função é auxiliar na formação da vontade coletiva para fins revolucionários”. É o novo político de fato, como ressalta Sousa, que deve possuir a capacidade de associar a análise crítica com a ação política propositiva. Um perfil que marcaria o início da constituição do *campo* das políticas de educação e que, mais 80 anos depois, retornaria ao cenário pela reformulação das políticas educacionais no início do século XXI.

Gramsci (1982, p. 04) descreve esses intelectuais como orgânicos, pela capacidade de criar “as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” [...] a quem confiar esta atividade organizativa”. Para o autor, nas relações no mundo da produção econômica, cada grupo social cria para si um modo orgânico de sobrevivência, onde os seus intelectuais darão a “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e político” (*ibid*, p. 04). Desta forma, como assinala Gramsci, como característica das sociedades, enquanto os intelectuais tradicionais (filósofos, literatos, artistas e jornalistas) creem serem os verdadeiros intelectuais e são formados, historicamente, por grupos da classe dominante; os intelectuais orgânicos não possuem, necessariamente, uma formação acadêmica tradicional, mas representam a vontade dos mais variados grupos, contribuindo na construção de uma certa consciência coletiva, na sua identidade e no reconhecimento da sua função social, política e econômica.

Assim, o intelectual orgânico emerge e se mantém em sua classe original, sendo por ela reconhecido ao formar opiniões e promover esforços de mudanças, seja pela vocação que possui de externar seus pensamentos, dentre outras formas, pelas artes, escrita, oratória ou pela educação. Em outras palavras, para Gramsci (1984, p. 07) “todos os homens são

intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. O pensador complementa sua reflexão, enfatizando que:

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1984, p. 9)

O intelectual orgânico exerce uma função política na sua classe e, em muitos casos, entre classes, especialmente pelo domínio da produção e/ou da difusão do conhecimento (e de informações). Para Martins (2011, p.145), não raramente, o intelectual orgânico atua na disputa pela hegemonia, cooptando “outros “intelectuais”, sejam os “tradicionais”, sejam os “orgânicos” à outra classe”. Nesta linha, Semeraro (2006, p. 387) faz a seguinte ponderação:

Não importa o lugar em que o intelectual desempenha a sua função, se no partido, no Estado, no sindicato, nos movimentos populares, nas organizações sociais e culturais ou na academia. O que conta para Gramsci é a sua vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina, isto é, a capacidade de promover um projeto socializador que reconheça os subjugados como sujeitos políticos.

Essa perspectiva de Semeraro ajuda na leitura da existência do intelectual orgânico que, não necessariamente, nasceu na classe que o identifica como tal, mas, por afinidade ou cooptação, passa a ser incorporado e reconhecido por ela, assumindo uma identidade política perante o grupo. Neste caso, as relações estabelecidas trazem como elo o *não estranhamento* mútuo por diferenças nas origens, mas a afinidade pela luta em causas comuns que norteiam as disputas entre classes. Este ponto é relevante para compreender a posição de intelectuais que atuaram no movimento contra-hegemônico, em defesa dos mais pobres, mesmo tendo suas origens nas classes mais abastadas da sociedade; enquanto outros mantiveram como objetivo perpetuar a hegemonia e ampliar dominação já exercida por sua classe.

Dentre esses intelectuais orgânicos, os educadores assumem uma posição privilegiada. Para compreender a sua relevância para a sociedade, Saviani (2008) assume o conceito de Gramsci de "catarse" para descrever o ensino como sendo o "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2013, p.17). Nesse contexto, os educadores assumem, para autores sobre o tema, o perfil de legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais (GIROUX, 1997), uma concepção difundida, também, por Freire (2005), com

base no pensamento de Gramsci (1982; 2001) que enfatiza o papel de intelectual que os educadores exercem, na sociedade, pelo seu trabalho educativo-formativo.

Para Gramsci (2002), tanto pela via intelectual e moral, assim como pelo domínio, no sistema capitalista um grupo social impõe sua supremacia aos demais grupos que compõem a sociedade. Logo, para que esta supremacia seja superada, se faz necessário encontrar fissuras ou lacunas no sistema, criando condições que o desestabilize. A escola, como elemento de formação *da e para* a sociedade, se transforma em *locus* estratégico para o desenvolvimento de novos dirigentes e intelectuais que, atuando no sistema, nas suas fissuras, produzam a emancipação das classes de trabalhadores. Esta é a via para fazer emergir e prosperar uma nova ordem econômica, política e social quando, em crise orgânica, o sistema capitalista apresentar suas fragilidades. Gramsci (2002, p.36) complementa e argumenta, afirmando que “nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecem no seio da própria sociedade”.

As sementes da revolução precisam existir “no seio da sociedade”, preparando os trabalhadores para serem dirigentes, inclusive, dos seus destinos. Nos ideais de Gramsci, a via da revolução está na formação do cidadão por uma escola que produza a cultura e os valores das classes de trabalhadores, promovendo a construção de uma consciência cidadã, crítica e reflexiva sobre o contexto social. A filosofia da *práxis*, expressão usada por Gramsci para se referir ao materialismo histórico ou marxismo, faz suscitar no plano individual e coletivo uma consciência plena das contradições da sociedade na qual está inserido, um “princípio teórico-prático da hegemonia” que se transforma em ferramenta revolucionária, tanto para conduzir a classe trabalhadora a assumir o poder quanto, principalmente, mantê-la no poder sem ter que, para isso, aliar-se às classes dominantes ou se submeter aos seus valores.

Portanto, o educador assume a função de intelectual orgânico, inserido no processo de construção social, atuando na mediação da ação educativa, tanto pela apresentação dos elementos produzidos, histórico e coletivamente, pela humanidade, como pela ação indutora de transformações no ser humano e no meio onde está inserido. Se cabe ao educador nutrir a sociedade para que ela prossiga construindo sua história, ele também assume a função de intelectual orgânico ao fortalecer ou desconstruir concepções de mundo. Educar é um ato político, afirma Freire (2005); cabe ao docente decidir que futuro pretende ajudar a construir.

### 3.3. EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PROJETO POLÍTICO E ECONÔMICO

O Governo de Getúlio Vargas, no período entre 1930 e 1945, representou um marco na organização da educação brasileira por intermédio de um arcabouço legal denominado de Leis Orgânicas do Ensino. O objetivo era regulamentar todo o sistema nacional de educação, tendo como referência seu alinhamento à nova ordem econômica e social que se configurava no processo de industrialização do Brasil.

Diferentemente dos países que experimentaram o processo evolutivo entre o ensino nas oficinas para escolarização do ensino profissionalizante, no Brasil, o governo Vargas atuou, política e economicamente, para acelerar a institucionalização do ensino profissionalizante como forma de garantir mão de obra para os setores produtivos, como já foi abordado anteriormente. Cabe ressaltar que o processo de industrialização do país está muito bem descrito no livro ‘O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo’, de Luis Antônio Cunha (2005)<sup>33</sup>. No livro, o autor relata o processo de organização do ensino profissionalizante como o resultado de uma ação de articulação dos interesses públicos e privados no país, tendo forte influência norte-americana.

A constituição de convênios entre Brasil e os Estados Unidos da América-EUA previa assistência técnica que, segundo Cunha (2005), visava à organização do ensino profissionalizante de acordo com o modelo de ensino que atendesse aos interesses de investimentos dos EUA em solo brasileiro. Ainda de acordo com o autor, como base para os convênios de cooperação, foi instituída a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI)<sup>34</sup>, como objetivo de orientar o processo de configuração das escolas técnicas, especialmente da rede federal, assim como os cursos de aperfeiçoamento para professores. No entanto, para Kirschner (1993), apesar das ações do CBAI, o verdadeiro paradigma que orientou a estruturação do sistema brasileiro foi o “diálogo-articulação com o sistema produtivo” (p. 18),

---

<sup>33</sup> Para entender melhor o processo de constituição da educação profissional no Brasil - Cunha realizou uma ampla pesquisa que resultou na publicação da série formada pelos seguintes livros: O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento (CUNHA, 1999); O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata (CUNHA, 2000a); O ensino profissional na irradiação do industrialismo (CUNHA, 2005); e O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização (CUNHA, 2000).

<sup>34</sup> Sediada inicialmente no Rio de Janeiro e, a partir de 1957, em Curitiba, a Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial-CBAI foi criada em 1946 e extinta em 1962. Neste período, o CBAI traduziu livros, publicou boletins e promoveu cursos para professores a partir do modelo norte-americano, chegando a ter um Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores para o Ensino Industrial, em Curitiba. Segundo Falcão e Cunha (2009, p.164), “Legislação federal do ensino, cultura técnica, administração escolar, notícias do Ministério e notícias das escolas técnicas da rede federal compunham as matérias recorrentes no *Boletim*” do CBAI.

condição que facilitava, de um lado, a implementação do projeto desenvolvimentista de Vargas e, do outro, o atendimento de exigências postas pela reorganização do sistema produtivo no país.

De fato, o que se observa nos documentos que foram analisados para a composição desta Tese é que a relação entre Brasil e EUA era mais ampla do que o CBAI. Ainda nos anos de 1920, vários brasileiros foram estudar nos EUA e trouxeram, além de uma visão norte-americana de mundo, a influência de pensadores, métodos e processos educacionais. Cabe lembrar que, enquanto no século XIX, a Europa era a referência de educação e desenvolvimento social para o Brasil, no pós-primeira guerra mundial, no início do século XX (1917-1918), com a Europa arrasada, os EUA passaram a ser o novo modelo mundial de desenvolvimento econômico e de sociedade a ser seguido. O *american way of life* trazia em seu interior toda a indústria de consumo e, como ocorreu no Brasil, o desejo de alcançar o progresso e o mesmo estilo de vida “próspera” norte-americana.

Para que o Brasil alcançasse esses objetivos, o modo de produção também deveria seguir o difundido na sociedade norte-americana que, naquele momento, baseava sua estrutura produtiva, a partir de duas fontes principais. A primeira estava alicerçada nas experiências de Henry Ford<sup>35</sup>. A produção em série, organizada pela fragmentação das operações em sua fábrica de automóveis trouxe a questão sobre o modelo a ser seguido na formação do trabalhador. Para Ford, o que diferencia os homens é a sua competência, a capacidade de produzir, de gerar negócios e, conseqüentemente, dinheiro. No livro *My life and work*, Ford (1923) descreve, dentre outras características do seu modelo de produção, a concepção de formação de jovens pela *Henry Ford Trade School*.

Fazendo críticas às escolas tradicionais, Ford pondera que os conteúdos são ministrados de forma abstrata, descontextualizados, não contribuem para a formação do trabalhador. Para ele, uma educação de verdade deveria refletir a realidade, ser ministrada a partir de problemas reais e com a produção de bens a serem comercializados. Na Escola Ford, os jovens mais capazes desenvolveriam seu potencial entre a teoria em sala e a prática na

---

<sup>35</sup> Para saber mais sobre as experiências de Ford - No livro *My life and work* Ford (1923) descreve a forma como se relaciona com o trabalho e os trabalhadores. Uma autobiografia onde fica evidente sua visão de mundo onde, em suas palavras, não poderia haver maior absurdo e maior desserviço à humanidade em geral do que insistir em que todos os homens são iguais. Outro ponto que chama a atenção é a sua percepção de responsabilidade sobre os salários dos trabalhadores. Sobre essa questão, Ford justifica que o empresário não é o responsável pelo valor da remuneração do trabalho, pois cabe aos trabalhadores organizar, produzir e comercializar, logo, quem define a remuneração do trabalhador é outro trabalhador, na medida em que a cadeia produtiva é autoalimentada por ciclos de fabricação e venda. O empresário, somente, gerencia o dinheiro ou, em suas palavras, “*it is not the employer who pays wages. He only handles the money. It is the product that pays the wages and it is the management that arranges the production so that the product may pay the wages*”. (FORD, 1923, p.49)

fábrica. No final do curso, após a aprovação nos exames, os jovens trabalhadores estariam aptos a seguir os estudos ou a ingressar em empresas, de acordo com as suas habilidades no segmento produtivo.

A segunda referência norte-americana está nos estudos publicados pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor, que também inspirou Ford. No livro *Princípios da Administração Científica*, publicado em 1911, o autor defende a racionalização do trabalho por meio do estudo dos tempos e movimentos. Os trabalhadores deveriam ser selecionados com base em suas competências, ou seja, as aptidões para a realização de tarefas; daí surge a especialização das tarefas e a ênfase na divisão do trabalho como meio de aumento da produtividade. A formação desses trabalhadores, conseqüentemente, deveria ser direcionada para o aperfeiçoamento das técnicas produtivas para que elas fossem realizadas no menor tempo (TAYLOR, 1990).

Taylor, também, defende que a remuneração do trabalhador deveria ser feita com base na produção alcançada, pois dessa forma, ele teria um incentivo para produzir mais. No entanto, para que a máxima eficiência pudesse ser alcançada, um trabalhador deveria ser selecionado com base em princípios científicos (psicometria, avaliação de aptidões...) <sup>36</sup>, ou seja, “o homem certo no lugar certo” (ROCHA, 2016), depois treinar e aperfeiçoar o trabalhador e suas técnicas. Pela divisão racional do trabalho, Taylor acreditava que poderia “suprimir as lutas operárias, em especial, a greve. Toda a teoria estava baseada na ideia de que, no que respeita às contradições políticas e sociais, a técnica é neutra” (SENAI, 2012, p. 70)

Esses princípios chegaram ao Brasil como uma onda de expectativas pela modernização do país. Logo, a gênese do capitalismo brasileiro se torna elemento de mobilização dos “industrialistas” para que, em pouco tempo, fosse viável ter trabalhadores aptos a promover uma revolução nos processos de fabricação. Cabe lembrar que, no início do século XX, a economia brasileira estava estagnada e as mudanças estruturais se faziam necessárias para que o país pudesse atrair investimentos e desenvolver seu sistema produtivo (FURTADO, 2005). Devido a fatores convergentes, como a queda do preço do café no mercado internacional, a expansão da exploração de minérios e o projeto desenvolvimentista de Vargas, que viabilizou aportes na economia<sup>37</sup>, incentivaram a criação de empresas e o aumento do

---

<sup>36</sup> Maiores informações sobre a implementação e o desenvolvimento dos testes de inteligência no Brasil aplicados à educação, bem como os seus precursores - Noemy Silveira e Isaías Alves, consultar Rocha (2016)

<sup>37</sup> Teoria Keynesiana - a teoria de Keynes pregava que o Estado deveria fazer grandes investimentos a fim de incrementar o sistema econômico e fazer a economia crescer (ROSSETTI, 2016). No Brasil, esses investimentos estatais levaram o país a endividar-se internacionalmente, o que provocou uma série de problemas sociais, incluindo o desemprego, altas taxas de inflação e o enfraquecimento da economia.



consumo interno. Entretanto, no início do processo de industrialização no Brasil, como lembra Furtado (2005, p.196),

O crescimento da procura de bens de capital, reflexo da expansão da produção para o mercado interno, e a forte elevação dos preços de importação desses bens, acarretada pela depreciação cambial, criaram condições propícias a instalação no país de uma indústria de bens de capital<sup>38</sup>. Esse tipo de indústria encontra, por uma série de razões óbvias, sérias dificuldades para instalar-se em uma economia dependente.

Evidentemente, esse processo de crescimento industrial na virada do século XIX para o século XX não surge da base da pirâmide social, mas pelas pressões internas exercidas pelos latifundistas da agricultura capitalista<sup>39</sup> cafeeira, que buscavam novas formas de crescimento das suas fortunas, e a atuação de comerciantes, especialmente os imigrantes, que almejavam ampliar suas vendas internas. Somam-se a esses elementos um conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos, ao longo da primeira metade do século XX, e o resultado foi um modelo de desenvolvimento ‘*made in Brazil*’ que teve, como base de articulação, um tripé formado pelas empresas públicas, empresas privadas nacionais e o capital internacional, financiando ambas (SENAI, 2012).

Na perspectiva dos trabalhadores, ainda sob a cultura da escravidão dos latifúndios, inicialmente a expansão industrial não representou mudanças, pois eles encontravam péssimas condições de trabalho, com precárias instalações e baixos salários nas fábricas. Por outro lado, os empresários reclamavam da falta de profissionais habilitados para o exercício de funções, até mesmo, as mais simples.

O início do Século XX também trouxe uma contradição. No seio das classes mais abastadas da população nascia um movimento nacional entre os educadores, intelectuais, jornalistas e parte do corpo de políticos. Eram os renovadores da educação, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que atentos às necessidades sociais, agiam sob a influência do movimento internacional denominado Escola Nova. Esses pioneiros propunham

---

<sup>38</sup> A indústria de bens de capital é aquela responsável pela fabricação de máquinas e equipamentos que vão atender à indústria de bem de consumo. Sua relevância na análise do desenvolvimento econômico está na condição de ser um “termômetro”. O aumento na produção de bens de capital representa um aumento no consumo interno ou de exportação de bens, como por exemplo, de veículos, medicamentos, alimentos, roupas etc.

<sup>39</sup> Segundo Fernandes (2013), a palavra agronegócio é nova (década de 1990), e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem de exploração, trabalho escravo, extrema concentração da terra, coronelismo, clientelismo, subserviência, atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país: latifúndio está associado à terra que não produz e pode ser usada para reforma agrária. A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para relevar somente o caráter produtivista. Houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade.

para o Brasil a formação dos indivíduos pela educação com base nos ideais liberais, sendo uma tentativa de romper com os valores e dogmas tradicionais (ARANHA, 2006) ao constituir a escola democrática, comum, única, que fosse pública e laica para todos. Entretanto, como um ideário de educação revolucionária, em que os filhos das classes burguesas e dos trabalhadores ficariam lado a lado na sala de aula, poderia prosperar no país marcado pela histórica hierarquização social entre senhor e servos? Por outro lado, no novo contexto produtivo, como aumentar a acumulação de capital sem que se tenham servos aptos a produzir mais e melhor?

Evidentemente, a conjuntura política e social da época não viabilizava a participação de segmentos da sociedade neste debate, principalmente porque existiam prioridades, defendidas pelas classes de trabalhadores, que eram mais urgentes, como a própria geração de empregos e melhorias nas condições de trabalho. O estado precário de vida dos trabalhadores e a falta de acesso à educação para os seus filhos se apresentavam como reivindicações mais urgentes. Assim, ter direito à escola, mesmo a elementar, já representava uma conquista para as classes de trabalhadores. Portanto, enquanto os intelectuais orgânicos de viés progressista buscavam democratizar o acesso à educação, os intelectuais das correntes mais conservadoras se utilizavam das crenças e valores disseminados na sociedade para justificar que, no contexto do corpo social, cada um deveria contribuir para o crescimento da Nação segundo suas “vocações”. A partir deste momento, a educação se constituiu como um campo das políticas públicas, mas já nascia dividida e a dualidade se tornara estrutural.

### **3.4. INTELECTUAIS EXPOENTES DA ESCOLA NOVA**

A década de 1920 estava repleta de movimentos e inquietações no Brasil provocadas, principalmente, por uma grave crise econômica, social, política, ideológica e cultural, que colocava toda a estrutura política da chamada República Velha em questionamento. No meio deste conturbado cenário, um segmento da elite intelectual brasileira vislumbrava a oportunidade de mudanças na desorganizada estrutura formada por escolas. Embora com diferentes posições ideológicas, 26 intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, assinaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova".

Os signatários do Manifesto propuseram princípios de uma educação renovada, uma organização do sistema de ensino e da pedagogia que impulsionariam a evolução

necessária à sociedade brasileira. Uma concepção que se traduz em escola única<sup>40</sup>, obrigatória e gratuita, mas também pelos princípios das ciências. Para Sander (2007, p.28), esta renovação estava “alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira”.

Bomeny (2001) destaca que o movimento escolanovista<sup>41</sup> no Brasil partiu da visão de um segmento da elite intelectual, um grande avanço para um país subdividido pelas oligarquias regionais e sob a influência da igreja Católica. Esses renovadores escolanovistas vislumbravam o pressuposto de que a conversão de ideais em princípios de organização de um sistema público de ensino só alcançaria êxito se houvesse um movimento em defesa da escola pública, caracterizando a educação como um direito individual, assegurado pelo Estado, como sendo de interesse público (TEIXEIRA, 2007).

Um movimento marcado pelos embates no interior da própria burguesia e, talvez, por ser um dos expoentes desse movimento, Anísio Teixeira<sup>42</sup> simbolizava as contradições da época. Com a formação seguindo o modelo tradicional adotado pela aristocracia brasileira, Anísio Teixeira estudou em escolas católicas com base nos preceitos da Companhia de Jesus. Entretanto, sua trajetória de vida o colocou em rota de colisão com os intelectuais mais conservadores e a própria Igreja Católica, quando através do Manifesto e de atos da sua gestão passou a defender e ensaiar a criação de uma escola pública, universal, laica e gratuita que possibilitasse uma igualdade básica de oportunidades para todos, separando a Igreja do Estado na missão de formar o cidadão. (SCHWARTZMAN *et al.* 2000)

---

<sup>40</sup> A escola única e comum que aparece no Manifesto, apesar da aproximação de conceito de escola unificadora de classes, não se trata da escola unitária e universal para todos (escola única e comum) pensada por Gramsci, isto é, de uma escola de formação humanista (entendido o termo “humanismo” em sentido amplo e, não apenas, em sentido tradicional). A proposta de Gramsci, difundida anos após o Manifesto, propõe levar os jovens a ter uma atuação social, pelo desenvolvimento da capacidade de criação intelectual, alcançando a formação de uma consciência coletiva, nacional e unitária e prática. Gramsci acreditava que, a partir de uma visão crítica e autônoma dos problemas da sociedade, os jovens despertariam para as necessidades e os interesses do coletivo e, não somente, de grupos sociais específicos, o que desencadeia a segmentação da sociedade em classes (GRAMSCI, 1982).

<sup>41</sup> Associação Brasileira de Educação-ABE, criada em 1924, pode ser considerada o centro fundamental das mudanças ocorridas na educação brasileira no Século XX. Local de debates envolvendo, além de membros da sociedade civil, intelectuais e proeminentes educadores da época, nos encontros da ABE foram debatidos temas relacionados à educação, mas, também, eram ministrados cursos, realizadas pesquisas e publicações. Dentre os seus legados, a ABE promoveu as Conferências Nacionais de Educação que, no encontro de 1932, resultou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento em defesa da democratização e modernização da educação.

<sup>42</sup> Com a Revolução de 1930, Anísio experimentou uma mudança em sua vida, passando de professor na Escola Normal ao posto de Diretor de Instrução Pública no Distrito Federal (1931 a 1934). O novo cargo lhe possibilitou incorporar na educação brasileira conhecimentos adquiridos durante seus estudos para a obtenção do título de *Master of Arts* no Teachers College - Columbia University.

Provavelmente, convencido de que havia uma democracia no país e envolto pelo espírito da renovação, Anísio Teixeira, assim como outros renovadores, olhavam para a educação no sentido do ensino geral e do profissionalizante representarem um único ensino, em uma única e comum escola. Essa seria a solução para o crescimento do país e para as mudanças sociais necessárias.

Como um processo contínuo e progressivo, por intermédio da escola, Anísio Teixeira e outros renovadores acreditavam que a sociedade mudaria e que a escola comum, sem divisão por classes sociais, ecoaria como exemplo de combate às desigualdades e à pobreza que assolavam o Brasil. No entanto, cabe destacar não ser essa a visão de todos os signatários do Manifesto. Paschoal Lemme, por exemplo, apresentava um olhar diferenciado, como será apresentado mais adiante.

Naturalmente, este movimento precisava ter um apoio político forte e uma construção de alianças envolvendo correntes ideológicas distintas para ser exitoso. Na acomodação de interesses, o movimento nasceu e cresceu tendo no seu interior uma heterogeneidade de agendas políticas, lutas, contradições e reconfigurações de ideais, mas unidos pela premissa de que o debate público era necessário no sentido da reconstrução nacional pela democratização da educação (XAVIER, 2004). Fernando de Azevedo assim escreveu no Manifesto:

É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (AZEVEDO, 2006, p.198)

A educação deveria levar em conta os princípios da atividade mental e do amadurecimento das crianças, nas palavras de Teixeira (2007), levando-o a considerar a

vocação individual como algo a ser identificado pela escola e respeitado no trajeto formativo do indivíduo. A esse respeito, Teixeira (2007, p.40) cita a mudança ocorrida na França, pós-Revolução Francesa de 1789, como exemplo:

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escola para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinasse.

A dualidade, na percepção dos renovadores, estava na segregação existente entre a escola direcionada aos pobres e aos ricos, a partir da educação primária. Não se tratava de uma crítica sobre a escola profissionalizante e a clássica como elemento basal da divisão de classe, mas a função social que cada uma assumiu desde o período colonial. A escolha da profissão, na perspectiva dos renovadores, independeria de classe social, pois está associada a ‘aptidões naturais’, ou seja, à vocação e ao perfil psicométrico, logo, tanto as profissões de base mais técnica, desde o nível artesanal-operacional, quanto as mais acadêmicas, na formação de intelectuais, deveriam ser reconhecidas e valorizadas pela sociedade. Em defesa da ruptura da dualidade das escolas pela classe social, o Manifesto defendia a “supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica” (AZEVEDO, 2006, p. 194)

A questão posta por esses intelectuais é que, independentemente das vocações, quando a educação é um privilégio de alguns se torna uma educação de classe e não, mais para todos. Se a oportunidade e o reconhecimento social diferem a partir do perfil da escola frequentada, a vocação deixa de ser do indivíduo e passa a ser herdada ou, no mínimo, limitada pelos condicionantes sociais impostos. Assim, Azevedo (2006, p.198) apresenta o modelo de escola no Brasil:

montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão.

Uma questão relevante é o fato de os intelectuais signatários do Manifesto da Escola Nova<sup>43</sup>, incluindo Anísio Teixeira, defenderem uma escola única “pública” que fosse adequada às demandas das classes mais pobres. A essência deste pensamento se caracterizava na proposição de um modelo de escola que fosse planejada para atender aos pobres, mas frequentada pelas elites, como proposto por Teixeira (1956). Cabe ressaltar que os renovadores estavam travando uma luta contra o dogmatismo e o modelo de escola propedêutica limitada às elites, portanto, seus esforços estavam direcionados ao combate do analfabetismo e à expansão da escola pública, para todas as regiões do país, com a finalidade de atender à população na faixa etária dos 7 aos 15 anos.

Apesar de o pensamento motivador dos intelectuais de vanguarda estar pautado pela escola democrática como via de superação das desigualdades, a dualidade já existia de forma tácita na sociedade brasileira que, pela herança de um Brasil de estrutura feudal, estigmatizou o ensino de técnicas de produção/fabricação e valorizou o conhecimento enciclopédico, utilizando-se dessa dicotomia como elemento de acesso à educação e, conseqüentemente, de segmentação social. O empenho dos intelectuais renovadores, como Anísio Teixeira, estava na reconstrução da educação com a vertente de ser comum, única, em que as escolhas profissionais se dariam pela vocação individual e não, pela classe social.

Por outro lado, no próprio Manifesto, a escola única era apresentada mais como uma utopia do que algo factível. A escola privada seria a opção da classe burguesa, enquanto pela escola pública caberia ao Estado garantir o ensino a ‘todos os brasileiros’.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos

---

<sup>43</sup> Os signatários eram intelectuais, educadores, artistas, jornalistas, políticos, escritores, funcionários públicos, enfim, um grupo de pessoas que vislumbravam uma sociedade melhor, menos desigual e que acreditavam que o caminho para esta conquista era pela democratização do acesso à educação. Os signatários do Manifesto de 1932 foram: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (AZEVEDO, 2006, p. 193)

Outro ponto que se destaca pela contradição, além da divisão de classes entre escolas públicas e privadas, é a própria finalidade da escola. A escola unificada não excluía a profissionalização dos jovens para atender ao projeto do capital, tampouco deixaria de segmentar as escolas por sua função social. Em manuscrito (Anexo I)<sup>44</sup> produzido na década de 1930, Anísio Teixeira faz reflexão sobre a finalidade do ensino profissionalizante e da escola de cultura geral, atribuindo função social, a cada uma delas. Para Teixeira (1931, p. 1), a diferença entre ambas é que “o ensino, na escola profissional, é dado do ponto de vista do interesse da profissão e na escola de cultura geral, do ponto de vista do interesse intelectual do indivíduo”. Mas, segundo Lemme, mesmo havendo essa divisão entre cultura geral e profissional, a escola secundária manteria uma organização que viabilizaria a construção de um espaço democrático, comum a todas as classes, Para Lemme (2005, p. 174).

Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências), ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

Apesar de a sua concepção de educação ser alinhada mais à esquerda daquelas defendidas por seus companheiros, Paschoal Lemme não escondia sua admiração pelos "cardeais da educação brasileira"<sup>45</sup>, principalmente por Anísio Teixeira, a quem denomina como “admirável figura humana”, que soube conciliar “[...] atividades de caráter prático, como administrador, a estudos teóricos do mais alto valor, na especialidade a que se dedicou – à educação [...]” (LEMME, 2004, p.167). Mas pela lente do autor é possível destacar a existência,

---

<sup>44</sup> Texto sobre o ensino normal enquanto ensino profissionalizante. Debate entre a escola de cultura geral e a escola de cultura profissional. Rio de Janeiro. - Identificação CPDOC/FGV - Classificação: AT pi Teixeira, A. 1931/1935.00.00/3 - Série: pi - Produção intelectual - Data de produção: Entre 1931 e 1935 (Data certa) - Quantidade de documentos: 1 (3 folhas)

<sup>45</sup> Lemme (2004, p. 167) cita em suas Memória: “Afrânio Peixoto expressava, com sua verve habitual, uma verdade que estava na consciência de todos nós, amigos, colegas, colaboradores e admiradores de Anísio Teixeira, quando dizia que ele, juntamente com Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho eram os "cardeais da educação brasileira". E de Monteiro Lobato ouvi repetir o ditado popular que diz ser nos menores frascos que se contêm as mais raras essências, para definir a brilhante inteligência de Anísio, que brotava de um corpo fisicamente tão franzino.”

mesmo entre os intelectuais, de uma preocupação sobre o futuro de um país cuja dualidade se apresenta como um elemento norteador da educação.

Inicialmente, para Lemme, o escolanovismo foi um avanço mediante ao que era dominante no Brasil - a herança do ensino jesuítico que atendia somente a “elite brasileira”. Na visão de Lemme, a presença desta herança provocou atrasos no desenvolvimento técnico e científico do país. Essa crítica aparece em diversos textos escritos por ele ao longo da sua vida. No livro *Memórias de um Educador*, Lemme (2004, p.129) diz, por exemplo, que:

Realmente, a tradição de um ensino destinado quase que exclusivamente às classes dominantes, para formar os letrados, os doutores e os bacharéis, sendo o trabalho, as atividades práticas consideradas como indignas dessas classes e relegadas aos escravos, às populações dominadas, ainda atua fortemente sobre os nossos métodos de ensino, que tendem a se basear largamente pela Igreja Católica e, especialmente, pelos jesuítas e livrescos da cultura. Concorreu também, para isso, o fato de o ensino latino-americano ter sido organizado e dominado largamente pela Igreja Católica, especialmente pelos jesuítas, que na América Latina pouco sofreram o impacto da crítica racionalista, pois quase não chegaram até nós os efeitos da *protestation contre un système scolaire stagnant et arrièrè*, levantada pelas grandes figuras da Renascença e do Século das Luzes.

Na opinião de Lemme, a erradicação do analfabetismo e a implementação de reformas só poderiam alcançar êxito se partissem de um conhecimento sólido, por parte dos educadores, da realidade do país. Algo que deveria ser moldado ainda durante a formação destes futuros professores. A elaboração de planos, com metas e prazos, produz poucos efeitos por não tratar do real problema do país e, também, por encontrar nas escolas professores incapazes de desenvolver suas aulas, sob a perspectiva crítica da realidade.

Com um olhar de hoje, percebe-se que o caráter da dualidade estava mantido, mesmo quando o discurso oficial no Manifesto buscou desconstruí-lo pela defesa da escola única. Nas palavras de Lemme (2005, p.172), tratava-se de “uma educação acima das classes, que não se destinaria a servir a nenhum grupo particular, mas aos interesses do indivíduo e da sociedade em geral, que não devem ser conflitantes.” A escola estaria estruturada pelos itinerários formativos que, em consonância com a vocação individual, deixaria a opção entre seguir o ensino geral e/ou profissionalizante nas mãos do educando.

O Manifesto era perpassado por uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, como recorda Lemme (2005), mas o respeito à individualidade esbarrava na condição de estar inserido no coletivo, na sociedade que deveria seguir um projeto de governo pautado pela construção nacional. Nesse sentido, Azevedo (1932, p.114) aponta para o “desenvolvimento de educação profissional, de nível secundário e superior, como base da



economia nacional, [...] para formar “técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial”

Do que ficou exposto, conclui-se que os renovadores propuseram um modelo de escola que, fundamentalmente, pressupunha a existência de uma “sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos”, como analisa Lemme (2005, p.175). Todavia, os interesses das classes dominantes prevaleceram sobre os ideais de um Estado democrático e igualitário. Nos anos seguintes, o Governo de Vargas considerou o ensino profissionalizante como a via para formação de mão de obra, intensificando a divisão da sociedade em classes pela educação na mesma velocidade em que cresciam as populações nos grandes centros urbanos.

### **3.5. INTELLECTUAIS E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA**

Entre golpes, revoluções e os movimentos que marcaram a vida política nacional no início do Século XX, a participação dos intelectuais nos debates foi importante para estabelecer pontes de diálogos, mesmo limitadas, entre a sociedade comum e a elite brasileira. A mobilização dos intelectuais no Governo Vargas (1930-1945) representou um espaço para a construção de leituras de demandas sociais que, no âmbito das políticas educacionais, misturava frentes guiadas por visões distintas, desde a utilitarista, na lógica dos industrialistas; hierarquizante, na perspectiva de conservadoristas; com uma dose saudável do espírito progressista no sentido de uma educação democrática. Com essa perspectiva, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, teve uma atuação estratégica ao articular e mediar a atuação de intelectuais de vários setores da sociedade em torno do projeto de educação almejado por Vargas. Neste sentido, através da política de acomodação, o governo atendeu aos interesses privados e ignorou as reais necessidades da sociedade, mas, também, introduziu a educação no campo das políticas públicas, tanto pelos debates envolvendo os intelectuais e políticos, quanto pela via de oficializar a dualidade como a base do sistema de ensino brasileiro.

Gustavo Capanema Filho foi ministro do Governo Vargas, ficando à frente do Ministério da Educação e Saúde-MESP entre os anos de 1934 e 1945, quando terminou o período denominado de Estado Novo. Sua gestão foi marcada pelas profundas e estruturantes mudanças nas áreas da educação, saúde e cultura. De ideais nacionalistas, Capanema soube orquestrar uma rede formada por intelectuais e políticos de correntes ideológicas distintas em

torno de um projeto nacional, uma busca pela integração e organização da sociedade que envolveu disputas de interesses, tanto da Igreja Católica, quanto das oligarquias do ‘coronelismo’ e de outros segmentos.

Sendo considerado o homem de confiança da Igreja, e encarregado de levar à frente o seu projeto educacional e pedagógico, segundo Schwartzman *et al* (2000), Capanema assumiu o MESP, mas a Igreja e não nutria muito interesse no segmento do ensino profissionalizante. Portanto, os industriais enxergaram a chance de ampliar as possibilidades de articular, politicamente, seus interesses junto ao MESP e ao Ministério do Trabalho, como será apresentado mais adiante.

Apesar de usarem, recorrentemente, a expressão escola comum, no sentido de uma escola única, durante a gestão de Capanema os escolanovistas concentraram as disputas envolvendo a configuração do campo educação, no contexto das políticas públicas, em embates entre a educação laico-público *versus* católico-confessional. Mediando os interesses das correntes ideológicas distintas, o hábil político Capanema soube, como poucos, conciliar interesses e direcionar as ações para os resultados que desejava. Ao transitar entre debates envolvendo os renovadores, de vertente mais progressista, que advogavam pelo ensino estatal, laico e universalizante; e os católicos, mais conservadores, que buscavam uma educação sem a interferência estatal, Capanema não deixava de dialogar com um terceiro grupo, talvez o mais pragmático, que defendia os interesses dos industrialistas, ou seja, uma educação que atendesse às demandas dos setores produtivos, seja pela ampliação da alfabetização da população, seja pela formação de mão de obra.

A gestão de Capanema foi ímpar, extremamente rica e valiosa, especialmente por envolver intelectuais que influenciaram o rumo da história da educação, da cultura e da saúde do país, deixando como legado um conjunto de iniciativas e elementos estruturantes da sociedade que reverberam até hoje. Provavelmente, Capanema precisou exercer muita diplomacia para enfrentar os desafios de não se deixar levar por nenhuma das correntes e, ao mesmo tempo, introduzir nos debates e projetos as suas próprias convicções. De qualquer forma, poucas vezes o Brasil teve um ministro tão habilidoso, em um período crítico para a Nação, quanto Capanema. Nas palavras de Bomeny (2001, p. 15),

não é possível falar da educação e da cultura no Brasil sem fazer menção a Gustavo Capanema, ministro da Educação entre 1934 e 1945, tem sido igualmente impossível lembrar aquele ministério sem aludir aos intelectuais que compuseram a assim chamada constelação Capanema. A lembrança dessa participação no governo tem sido recuperada com os desconfortos que daí advêm por termos de incluir naquele período o Estado Novo (1937-45), um marco da política autoritária no Brasil.

No entanto, a questão que se apresenta quando o tema envolve a presença de intelectuais no governo de Vargas é se eles participavam do governo ou estavam no governo. A primeira condição seria como apoiadores, enquanto, na segunda, prevaleceria uma condição de trabalho ou de atuação política “dentro do regime”. Outra questão, também controversa, diz respeito aos interesses envolvidos, ou seja, por que Capanema reuniria intelectuais de correntes de pensamentos tão distintas em torno do projeto de estruturação das políticas educacionais no país?

Para Cardoso (2019), a atuação de Capanema junto aos intelectuais não se restringiu, somente, a promover reformas e organizar as áreas de educação, saúde e cultura. Na concepção desse autor, Vargas era um político pragmático e oportunista que buscava sustentar o seu poder pela acomodação de interesses, logo, teria se utilizado do trânsito e das amizades da Capanema para cooptar intelectuais, uma estratégia visando à perpetuação do seu projeto autoritário. Por outro lado, na visão de Bomeny (2001), se tratava de uma questão de contexto social, pois no país onde analfabetismo imperava e as ‘mentes produtivas’ eram escassas, todos os intelectuais comprometidos em pensar projetos estruturantes seriam bem-vindos.

Na perspectiva dos intelectuais, ambos os autores convergem para o fato de esse período ter representado uma oportunidade, ou seja, alinhados ou não ao regime, conjecturavam ver seus projetos e ideais implementados na sociedade, apesar do cenário político. Bomeny (2001, p.20) assim descreve esta impressão:

Isso talvez explique por que mesmo liberais como Anísio Teixeira, tendo como inspiração os Estados Unidos, com forte tradição de desconfiança em relação ao papel do Estado interventor, tenham condicionado a renovação brasileira à ação estatal.

Ordem e progresso, no início do século XX, superaram a aspiração democrática. Foram entendidos como etapas anteriores necessárias a uma discussão da democracia em termos mais confiáveis. As noções de progresso e democracia não caminharam necessariamente juntas. A ciência poderia trazer a chave, e através dela seriam mais previsíveis e bem sustentadas as noções de racionalidade de procedimentos, de criação de sistemas nacionais nas áreas de política social- saúde, educação, cultura, patrimônio, relações de trabalho, previdência. Assim, a crença na intervenção do Estado e a fé nos progressos da ciência sedimentaram o projeto intelectual de parte significativa da geração do pós-1930 no Brasil. Num trecho da carta que remeteu a Monteiro Lobato, Anísio Teixeira, intelectual indiscutivelmente associado à democracia e à liberdade, enfatizou: "Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema da organização, e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos. Eles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais, política sã, liberdade etc., etc., virá de acréscimo"

Outros fatores contribuíram para a formação da Constelação, o próprio movimento modernista, ao propor o rompimento com o tradicionalismo, em certa medida, adequava-se à tarefa de promover a independência e a valorização da brasilidade, se aproximando da linguagem popular. Bomeny (2001, p. 20) entende que os intelectuais brasileiros, entre o final do século XIX e início do século XX, “leram a modernização do país considerando fortemente a aposta de intervenção do Estado na articulação e/ou moderação de forças sociais.”. Essa leitura, provavelmente, surge pelo aparente “caráter antioligárquico e discricionário do novo regime”, como define Hochman (2001), viabilizando uma dupla oportunidade ao romper com o passado, caracterizado pelo combate à dominação das oligarquias e pela promoção do desenvolvimento do país.

No entendimento da presente Tese, a partir do Governo Vargas (1930-1945), a burguesia industrial emergiu como a classe mais influente no governo, até então dominado pelas oligarquias regionais, e a aceleração da industrialização ocorreu no mesmo ritmo em que se intensificaram as lutas entre classes no Brasil. Se inicialmente houve a influência dos imigrantes, que trouxeram o espírito do movimento dos trabalhadores europeus, posteriormente a organização do movimento próprio brasileiro viveu seus dias entre o controle estatal e a busca pela independência. No seio desta nova sociedade que se organizava ocorreu, também, a ampliação da circulação de influências estrangeiras no universo das artes, educação, ciências, saúde, entre outros, que chegaram tanto pela via dos brasileiros que foram estudar no exterior, quanto pelo aumento da entrada de imigrantes que, profissionalmente mais qualificados, atuaram no desenvolvimento de diversas áreas, mas, principalmente, nas indústrias que estavam sendo criadas.

Outro elemento que perpassa essa atmosfera de mudanças vem pelo estreitamento das relações políticas e econômicas entre Brasil e Estados Unidos, intensificado, a partir dos anos de 1920, que incluiu o intercâmbio de brasileiros<sup>46</sup> nas universidades norte-americanas como meios para a construção de uma ‘imagem positiva da cultura americana e de

---

<sup>46</sup> Cabe ressaltar que a autora destaca a existência de outros intercâmbios com países europeus, dentre eles, a presença da Alemanha e da França (ROCHA, 2016) na formação dos pensamentos dos intelectuais brasileiros no início do Século XX. No entanto, a presença norte-americana se fez mais intensa por estar associada a uma política de internacionalização do país, especialmente no pós-primeira guerra mundial. Dentre os educadores que participaram destes intercâmbios com os EUA, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, possuíam olhares bem distintos sobre o modelo de educação para o Brasil que, segundo Rocha (2016, p.210), oscilava entre o modelo europeu e o norte-americano. Enquanto Teixeira ressaltava sua “sedução pelo pragmatismo norte-americano, em contraposição aos ideais franceses”, Lourenço Filho pensou um modelo de educação para o Brasil, a partir dos seus estudos sobre os sistemas da França, Alemanha e Inglaterra. Contudo, o que merece atenção foi o resultado alcançado pela convergência dos seus trabalhos na formação de professores pelo Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, como será abordado mais adiante.

difusão do pensamento dos seus intelectuais’, segundo Rocha (2016, p.5-6). A esse respeito, a autora tece a seguinte observação:

A experiência da viagem “terminava por investir o viajante de um saber que incrementava seu capital intelectual e político”. Por isso, quando retornaram, a especialização que fizeram foi transformada em ingresso nos espaços em que os intelectuais atuavam a partir da combinação entre o diploma e a rede de contatos que se estabelecia. [...] as viagens converteram-se em experiências estratégicas para os nossos intelectuais. Por isso, é preciso entendê-las no contexto de uma maior demanda por conhecimento especializado, símbolo do movimento de profissionalização que esses homens pretendiam instaurar no campo da educação. A qualificação decorrente da viagem é reconhecida por seus pares como um diferencial nas credenciais necessárias para discutir os problemas de ensino. [...] a natureza dos estudos que empreendem, a área que escolhem e a posição que ocupam quando partem para a especialização são dados significativos que devem ser considerados ao analisar o modo como vivenciaram e capitalizaram essas experiências. Ao mesmo tempo, a teia de relações sociais não pode ser vista aqui como se estivesse divorciada da qualificação que adquirem.

Autores como Schwartzman *et al* (2002, 2013), Bomeny (1999, 2001), Rocha (2016) e Cardoso (2019), convergem para o fato de que a composição da Constelação de Capanema por conter estrelas como Carlos Drummond de Andrade, Candido Portinari, Oscar Niemeyer, Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade, Roberto Burle Marx, Lúcio Costa, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Rodrigo Mello Franco, Alceu Amoroso Lima, entre outros, contribuiu para “forjar o consenso político em torno de Getúlio Vargas” (CARDOSO, 2019, p. 116), mesmo quando não se alinhavam ao pensamento varguista. Parte deste ‘consenso’ se deve, como muitos dos autores citados atribui, aos ecos da Semana de Arte Moderna de 1922 e à aproximação com os intelectuais norte-americanos.

O conjunto formado pelas mudanças sociais e econômicas associadas à aproximação entre intelectuais brasileiros e estrangeiros contribuíram, certamente, para Vargas compor o que Bomeny (2001, p.18-19) descreve como “complexa trama de 'tradição' e 'modernização'”, que envolveu a intelectualidade brasileira. A autora completa seu raciocínio:

Se voltarmos à década de 1920, entenderemos a pronta resposta de tantos intelectuais ao aceno da burocracia estatal do pós-1930. Na área da educação, por exemplo, encontraremos as caravanas pelas reformas em praticamente todos os estados da Federação. Os reformadores, pioneiros na defesa de um sistema nacional de educação, diagnosticaram a extensão do atraso brasileiro pelo analfabetismo em massa e clamavam por uma política de âmbito federal em favor da educação. As críticas são conhecidas. O Brasil era refém da voluptuosidade e do voluntarismo das elites locais; a educação brasileira, refém do elitismo, da imprevisibilidade de investimento, do desleixo dos governantes. Ressentia-se o país da falta de uma política de Estado que garantisse o acesso e o direito básicos à educação pública, leiga e gratuita. E

não havia, sobretudo, planejamento, organização, confiança nem regularidade nos projetos para o setor. [...]

Se nossos olhos se voltarem para a ciência, os companheiros de jornada serão agora os médicos e sanitaristas que, desde a década de 1910, vinham diagnosticando a distância, o abismo, o fosso que se ampliava no Brasil entre a enfermidade, a ignorância e os benefícios que a sociedade poderia usufruir com a incorporação dos avanços científicos em prol da saúde. Educação, ciência e cultura de uma nação à espera de um Estado que as resgatasse em benefício de todos, que as garantisse como patrimônio social. Assim, a construção da sociedade estava pendente da ideia de construção de um Estado que a incorporasse e que sustentasse seu vó em áreas e espaços fundamentais da convivência social.

O que existia era uma espécie de mobilização dos modernistas, dos pioneiros da Escola Nova e de outros atores que identificaram, num recorte de tempo, a possibilidade de mudar a história de um país extremamente desigual, mesmo no momento em que o Brasil estava sob uma centralização política, com um governo intervencionista que implantava um modelo antiliberal de organização da sociedade, mas, paradoxalmente, investiu na cultura e na educação, atraindo muitos intelectuais para o seu projeto desenvolvimentista. Pandolfi (1999, p. 10) apresenta esta contradição como uma política de Vargas para o fortalecimento do “sentimento de identidade nacional, condição essencial para o fortalecimento do Estado nacional”.

Assim, o movimento do ideário modernista, que se observava nas artes e nas edificações, foi sintetizado por Cavalcanti (1999 p. 188) como sendo, para o Brasil, o movimento que “pretendia se constituir em marco zero, um rompimento com toda a tradição anterior” existente no país. Essa intenção de provocar a ruptura com o antigo chegou até a educação envolta pelos ideários de educadores renovadores, intelectuais que propunham uma nova arquitetura nacional para a educação, mas, também, pelos mais conservadores, que alimentavam a expectativa de ter, no Estado centralizador, a oportunidade de estabelecer uma orientação político-ideológica de submissão dos rumos da educação ao modelo do culto à Pátria, à família e à Igreja Católica, ‘marcado pelo sentido patriótico e pela preocupação moral’, registra Bomeny (1999).

No campo da educação, a saída construída por Vargas foi ‘a política da conciliação de interesses’ envolvendo a sociedade política, deixando para parte dos intelectuais e de políticos o controle da elaboração do arcabouço legal acerca da educação geral, básica e propedêutica, a via de formação das elites e dos gestores da sociedade. Enquanto empresários e profissionais relacionados aos segmentos produtivos passaram a definir a estruturação da educação profissionalizante, silenciosamente, sem entrar em conflito e debates com os demais

grupos. O estabelecimento de um sistema completo de educação na sociedade capitalista temporã brasileira, com uma estrutura orgânica, somente teria sentido se viesse como um modelo então utilizado pelas sociedades onde o capitalismo já apresentava um grau de desenvolvimento e consolidação maior. Entretanto, existia um ponto chave de convergência entre os intelectuais e políticos, nessa complexa rede de interesses, que se apresentava como uma ameaça ao projeto de desenvolvimento do Brasil - ser um país com altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade<sup>47</sup>, conseqüentemente, sem qualificação para o trabalho.

Com as novas diretrizes econômicas e sociais sendo implementadas de forma acelerada, não haveria tempo para concepções que pudessem colocar em risco o projeto de Vargas. Se a escola da massa atendesse estritamente à alfabetização, de caráter funcional, viabilizando o acesso à leitura e à escrita, os projetos econômicos não seriam contemplados em sua plenitude, especialmente na perspectiva de transformar o Brasil em um país industrializado. Da mesma forma, o investimento em escolas de formação para o trabalho representava um alto custo, além de não despertar o interesse dos filhos das elites que, almejando empregos em repartições públicas, buscavam uma formação direcionada à máquina burocrática ou nas ditas profissões liberais.

Assim, apesar das forças políticas provenientes de correntes ideológicas mais visíveis dominarem os debates sobre o futuro da educação brasileira, por fora, crescia uma corrente que mobilizava todos os esforços no sentido da formação de trabalhadores pelo viés do modelo taylorista (treinamento para execução de tarefas), mas em articulação com a educação tradicional. Esse era um grande desafio a ser vencido para atender às demandas por mão de obra pelas fábricas. O sistema deveria ser dual, mas com pontes entre o ensino geral e o profissionalizante. O primeiro cumpriria a função da alfabetização em massa, como um instrumental, e o segundo ensino cuidaria da formação para o trabalho. De acordo com Schwartzman *et al* (2000, p.205), a reforma do ensino secundário da década de 1940 tinha por objetivo:

reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema. Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadoso trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas durante a década anterior. O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais

---

<sup>47</sup>A média nacional de analfabetismo estava na ordem dos 74,6%, no início do Século XX (VINCENT, 2014).

De certo que a educação assumiria especial importância no futuro da Nação. Isso era consenso, mas defender uma bandeira nas primeiras décadas do Século XX, ainda que fosse pelos mais pobres, significava ser a voz de poucos sobre o futuro de muitos. Por mais que se queira dar um verniz de viés social, as reformas foram pensadas e elaboradas, majoritariamente, por membros da elite política, intelectual e econômica do país. Logo, as reformas não deixaram de ter as contradições inerentes ao ‘lugar de fala’<sup>48</sup> dos intelectuais que, longe das origens mais humildes da população, enxergavam o problema, mas não o vivenciavam nem sentiam seus efeitos no cotidiano. Ao abordar a participação de Anísio Teixeira nas reformas de educação, Cavaliere (2010, p. 251) assim resumiu esse período:

Foi ainda nos anos 20 que se delinearam ambiguidades dentro das quais caminharam, por pelo menos mais três decênios – até a perda daquele vigoroso impulso reformista –, o pensamento liberal em educação e toda uma geração de especialistas. Ambiguidades que resultavam da coexistência contraditória entre (a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares.

A Constelação de Capanema marcou o nascimento, já dividido, do campo das políticas públicas de educação. Foram intelectuais e políticos que buscaram traçar um projeto para o futuro da sociedade, uns defendendo um país socialmente menos hierarquizado, enquanto outros consideravam que somente pelas diferenças entre classes poderia haver o desenvolvimento do país. No entanto, o lugar da fala sempre é relevante quando se trata de classes sociais, pois a voz dos trabalhadores é legítima e representativa por apresentar o real, o fato sentido e não o suposto.

### **3.6. INTELECTUAIS E A VOZ DOS TRABALHADORES**

Em certa medida, o contexto nacional de desafios sociais transformou os intelectuais tradicionais em orgânicos, quando eles passaram a disputar espaço na composição política do campo da educação, mas, apesar da origem em correntes ideológicas distintas, esses intelectuais não eram aqueles que, de fato, sofriam pelas iniquidades que marcaram a história do país. Pelo contrário, a maioria deles teve suas origens, justamente, nas classes burguesas.

---

<sup>48</sup> “Lugar de fala” pode ser entendido como o ponto a partir do qual cada pessoa compreende o mundo e, portanto, constrói interpretações sobre o mesmo, faz pesquisas e produz conhecimento. Mais do que isso, destaca que a nossa forma de compreender o mundo é perpassada por elementos estruturais como, por exemplo, classe, raça e gênero. (KYRILLOS, 2018, p. 210)



Assim, considerando o pensamento de Gramsci (1984), para se constituir como representante legítimo de um grupo pressupõe-se que o intelectual tenha, no mínimo, um grau de identidade com esse grupo. Assim, não existindo tal identidade, como as classes dos trabalhadores estavam representadas nas reformas educacionais do Governo Vargas (1930-1945)?

Na busca por essa resposta, após análises de documentos da época e leitura autores já citados, considera-se que não existiam intelectuais dos movimentos dos trabalhadores (ex.: sindicatos, partidos políticos, agremiações etc.) diretamente envolvidos no processo de formação das políticas de educação, principalmente na profissional. Portanto, aparentemente, os trabalhadores e as camadas mais pobres da população estavam “representados” por intelectuais orgânicos cuja origem estava nas classes mais ricas. Cabe ressaltar, no entanto, que os movimentos das classes dos trabalhadores, na primeira metade do século XX, envolveram uma intensa e relevante participação de intelectuais orgânicos<sup>49</sup> que difundiam a voz dos trabalhadores para a sociedade, mas, no caso específico desta Tese, não foram identificadas produções em torno da reforma educacional.

Dentre as vias de disseminação dos pensamentos dos trabalhadores, o Partido Comunista Brasileiro (então Partido Comunista do Brasil - PCB)<sup>50</sup>, por exemplo, realizava ações de conscientização de classe e de luta por direitos sociais e trabalhistas. Nesse contexto surge, em maio de 1925, um jornal destinado a divulgar as principais causas defendidas pelo PCB entre os trabalhadores - *A Classe Operaria: Jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores*. Tal instrumento foi utilizado como meio de divulgação dos ideais do partido e, conseqüentemente, um veículo de comunicação entre os intelectuais orgânicos do PCB e as classes de trabalhadores.

O que se destaca, porém, é a forma como o tema educação foi abordado nas primeiras edições do periódico *A Classe Operaria*. Em pesquisa realizada no Acervo Digital da

---

<sup>49</sup> A estruturação das representações das classes trabalhadoras no Brasil, no início do século XX, contava com duas correntes dentro do movimento operário. De um lado, estavam os anarquistas que, adotavam o Estado como um mal em si, logo, seus ideais eram de combate e extinção do Estado e todas as formas de controle. A partir de 1922, o Partido Comunista do Brasil é fundado e tinha, dentre os seus líderes, ex-lideranças anarquistas que se converteram ao comunismo após a Revolução Russa de 1917. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas-URSS (1922) passou a ser, então, uma referência de sociedade e o Estado brasileiro, um espaço a ser ocupado e transformado. Dentre os intelectuais orgânicos de esquerda, destacam-se Luís Carlos Prestes, José Oiticica, Everardo Dias e Otávio Brandão, este último fundador do jornal *A Classe Operária*. Esses intelectuais, dentre outros, foram fundamentais tanto na formação político-partidária (formação de quadros), quanto na legitimidade e consolidação do movimento da classe trabalhadora na sociedade brasileira nas décadas seguintes. (SINGER, 1985) e (PARANHOS, 2005).

<sup>50</sup> A relação entre partido político e a organização das classes de trabalhadores mudaria no início da década de 1930, com a ascensão de Vargas ao poder, quando os sindicatos passaram para o controle do governo. A intenção de Vargas era suplantando o controle da esquerda na organização dos trabalhadores.

Biblioteca Nacional e no Acervo Imprensa Proletária<sup>51</sup>, o material disponível indica a presença recorrente de matérias sobre as péssimas condições de trabalho e de vida dos operários. Evidentemente, essas eram as questões que se apresentavam como algo de extrema urgência para os trabalhadores.

No entanto, entre edições que circularam, ora na legalidade, ora clandestinidade (durante a ditadura), na pesquisa realizada nas edições disponíveis nos acervos, entre os anos de 1925 e 1946, o tema educação aparece de forma esporádica, limitada a matérias específicas e pontuais, sem críticas ou proposições ao modelo vigente. Para exemplificar, foram selecionadas quatro matérias:

a) na edição nº 05 do jornal, de 1925, uma matéria exalta, positivamente, o taylorismo como forma de organização do trabalho apresentando, como exemplo, benefícios para a própria produção do jornal (Figura 1). Aparentemente, naquele momento, a adoção da organização científica do trabalho ainda não era considerada como algo que prejudicasse o trabalhador ou ameaçasse seus empregos, mas um método de trabalho que ampliava a capacidade de produção, mesmo sendo de jornais;

Figura 1 – Jornal A Classe Operária – Edição 05 de 1925



Fonte: Acervo Digital da Biblioteca Nacional (Reprodução) - Cód.: TRB00347.0072/ Rótulo: 086569

<sup>51</sup> Acervos consultados: Acervo Digital da Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>  
Imprensa Proletária: [https://www.marxists.org/portugues/tematica/jornais/classe\\_operaria/index.htm](https://www.marxists.org/portugues/tematica/jornais/classe_operaria/index.htm).

b) na mesma edição, o jornal destaca o trabalho das associações operárias do Rio Grande do Norte, enfatizando o cuidado delas com a “educação intelectual” dos associados e dos seus filhos (Figura 1);

c) a edição nº 06, de 1925, apresenta uma matéria que aborda o modelo de escola na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas-URSS (Figura 2), inclusive citando exemplos bem-sucedidos de escolas em condições precárias, na URSS, que desenvolvia uma prática pedagógica baseada no trabalho como princípio educativo. A matéria não faz alusões sobre o ensino e as escolas brasileiras;

d) em 1946, pós-Vargas e reformas educacionais, a edição do jornal traz como matéria a necessidade de formação de quadros para o partido<sup>52</sup> (Figura 3), limitando-se a analisar o problema como demanda do momento, mas sem apresentar reflexões sobre o desenvolvimento de um projeto de educação direcionada às classes de trabalhadores.

Figura 2 – Jornal A Classe Operária – Edição 06 de 1925



Fonte: Acervo Digital da Biblioteca Nacional (Reprodução) - Cód.: TRB00347.0072/ Rótulo: 086569

O que torna este periódico relevante para a presente Tese é exemplificar, mas não concluir que, a partir da leitura feita na atualidade, a voz do trabalhador estava silenciada

<sup>52</sup> Em relação à formação de quadros, Paranhos (2005) destaca a experiência das escolas do PCB nos anos de 1950, no que tange à pedagogia comunista. Essa experiência se constituiu na primeira iniciativa de educação política realizada no interior de um partido no Brasil e que atingiu uma certa amplitude. Ou seja, organizar escolas e cursos diferenciados para a formação político-ideológica dos seus militantes no Brasil — por exemplo, o curso “superior” denominado “Curso Stálin”. É importante destacar ainda, entre outras coisas, a política cultural formulada e implementada de 1950 até 1956 e as ações e posturas dos militantes de base que atuavam nos bairros (nos Comitês Democráticos de Bairros), nas fábricas e no interior dos sindicatos, evidenciando que o PCB não constituía um “bloco monolítico”, mas abrigava, isso sim, diferentes perspectivas pedagógicas.

nas questões envolvendo a educação. Sua representatividade nas lutas por direitos e dignidade no trabalho são percebidas, mas a educação, como ponto de referência para as mudanças sociais mais amplas, não foi devidamente tratada e/ou divulgada como um tema em debate entre os trabalhadores.

Figura 3 – Jornal A Classe Operária – Edição 03 de 1946



Fonte: Acervo Imprensa Proletária (Reprodução)<sup>53</sup>

O que torna este periódico relevante para a presente Tese é exemplificar, mas não concluir que, a partir da leitura feita na atualidade, a voz do trabalhador estava silenciada nas questões envolvendo a educação. Sua representatividade nas lutas por direitos e dignidade no trabalho são percebidas, mas a educação, como ponto de referência para as mudanças sociais mais amplas, não foi devidamente tratada e/ou divulgada como um tema em debate entre os trabalhadores.

Contudo, realizando uma leitura a partir da lente da história, deve-se ter uma atenção especial ao período. Em primeiro lugar, deve-se relativizar o papel das representações dos trabalhadores, pois em um momento de turbulências políticas e mudanças no sistema produtivo, a luta por dignidade no trabalho era a prioridade. Em segundo plano, vem a questão levantada por Maciel (2016, p. 422), quando alerta que, ao se analisar as coleções de periódicos como *A Classe Operária*, é necessário compreender que eles “fornecem pistas de rumos sociais diversos [...], agregando diferentes grupos de trabalhadores e múltiplos interesses sociais”; logo, sua leitura precisa ser feita considerando o contexto histórico e as contradições que nele residem.

<sup>53</sup> Acervo disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/tematica/jornais/classe\\_operaria/index.htm](https://www.marxists.org/portugues/tematica/jornais/classe_operaria/index.htm).

Para se ter uma percepção do atraso em relação à construção de uma consciência de classe, de uma identidade, a primeira greve geral de trabalhadores no Brasil ocorreu somente em 1917. Esse movimento mobilizou cerca de 70 mil trabalhadores em São Paulo que, por uma semana, paralisaram suas atividades reivindicando melhores condições de trabalho e aumentos salariais. O movimento foi exitoso, garantindo 20% de reajuste, mas como enfatiza Singer (1985), a intensidade e a velocidade do processo de industrialização no país trouxeram consequências que exigiram, das representações dos trabalhadores, uma rápida reestruturação.

Entende-se, neste sentido, que os esforços dos intelectuais das classes de trabalhadores estavam direcionados, no primeiro momento, para a organização da própria classe. Além de ser uma iniciativa relativamente recente no país, a distribuição dos periódicos atendia, principalmente, à função de criar uma espécie de aura nacional de identidade enquanto grupo, atuando no formato de denúncias e na contrapropaganda ao capitalismo. A esse respeito, Maciel (2016, p. 418-419)<sup>54</sup> destaca que:

Em 1913, representantes das associações reunidos no Segundo Congresso Operário ampliaram o debate em torno da “conveniência da disseminação da imprensa operária” [...] Considerando que “é pela imprensa que a classe capitalista firma a opinião pública em favor de seus interesses e das suas infames aspirações” [...] “em face desta imprensa comercial”, as sociedades e sindicatos operários e os trabalhadores em geral deveriam se empenhar em criar “jornais de propaganda integralmente emancipadora” além de auxiliar os já existentes, e os que viessem a existir, de modo a formar nos trabalhadores a “verdadeira consciência e sólidas convicções”.

Se por um lado, os intelectuais orgânicos do PCB não utilizaram o periódico como instrumento político junto às reformas do ensino em curso, por outro, tiveram uma voz, mesmo que quase solitária, no interior do processo na década de 1930-1940 – o escolanovista Paschoal Lemme<sup>55</sup>. Personalidade com trajetória singular entre os educadores da época, nutria simpatia com o comunismo<sup>56</sup>, mas não era filiado ao Partido Comunista do Brasil, nem há

---

<sup>54</sup> Maciel (2016) faz citações referentes às Resoluções do Segundo Congresso Operário Brasileiro.

<sup>55</sup> A trajetória de Paschoal Lemme como docente em escolas técnicas e, mais tarde, um agente na organização do sistema escolar, demonstra seu comprometimento com a luta por educação pública e pela formação de professores. Atuando junto a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nas duas reformas do ensino do Distrito Federal, no final da década de 20 e no início da de 30, vivenciou as rotinas e a política na construção de projetos educacionais. Logo, o olhar de Lemme sobre a função que cada escola passa a ter na sociedade e o quanto ela deve ou não ser custeada pelo Estado, contribui para o pensamento de que a própria educação profissional não se desenvolveu uniformemente pelo tempo, mas de forma hierarquizante, desde o seu interior.

<sup>56</sup> Lemme se tornou um importante colaborador do Partido Comunista a partir da década de 1930, preparando discursos, pautas de debates e apresentando diagnósticos da educação brasileira em congressos internacionais promovidos pelo bloco socialista; sem nunca ter se filiado ao PCB (BRANDÃO, 2010)

registro documental de que manteve relações com grupos anarco-sindicalistas<sup>57</sup> naquele período, bem como com os demais protagonistas das reformas do ensino no período varguista.

Sua formação intelectual, fortemente influenciada pelo pensamento marxista da primeira metade do século, o levou a desenvolver uma série de textos que focalizavam o impacto da estrutura de classes nas desigualdades sociais e educacionais, como descreve Brandão (2010). Assim, apesar de não ser considerado, pela literatura da área, um intelectual orgânico das classes de trabalhadores, pode-se considerar que a sua intensa participação na estrutura estatal por longos anos contribuiu, silenciosamente, para inserir fundamentos filosóficos do marxismo nas reformas de ensino, além de protagonizar momentos em defesa da escola pública e pela democratização do ensino guiado por seu pensamento de que “não há uma educação democrática, a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática” (BRANDÃO, 2010, p.26).

A busca pela construção de uma escola única, proposta pelo Manifesto, Lemme enfrentaria os desafios que não estavam presentes somente na divisão entre a escola para rico e a escola para pobre, mas, também, na própria universalização da educação como uma demanda da sociedade. Ao tratar sobre essa questão, ele afirma que era uma ilusão de muitos educadores pensar que poderia existir uma “educação completamente democrática” sem antes existir uma “sociedade verdadeiramente democrática”, ou seja, o “caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário” (2004, p.137). O educador completa seu raciocínio dialético:

“Assim, chegamos ao ponto que nos interessa aqui particularmente. As transformações sociais impõem transformações no caráter da educação. Esse reflexo da infraestrutura sobre a superestrutura<sup>58</sup> não é, porém, mecânico, imediato. A superestrutura, depois de constituída, erige-se numa força própria, com seus mantenedores especializados, cria uma *ideologia* que é racionalizada, tornando-se uma força conservadora, que resiste por todas as formas às modificações ocasionadas pelo impacto das transformações que vão se verificando na infraestrutura da sociedade.

Assim, há sempre uma descolagem entre o que a sociedade está exigindo da educação institucionalizada – ministrada nas escolas, por exemplo – e aquilo que se cristalizou, para atender a necessidades anteriores, como qualidade e

---

<sup>57</sup> Segundo Paranhos (2005, p. 279), a criação das Escolas Modernas, inspiradas no ideário do pedagogo Francisco Ferrer, se destacou como iniciativa dos grupos anarco-sindicalistas, no período de 1902 a 1920. Para esses grupos, a “escola libertária destinava-se a proporcionar aos filhos dos trabalhadores uma educação livre, racionalista e laica.”

<sup>58</sup> Para Marx, a infraestrutura é a base econômica da sociedade, marcada pelas relações de trabalho e a exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista. A superestrutura está associada ao domínio. São as estratégias desenvolvidas por grupos para consolidação e perpetuação de seu domínio sobre os demais grupos.

quantidade de conhecimentos, como método e como organização, no aparelhamento escolar.”

Portanto, a educação não pode ser analisada na quantidade de escolas construídas ou na decretação de uma educação única, mas pelo movimento da permanente reconstrução. A educação encontra-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; logo, o fim de um processo é sempre o começo de outro no eterno devir da sociedade.

Na concepção de Paschoal Lemme, a contradição na constituição do campo da educação nesse período estava em pensar que a escola produziria as transformações sociais almejadas pelo povo. Pelo contrário, segundo o educador, a escola seria muito mais um produto da sociedade em que ela se organiza do que um agente para transformar essa sociedade, pois sendo conservadora é dominada e vigiada pela classe que está no poder. A escola tem muito mais a função de preservar a própria estrutura social do que promover sua mudança.

“Sei que essas considerações são chocantes para muitas pessoas de boa-fé, que estão absolutamente convencidas de que, se pudermos espalhar escolinhas primárias por todo o território nacional, o Brasil será redimido com essa providência tão simples; se transformarmos todo o ensino médio em ensino profissional, de ofícios, teremos industrializado o País... Infelizmente, é quase o contrário o que acontece, na realidade. Uma região quando começa a entrar no processo de desenvolvimento, o que se dá por argumentos de ordem econômica, passa a exigir a escola ou ensino de melhor qualidade e mais diversificado, o que, por sua vez, vem reforçar e consolidar o desenvolvimento, num processo que poderemos chamar de dialético. Da mesma forma, a indústria, quando começa a se desenvolver e atinge certo estágio, exige a formação de pessoal especializado e força a criação de escolas ou cursos adequados às suas necessidades. As forças econômicas e as circunstâncias que produzem o aparecimento da indústria, através dos respectivos empresários, não se detêm na falta de mão-de-obra especializada, mas vão buscá-la onde estiver, incluindo em seus planos os contratos da que lhe for necessária ou passa a formá-la à medida que se desenvolve. De outro lado, ninguém se prepara em cursos longos e especializados se não existe mercado certo de trabalho para as respectivas especialidades [...]

Finalmente, o próprio caráter do ensino, mais ou menos livresco, melhor ou pior adaptado às necessidades da vida, do trabalho, e a conseqüente formação do professor, também dependem, primacialmente, do que estiver se passando fora da escola, do que a sociedade estiver exigindo, do seu desenvolvimento econômico.” (LEMME, 2004b, p. 96-97)

Enquanto a voz das classes de trabalhadores na reforma de ensino estava na representação de Lemme, os industrialistas, por outro lado, ao buscar a construção de meios para o crescimento do capitalismo, possuíam uma voz afinada com o governo Vargas, por intermédio dos intelectuais do capital. Dentre eles, Roberto Mange se destaca como um habilidoso articulador político, mas, também, como um estrategista que soube construir o que hoje é considerado um poderoso sistema de ensino do setor empresarial – o SENAI, além de

estabelecer os parâmetros utilizados, até hoje, na organização do ensino profissionalizante (em todos os níveis) no Brasil.

### 3.7. AÇÃO DOS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL

As disputas entre correntes ideológicas pelo domínio do campo educação envolvia o controle hegemônico dos rumos da educação geral, ou propedêutica, como um lugar de formação daqueles que iriam alcançar os níveis mais elevados da administração pública e nas instituições em geral e, conseqüentemente, se destacar na sociedade. No centro das disputas estavam os intelectuais e políticos renovadores, caracterizados pelos pioneiros da educação, e os conservadores, predominantemente ligados à Igreja Católica. Entre essas duas correntes, existiam aqueles intelectuais que transitavam em ambas e que acreditavam que o Brasil só poderia ultrapassar a sua fase de subdesenvolvimento pela intensificação da industrialização. Bem verdade que, após a Revolução de 30, a hegemonia da burguesia cafeeira perde sua força, enquanto os grandes comerciantes e a recente burguesia industrial, além das "categorias sociais de Estado" (militares, intelectuais e burocratas) como grupos sociais subordinados.

Enquanto os intelectuais dos dois primeiros grupos disputavam a hegemonia pelo controle dos rumos de projeto de educação nacional, o terceiro, caracterizado na figura do Instituto de Organização Racional do Trabalho-IDORT<sup>59</sup>, mais especificamente na figura de Roberto Mange<sup>60</sup>, o arquiteto do projeto nacional de educação profissional. Reconhecido por sua participação em instituições de ensino profissionalizante, Mange acompanhou de perto os debates anteriores à redação do Manifesto dos Pioneiros, porém "seu nome não figura entre os signatários porque, nessa época, ele ainda não havia optado pela cidadania brasileira, estando, portanto, impedido de firmar documentos de natureza política" (SENAI, 2012, p. 102), aponta sua biografia.

---

<sup>59</sup> Instituto de Organização Racional do Trabalho-IDORT foi criado em 1931 por uma equipe de industriais, médicos e educadores, dentre eles Lourenço Filho e Fernando Azevedo, liderado pelo engenheiro Roberto Mange. Tendo como princípio os fundamentos do taylorismo e do fordismo, o IDORT difundia a organização científica do trabalho e desenvolvia estudos no sentido da racionalização e modernização da produção, incluindo a aplicação de técnicas consideradas inovadoras na época, como a utilização de métodos psicotécnicos para a seleção de profissionais.

<sup>60</sup> Robert Auguste Edmond Mange nasceu em 1885, na cidade de La Tour de Peilz, na Suíça, e, em 1939, após 26 anos de presença no Brasil, foi naturalizado e passou a ser conhecido por Roberto Mange. Foi professor Escola Politécnica de São Paulo, criou o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), participou na elaboração e direção do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo (CFESP), atuou como consultor junto ao MESP e, ao lado de Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi, fundou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sendo o seu primeiro diretor. (SENAI, 1992; 2012)



Sozinho, Mange provavelmente não teria a relevância nos debates sobre os rumos da educação no Brasil, mas, habilmente, articulou a criação do IDORT integrando os interesses da classe burguesa empresarial brasileira quando o país estava em processo de renovação. Com a intenção de introduzir o conceito de racionalização nos meios de produção, o engenheiro suíço utilizou o IDORT como meio de disseminar esta concepção que deveria, de acordo com a sua crença, ser adotado por todos os setores produtivos, os governos e a própria vida humana. Como uma tendência em voga no Século XX, o modelo fordista/taylorista de produção se estende à formação, logo, o MTIC se alinha aos princípios de organização racional do trabalho frente à crescente demanda por trabalhadores, resultando na adesão ao modelo de formação em série, como nas fábricas, padronizando o ensino e otimizando os processos e o tempo de treinamento.

Para os intelectuais do capital, a organização racional seria a saída para o desenvolvimento e o progresso das instituições e das pessoas; para tanto, todos deveriam adotar métodos e técnicas de organização, planejados para assegurar o mínimo de gasto, tanto de esforços como de material, com o máximo de rendimento possível. Da mesma forma, fica evidenciado na Revista IDORT (1932), a intenção deste Instituto em atuar no direcionamento da formação dos trabalhadores. Segundo o artigo publicado na Revista, nas escolas, o serviço de orientação profissional deveria se preocupar com o perfil psicológico dos futuros operários, para que eles fizessem a escolha certa de profissão. Nesse sentido, o IDORT poderia contribuir para a formação dos futuros trabalhadores por intermédio de “cooperação com as escolas para tornar conhecidas as profissões normais [...]; levantamento do cadastro e elaboração do perfil psicológico das diferentes profissões; trabalhos para guiar candidatos na escolha certa” (IDORT, 1932, p. 4)

Não por coincidência, seis anos depois do IDORT introduzir conceitos de racionalidade no país e estruturar pontes entre a educação e o trabalho, o Art. 129 da Constituição de 1937 e a Reforma Capanema em 1942 – as Leis Orgânicas do Ensino, inauguram uma nova era para o ensino profissionalizante no país, incluindo a questão da ‘vocação’ profissional como condutor da trajetória do educando. A formação de trabalhadores passou a ser demandada a partir das políticas de desenvolvimento econômico, criando uma interdependência entre as ações do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio-MTIC e do Ministério da Educação e Saúde-MESP. Segundo o Art. 129,

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus

graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O **ensino pré-vocacional profissional** destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de **ensino profissional** e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

**É dever das indústrias e dos sindicatos** econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, *grifo nosso*)

Dentre as dificuldades no processo de crescimento industrial, a falta de trabalhadores qualificados se destacava. Sendo considerado um grande desafio, a formação envolveria a participação dos governos, pois como um país de economia agroexportadora, o Brasil enfrentava tanto o problema das altas taxas de analfabetismo da população, quanto a falta de locais apropriados para a formação desses trabalhadores, principalmente em conformidade com as novas tecnologias e os processos produtivos introduzidos no país na época. A este respeito, Mange tece uma crítica à “importação” de operários e indica a necessidade de “transformar” o “caboclo em operário”.

É um erro pensar que o trabalhador nacional não pode se adaptar ao serviço da indústria. [...] it's better to fit a man than to fire him<sup>61</sup> [...] certo será empresa de paciência, porém, essa de formar uma nova classe social a quem faltam ainda os costumes decorrentes do meio e de aptidões humanas. [...] tenho tido ocasião de verificar quão rápida é a **transformação do caboclo em um bom operário**. Se nos diversos ramos da indústria brasileira pudéssemos atingir um tal escopo, pudéssemos, pelo costume do trabalho bem orientado, **suscitar e facilitar no elemento nativo a ação perseverante que conduz ao respeito da disciplina na organização técnica**, teríamos certamente realizado um requisito de progresso nacional: a independência do operário estrangeiro. (MANGE, apud BRYAN, 1983, p.22, *grifo nosso*)

Mange reproduz no discurso o que a história apresenta - uma relação direta entre o ensino de técnicas produtivas/manufatura e a estrutura da sociedade brasileira. Como sinalizado no início do presente Capítulo, se no passado o ensino de ofícios estava relacionado com a escravidão, a pobreza e o abandono, com o passar dos anos, essa formação passou a ter o caráter estrutural para as forças econômicas. Assim como os processos, as máquinas e os equipamentos que compõem a produção, a qualificação do trabalhador sofre a metamorfose em concordância com o ritmo da fluidez das mudanças do modo de produção capitalista, mas sem

---

<sup>61</sup> Tradução livre: É melhor formar um homem do que demiti-lo.

perder sua essência hierarquizante, pois a imaginária incapacidade de aprender dos mais pobres e dos descendentes de escravos (caboclo) figura no modelo de educação dual. Para Romanelli (2001, p. 42), mesmo na República (e apesar dela),

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder.

O desenho desta política de intensificação da hierarquização social tem uma forte intervenção das classes burguesas, principalmente dos empresários, apoiados pelos setores mais conservadores da sociedade que optaram em transformar a educação em um campo dividido entre duas funções: o utilitarismo econômico, para a classes dos trabalhadores, e o desenvolvimento social, para os mais abastados.

O que pode ser observado é que na Constituição de 1937, além de ser mantido o viés do ensino profissionalizante destinado aos pobres, essa formação se aproxima do vínculo ou dependência das demandas das empresas pelas ‘profissões normais’, ou seja, apesar do controle/regulação estatal, o financiamento e a efetiva implementação deveriam ser compartilhados com as indústrias e os sindicatos. Este aspecto da legislação educacional, altamente discriminatório em relação às camadas populares, consagrava a dualidade e dava início à formalização da submissão da escola destinada à classe de trabalhadores ao perfil estabelecido pelo capital (MANFREDI, 2002). Para os intelectuais do capital, a questão da educação para a população em geral era simples - cabe à escola adaptar-se às reais necessidades do mundo do trabalho.

O que a investigação indica é que, independentemente dos debates acerca da reforma do ensino, Capanema já demonstrava seu interesse em desenvolver um amplo programa que aumentasse o número de estabelecimentos destinados a formar mão de obra para os meios produtivos. Ao assumir o Ministério em 1934, ele formou uma comissão<sup>62</sup> encarregada de elaborar o projeto de regulamentação do ensino profissionalizante no país; composta por Roberto Mange, Rodolfo Fuchs, Joaquim Faria Góes Filho, dentre outros membros representando o MESP, e por mais três representantes do MTIC<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Estão disponíveis para consulta pública no acervo do CPDOC/FGV, documentos referentes a produção desta e de outras comissões que atuaram na estruturação do ensino profissionalizante. Com destaque, o acervo referente a Classificação: GC g 1935.10.18/2 que trata dos “Documentos referentes à organização, legislação e administração do ensino industrial, incluindo estudos preliminares e sugestões. Destacam-se: a lei Orgânica do Ensino Industrial; disposições transitórias para a sua aplicação; a regulamentação dos cursos e dos estabelecimentos de ensino industrial e a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, São Paulo.”

<sup>63</sup> Composição da Comissão: Roberto Mange (Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional); Lourenço Filho (Diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos); Leon Renault (Diretor do Patronato Agrícola João Pinheiro);

O resultado dessa comissão provocou uma cisão entre Capanema e o Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão. Segundo os estudos de Schwartzman *et al* (2000), pressionado pelas indústrias e suas crescentes demandas por trabalhadores, Falcão buscava um ensino profissionalizante de curta duração, de caráter funcionalista, direcionado às demandas das indústrias; o MESP, na figura de Capanema, propunha uma formação mais humanista, semelhante à educação secundária da época, porém respeitando as ‘vocações’ dos educandos. Schwartzman *et al* (2000, p.256) assim reproduz o pensamento de Capanema:

O aspecto principal deste ponto de vista é pensar o ensino industrial não somente em função dos interesses da indústria, mas, principalmente, dos próprios trabalhadores: "É necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este - o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana.

Vargas se fez valer, mais uma vez, da sua propensão em manter uma política de conciliação de interesses. Assim, promulgou o Decreto Nº. 6.029 (BRASIL, 1940), de 26 de julho de 1940, regulamentando a instalação e o funcionamento dos cursos profissionais previstos no Decreto Nº. 1.238, assinado no ano anterior. Nesse Decreto, fica evidente a relação de submissão da educação ao trabalho quando, em seu Art. 18, estabelece que “caberá ao Ministro da Educação e Saúde, ouvido o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, determinar as modalidades de ofícios que reclamem formação técnica sistemática” (BRASIL, 1940). Esse decreto definiria o caminho do depois, ou seja, que, a partir de 1942, um conjunto de leis visando regulamentar o ensino foi promulgado sob o nome de Leis Orgânicas<sup>64</sup>.

O fato é que os debates sobre a reforma da educação ganham uma nova dimensão ao integrar o MTIC. O que já estava circunscrito na cultura brasileira sobre a relação entre uma educação propedêutica e o ensino profissionalizante passa a ser considerado, também, nas

---

Joaquim Faria Góes Filho (Superintendente da Educação Secundária e Técnica do Distrito Federal); Horácio da Silveira (Superintendente da Educação Profissional e Doméstica de São Paulo); Artur Torres Filho (Diretor do Serviço de Economia Rural); Lafaiete Belfort Garcia (Diretor da Divisão de Ensino Comercial); Rodolfo Fuchs (Inspetor do Ensino Industrial). (SENAI, 2012, p. 140)

<sup>64</sup> Decreto-lei Nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;

Decreto-lei Nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;

Decreto-lei Nº. 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;

Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

Decreto-lei Nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional.

Decreto-lei Nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal

Decretos-lei Nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC.

Decreto-lei Nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

finalidades de cada Ministério. Neste cenário dividido, Mange cresce como um articulador intelectual de projetos que contemplaria tanto o MESP quanto o MTIC. A decisão sobre o modelo de organização do sistema de ensino, originário do conjunto das Leis Orgânicas, seria a solução conciliadora dos interesses. Assim, apesar do Manifesto dos Pioneiros contemplar o ensino profissionalizante, foi uma comissão do MESP e do MTIC que desenhou a política da educação profissional. Roberto Mange e o IDORT estavam no centro dessas disputas (entre o MESP e o MTIC). Mesmo tendo, inicialmente, externado a insatisfação de arcar com parte dos custos, os empresários saíram vitoriosos e a promulgação de dois decretos, quase simultâneos, formalizou a dualidade ampliada, tanto no sentido da segmentação interna do ensino profissionalizante, quanto na sua expansão para o ensino secundário.

A “lei” orgânica do ensino industrial (decreto-lei Nº 4.078, de 30 de janeiro de 1942) resultou de uma composição entre duas correntes que disputavam a hegemonia na formação da força de trabalho para o que viria a ser o setor dinâmico da economia por pelo menos quatro décadas. Para a preparação de operários e técnicos para a indústria de base em implantação e, mais tarde, para a fabricação de bens duráveis, a maioria da burocracia ministerial preferia a opção “francesa”, isto é, a escolarização tradicional em escolas profissionais, dirigida pelo Estado; já parte dessa burocracia, em aliança com os industriais, preferia a opção “alemã” da formação dual, isto é, a aprendizagem no trabalho em alternância com a escolarização, dirigida pelo empresariado. Na composição final, arbitrada por Vargas, ambas as opções foram contempladas. O ramo industrial do ensino médio foi dividido em dois ciclos – o 1º. para a formação de operários, e o 2º, para a formação de técnicos. (FALCÃO E CUNHA, 2009, p.152)

Cabe lembrar que, apesar das críticas realizadas por Capanema sobre a racionalização do ensino resultante do projeto Mange, inclusive defendendo, publicamente, a “importância da educação mais geral para evitar a transformação do homem em máquina” (SCHWARTZMAN et al, 2000, p. 256), o Ministro assistiu seus esforços serem sufocados pelo pragmatismo dos resultados oferecidos por Mange. Além disso, naquela altura, o engenheiro suíço já desfrutava de reconhecimento público pelos resultados alcançados no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção de Profissional<sup>65</sup>, de tal modo que Vargas o considerava como um profissional experiente e de total confiança (CUNHA, 2005). Pode-se observar que, pela ação do MTIC, a formação deixa de ter a perspectiva da educação e passa a ter a visão do trabalho; em outras palavras, a formação do ser humano se torna uma questão de segundo plano, dando lugar à formação para a execução do trabalho.

---

<sup>65</sup> Para saber mais: O ensino profissional na irradiação do industrialismo (CUNHA, 2005); O giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho (SENAI, 1992); De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional e SENAI (2012)

Enquanto caberia ao governo a formação dos profissionais de nível técnico e de docentes para as escolas técnicas, os empresários cuidariam da formação da grande massa dos operários pelos mesmos princípios que regiam a produção seriada nas indústrias. Esse modelo aparece nos relatórios de Rodolfo Fuchs<sup>66</sup> e de Roberto Mange, tendo sido este último divulgado para a população em 1940 (Anexo II), sob o título de “A Formação de técnicos para a indústria”.

O relatório de Mange passa a ser o paradigma da estruturação da educação profissional no Brasil, fortalecendo o perfil de formação profissional a partir da ‘cooperação’ entre escola e indústria. A Figura 4 sintetiza todo o pensamento de Mange, apresentando a hierarquização das funções nas indústrias e suas respectivas associações com os níveis escolares. A subdivisão em três categorias profissionais representa, no contexto educacional, a organização do sistema de ensino em três níveis: o primário-profissionalizante, para qualificar o operário; o secundário-técnico para formar o técnico, e as escolas técnicas superiores, direcionadas ao preparo dos engenheiros.

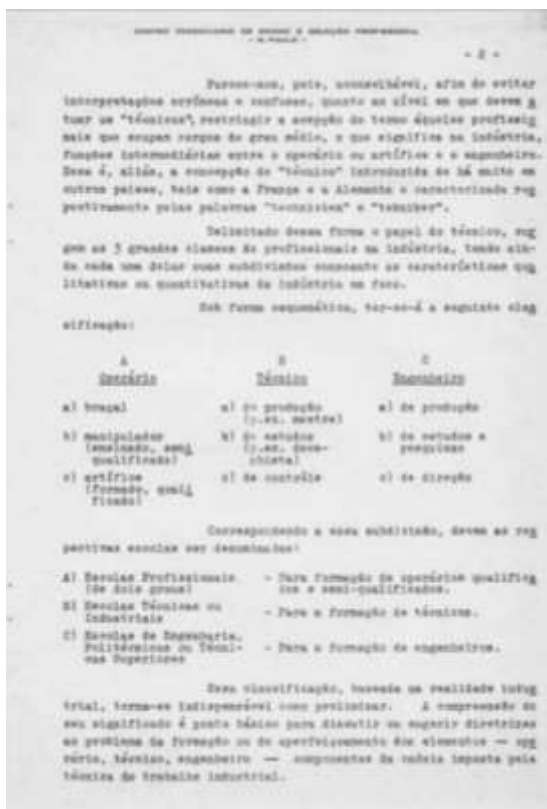
No Relatório, Mange também apresenta outro ponto que merece toda a atenção. Quando se refere à formação quadros para a educação (diretores, professores e instrutores), Mange destaca que eles deveriam ser formados a partir dos “preceitos racionais” que visem ao “adestramento especializado desse quadro”, adaptando a formação às “condições reais da indústria”, incluindo as suas demandas. (Anexo II, p. 7).

O maior problema estava, justamente, em não ter como formar esses docentes nas técnicas modernas de produção, pois se a formação dos trabalhadores passou a ser o grande desafio para atender à demanda das empresas, um desafio maior era ter pessoal qualificado e disponível para ensinar as novas técnicas de fabricação, ou seja, possuidores de conhecimentos teóricos e práticos específicos da disciplina técnica. Mesmo já existindo a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, fundada no Rio de Janeiro em 1917, ela tinha por finalidade formar professores, mestres e contramestres para as escolas primário-profissionalizantes. Seus cursos eram direcionados para o ensino de técnicas simples e trabalhos manuais (CUNHA, 2005). Um perfil de formação bem distante das máquinas complexas que começam a chegar ao país.

---

<sup>66</sup> Rodolfo Fuchs apresentava uma visão mais próxima do modelo da Alemanha de educação profissional. Mais informações: "Plano de Organização do Ensino Profissional" – Acervo CPDOC/FGV – Classificação: GC pi Fuchs, R. 0000.00.00/1

Figura 4 –A organização do sistema de ensino - Relatório de Roberto Mange



Fonte: CPDOC/FGV – Classificação: Educação e Cultura\GC g 1938.08.00

Por outro lado, Machado descreve a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz como uma instituição que teve ‘vida curta’ e resultados inexpressíveis. A autora lembra que: “durante os vinte anos de seu funcionamento [...] foram 5.301 matrículas, ao todo. Mas chegaram até ao término dos dois cursos apenas 381 concluintes”. Demonstrando uma tendência, segundo a autora, de se dar pouca “importância à formação de professores para a educação profissional.” (MACHADO (2008p. 68).

Durante o período das reformas na gestão de Capanema, Mange construiu uma agenda com intelectuais de correntes diversas e, até mesmo, aqueles que se consideravam independentes, apresentando uma bifurcação na constituição do campo das políticas de educação. A partir de estudos e experiências acumuladas no Brasil e no exterior, sua atuação provocou a institucionalização da dualidade no sistema de ensino segmentando, tanto na legislação, quanto na política, os rumos da educação no país. Em síntese, a ação hegemônica dos intelectuais do capital, como Roberto Mange, Joaquim Faria Góes Filho, Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi, instituíram no ensino profissionalizante brasileiro a formação com o foco no trabalho a ser feito e não no trabalhador. Portanto, se a formação dos trabalhadores exige a “adoção de métodos pedagógicos e de processos de aprendizagem de técnicas de trabalho”

(Anexo II, p. 6) alinhados à organização científica, ou seja, que permitisse o máximo de resultado com o “mínimo dispêndio de energia”, a formação dos seus docentes deveria seguir os mesmos princípios, na concepção de Mange.

### 3.8. INTELECTUAIS ORGÂNICOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para os intelectuais orgânicos do capital, a formação dos docentes para o ensino profissionalizante deveria ocorrer em espaços que se aproximasse, ao máximo, do ambiente real de trabalho como uma via de ‘adaptação’ do indivíduo. Portanto, o que se esperava do perfil dos docentes é que tivessem, igualmente, vivências nos setores produtivos e, além disso, pleno domínio do uso dos equipamentos e dos processos de fabricação. O mais importante para o exercício do magistério, conseqüentemente, era o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, pois a formação didático-pedagógica, como elemento complementar, poderia ocorrer depois. Entretanto, a equação não fechava, pois, de um lado, crescia a demanda das indústrias por mão de obra a ponto de os poucos profissionais capacitados para lecionar não terem condições de atender. Do outro, o governo e as instituições formadoras de professores não possuíam estruturas necessárias para a qualificação dos docentes em conformidade com as novas exigências dos setores produtivos.

A brecha estava aberta e, articulando com os interesses do governo norte-americano, Mange viabilizou a criação da Comissão do Ensino Industrial de Emergência, marcando a presença dos EUA no ensino industrial brasileiro. O acordo firmado deu origem, em 1946, à Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) que, contrariando a visão da organização racional do trabalho, apresentava como proposta uma sólida formação docente. De acordo com Falcão e Cunha (2009, p. 167, *grifo nosso*):

Ao contrário do que sempre prevaleceu na educação brasileira, a CBAI teria como preocupação fundamental a preparação de um corpo docente sem improvisação. A evocação dos nove anos de aniversário da Faculdade Nacional da Filosofia, da Universidade do Brasil, em 1948, representou a identificação dos propósitos: a formação de professores para o ensino secundário e para o ensino industrial. Neste caso, notava-se um **lamento implícito**, pois se o esforço da Comissão incidia sobre a **qualificação dos docentes que se encontravam em atividade**, ainda não haviam sido ativados os cursos pedagógicos previstos pela “lei” orgânica do ensino industrial para o 2º ciclo do ensino industrial, de onde saíam os docentes para as matérias de oficina para os dois ciclos.



O que Falcão e Cunha (2009) apresentam como “lamento implícito” já revela, logo no início do ensino técnico no Brasil, a incapacidade do Estado em constituir uma formação docente para a educação profissional. Apesar de o próprio Mange, na década seguinte, diante dos altos índices de evasão dos alunos, questionar sua forma de pensar a educação, ao considerar que a “Organização Racional do Trabalho, ainda que eficiente do ponto de vista da fábrica, não estava respondendo de forma satisfatória quando aplicada na escola” (SENAI, 2012, p. 165), o modelo de escola associado à aprendizagem do *fazer*, da técnica de produção, estava posto e, com ele, o modelo da “qualificação dos docentes que se encontravam em atividade”.

Os estudos de Machado (2008), Kuenzer (2008) e Ciavatta (2008), associam o sistema taylorista-fordista de produção com a questão da *não* necessidade de formação pedagógica para o exercício do magistério na educação profissional. Para esses autores, o conhecimento tácito era o mais importante, tanto para os trabalhadores quanto para os seus formadores. O ensino estava alicerçado no modelo de transmissão da experiência daquele que detinha mais habilidades e competências profissionais aos mais novos. Nesse sentido, o ensino vinha pelo caminho da instrução, ou seja,

aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração. (KUENZER, 2008, p. 27).

Por outro lado, cabe lembrar que, até a década de 1930, não existia a formação de docentes para as escolas secundárias. Abreu (2005, p. 60) caracteriza o exercício da docência da seguinte forma: “o médico era o professor de ciências naturais, o engenheiro, o professor de matemática, o bacharel, o professor de ciências sociais e o padre, o professor de latim, no ensino secundário”. De fato, os cursos de formação docente no Brasil ocorreram de forma tardia para o ensino secundário. Somente em 1939 foram criados os primeiros cursos de Licenciatura do país, sendo ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A esse respeito, Saviani destaca que as licenciaturas foram organizadas com base nos preceitos dos Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal. O autor ainda complementa citando que foi:

sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei N. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei N. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os

professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p.146).

Considerando que, no final de década de 1940, as instituições de ensino profissionalizante não conseguiam formar os docentes para os cursos técnicos e, por outro lado, as faculdades estavam consolidando um modelo de formação docente pelas licenciaturas, por que a dualidade na formação dos professores se manteve?

A questão não estava no lugar de formação dos professores, mas sob quais perspectivas de mundo e para quais finalidades esses docentes seriam formados. No olhar atemporal de Paschoal Lemme, com a divisão da sociedade em classes, a escola passou a seguir o mesmo modelo pela diversificação de graus e níveis de ensino. Pela lógica regida, em parte, pelo histórico movimento anticientificista e pela aversão ao trabalho físico, se consolidou no Brasil a manutenção do ensino clássico para as classes superiores da sociedade e a criação do ensino profissional, de várias modalidades e níveis, para as outras classes sociais com a finalidade de atender ao grande espectro de demandas por mão de obra. “Aqui, como se vê, é também a sociedade que modela a escola e não o contrário.” (LEMME, 2004b, p.100). A formação para a docência no ensino profissionalizante é ‘esquecida pela sociedade’ porque, historicamente, sua finalidade foi construída pelo *saber-fazer*. A intelectualidade, o *saber-pensar*, não pertence às classes de trabalhadores.

Considerando as linhas mestras do ensino secundário definidas por Francisco Campos, em 1939, e mantidas por Capanema, a escola deveria atuar na formação de “hábitos, atitudes e comportamentos”(SCHWARTZMAN *et al*, 2000, p.206). Nesse sentido, com currículos desenhados para atender ao projeto de sociedade capitalista, a principal função do ensino profissionalizante era a formação de trabalhadores sob a perspectiva de serem agentes do desenvolvimento nacional. Igualmente, seus docentes deveriam atuar neste sentido, preparando o ‘homem-máquina’ para produzir e não para questionar.

O desafio de atender às demandas da sociedade não estava presente, somente, na educação brasileira nos anos de 1930-40. Os Estados Unidos e a União Soviética, enfrentavam o mesmo desafio no pós-guerra. Lemme (2004, p. 137) ressalta que os EUA “foram apanhados de surpresa em face do atraso de seu ensino para atender à nova era do desenvolvimento da ciência e da técnica”, e a URSS pela necessidade em “ajustar melhor a formação das novas

gerações para as exigências de uma sociedade inteiramente sem classes, onde o trabalho é a base de todo o progresso social”.

No entanto, Lemme prossegue seu raciocínio pontuando que no Brasil a situação era agravada pelos altos índices de desigualdade e, por isso, afirmava que, apesar de parecer paradoxal, era por intermédio da educação que se mantinha a repressão ao avanço e ao progresso. Uma forma de controle e de perpetuação de privilégios cuja origem está no próprio processo histórico de institucionalização do ensino. Para superar esse cenário, o educador defendia que

O princípio fundamental da organização é a ligação orgânica do ensino e da educação com o trabalho produtivo. A nova escola deve preparar os alunos para participarem do trabalho produtivo a partir de uma idade determinada e lhes assegurar a formação geral necessária para poder continuar seus estudos superiores. À base desse princípio, devem ser fixadas de maneira justa: a proporção do ensino geral, a do ensino politécnico e a do ensino profissional, combinando o ensino e o trabalho com repouso e o desenvolvimento físico normal das crianças e dos jovens. Assim, a ligação do ensino com a vida, com a produção e com a prática da edificação do novo regime social deve determinar o conteúdo, a organização e os métodos de ensino (LEMME, 2004b, p.128)

Na visão de Lemme, a dualidade do ensino e, como consequente, a da formação dos seus docentes, não está somente na divisão entre escola profissionalizante para o trabalho e a propedêutica para o ensino superior, mas na qualidade e finalidades do ensino oferecido a cada classe da sociedade. Segundo o autor, trata-se da passagem da quantidade à qualidade para que a educação se torne efetivamente democrática, pressupondo a “transformação da própria sociedade, em termos de um real compromisso com a ascensão socioeconômica das classes menos favorecidas.” (LEMME, 2004b, p.10). Dar acesso ao ensino não garante uma educação cidadã, mas um processo que pode ser de conformação no lugar da transformação.

O que se observa, ao longo desses oitentas anos da pós-Governo Vargas (1930-1945), são os constantes enfrentamentos das classes de trabalhadores, na busca pela superação de forças hegemônicas na educação e, como resposta, as recorrentes tentativas de dominação exercida pelas classes da burguesia, sobretudo na limitação do acesso à educação; ora

restringindo a admissão dos egressos dos cursos profissionalizantes<sup>67</sup> no ensino superior<sup>68</sup>, ora por políticas e programas de expansão do acesso a todos os níveis e modalidades de educação, propagando a universalização do ensino, mas, de fato, permitidos somente em estruturas precarizadas de ensino que ocultam uma nova etapa da dualidade.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> A esse respeito, olhando para a Governo Vargas, Otranto e Pamplona (2008, p.10) tecem a seguinte análise: “a dualidade na educação se expressava, na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma”.

<sup>68</sup> A homologação da Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017) acende um alerta pela possibilidade de estar aprofundando a hierarquização social ao estabelecer trilhas, denominadas de itinerários, que fazem corresponder a cada classe social um tipo de escola. Se em quatro itinerários a carga horária do ensino médio e a exigência de formação docente permanecem, no quinto, denominado *formação técnica e profissional*, o notório saber dos docentes é oficializado e o acesso ao ensino superior ainda não está claro, um cenário que remete aos modelos de ensino que antecederam a promulgação da Lei Nº 1.821 (BRASIL, 1953) - conhecida como Lei da Equivalência.

<sup>69</sup> Atualmente Kuenzer (2020, p. 60) investiga a seguinte hipótese: “houve uma inversão da proposta dual que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem aos que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível”

## **CAPÍTULO 4**

### **ENSINO TÉCNICO E MAGISTÉRIO: UMA RELAÇÃO DIFUSA NO PÓS-VARGAS**

Na sociedade capitalista, a escola é uma ‘engrenagem dentro do sistema’ (PONCE, 2001) e a educação reflete os anseios da classe dominante que mantém, através da propriedade do saber, a hegemonia política e a liderança intelectual como forma de domínio e de controle social, influenciando, principalmente, o arcabouço legal que sustenta as diretrizes para a formação do trabalhador. Seguindo esta linha de pensamento é possível constatar que a cada fase do modo de produção capitalista são requeridas, também, mudanças no perfil do trabalhador e, por conseguinte, exigidas transformações na sua formação. Essa realidade expõe as iniquidades das relações estruturais do trabalho que, dadas também na esfera da formação docente, podem ser traduzidas como a roupagem imposta pelo capitalismo ao mascarar as desigualdades sociais associando escolarização ao emprego.

A partir da segunda metade do Século XX, este cenário de incertezas e da flexibilidade nas relações estruturais do trabalho chega nas escolas técnicas. O agravamento na precarização da formação docente (ou ausência dela) para os cursos técnicos é sintomático, pois demonstra que a visão dualista da educação prosperou sob o signo da acumulação flexível e fez prevalecer um tipo de magistério pelo viés da racionalidade produtiva, ou seja, cabe ao professor atender às necessidades imediatas do mercado guiados pela constante adequação da formação do trabalhador, logo, a docência passou a sinônimo do ‘profissional que sabe ensinar as inovações tecnológicas’.

#### **4.1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO TÉCNICO**

Os ideais dos renovadores que iluminaram a primeira metade do Século XX foi perdendo espaço político nos debates ainda no Governo Vargas (1930-1945), mas se intensificou nos anos posteriores. Ao mesmo tempo, à ascensão da coalizão entre a visão de organização social dos conservadores com o pragmatismo dos intelectuais do capital provocou a oficialização e a consolidação da divisão do campo da educação de acordo com os seus respectivos interesses de cada grupo. A organização do sistema de ensino passou a seguir, ao longo do século, dois princípios basilares: o conservador secundário-propedêutico, pelo *habitus* da educação burguesa, preparando uma elite para acessar aos melhores e mais concorridos

cursos superiores; e o instrumental profissionalizante, regido pelo *habitus* da organização racional do trabalho, direcionando as classes de trabalhadores para uma terminalidade forçada dos estudos pela qualificação, muitas vezes precária, para o trabalho.

A regulamentação do magistério para a educação profissional tem início da década de 60, quando o Ministério da Educação e Cultura-MEC emite portarias visando a normatização da prática docente e, com a promulgação da LDB nº 4.024/61, especialmente o artigo 59, traz a separação da formação docente para atuar no ensino médio disciplinas específicas de ensino médio técnico. Enquanto os primeiros deveriam ser formados nas faculdades de filosofia, ciências e letras, os professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico seriam qualificados por cursos especiais de educação técnica. Essa dualidade que marcou, e ainda baliza, a relação entre educação profissional e a propedêutico chega à formação de docentes trazendo, entre outras consequências, a especialização das instituições de ensino técnico, essencialmente as federais, de formação de quadros para atender as suas demandas e as das demais instituições de formação profissional. Uma expertise que se desenvolveu, vem se aperfeiçoando e se perpetua na história dessa modalidade de educação de tal modo que, como destaca Machado (2008, p.63), “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Naturalmente, após o período em que Vargas esteve no poder, as mudanças ocorridas com a organização de um sistema de ensino no Brasil permaneceram em constante movimento estimulados, principalmente, pela composição de forças hegemônicas visando o domínio dos *subcampos* da educação. Evidentemente, na acomodação de interesses, o movimento nasceu e cresceu tendo no seu interior uma heterogeneidade de agendas políticas, lutas, contradições e reconfigurações de ideais, mas unidos pela premissa inspirada pelos renovadores, ou seja, que o debate público era necessário no sentido da reconstrução nacional pela democratização da educação (XAVIER, 2004), mesmo no bojo das tensões e instabilidades políticas.

Apesar da década de 1950 iniciar com uma tentativa de convergência, pela Lei da Equivalência (1953)<sup>70</sup>, entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. A finalidade foi viabilizar o acesso dos egressos destes segmentos ao ensino superior. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 4.024/61 – oficializou a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes para ingresso no ensino superior. No entanto,

---

<sup>70</sup> A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, dispôs sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. (BRASIL, 1953)

como a citada lei não mexeu nos currículos, o conteúdo exigido no vestibular continuou a ser exatamente o que era ensinado nos cursos propedêuticos, ou seja, os alunos oriundos dos cursos profissionalizantes tinham o “direito” de prestar o vestibular, mas não tinham as condições para a aprovação (OTRANTO, 2015). Essa foi mais uma forma de ceder à pressão social, mas manter a discriminação de classe. O fato gerou a proliferação dos cursinhos pré-vestibulares, garantindo lucros para os empresários que empreenderam por esse caminho. A dualidade estava mantida, inclusive no âmbito da formação docente.

A crescente procura pelo ensino superior provocou, dez anos após à primeira Lei de Diretrizes e Bases, a promulgação da Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) mais como um instrumento de manobra social do que como uma política educacional, trazendo a concomitância obrigatória entre o ensino técnico e o propedêutico. Era uma tentativa de caracterizar uma terminalidade ao segundo grau, visando provocar o esvaziamento da procura pelo ensino superior e desviando, assim, a atenção da maioria da população para o mercado de trabalho. Sobre essa questão, Cunha (2000) destaca o crescimento da procura pelo ensino superior no período de 1956-1971, que segundo o autor, chegou a mais de 160 mil o número de "excedentes no ensino superior", ocasionando reivindicações por mais vagas e recursos para as universidades, sendo constantes as manifestações estudantis nas principais cidades brasileiras.

A Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) reformulou, de forma retrógrada, a lei anterior. Foi uma lei marcada por tentar impor, demagogicamente e de forma autoritária, união entre os ensinos propedêutico e técnico, estendendo o ensino profissionalizante a todos os alunos do ensino médio, agora denominado de segundo grau. Decretou, unilateralmente a terminalidade do ensino propedêutico em “benefício” da expansão do ensino técnico. Porém, na prática, o caráter dual do ensino continuou, até porque uma dualidade construída ao longo dos anos não termina por imposição. A lei não logrou o êxito esperado pelos governos militares e vários foram os motivos para que isso acontecesse. Dentre eles, a falta de recursos humanos para compor o magistério das escolas técnicas, tanto em número quanto em qualidade; a falta infraestrutura nas escolas; as dificuldades metodológicas e de currículo para articular teoria com prática e, principalmente, por ter sido uma imposição da ditadura que se instalou no país em 1964 e durou mais de 20 anos. A saída encontrada pelo governo, através da Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), atendia aos interesses da ditadura militar, que, conforme destaca Ramos (2006, p. 33), fazia parte “de uma política educacional que deixava claro que o modelo de formação do homem adotado era ‘técnico’, neutro, ‘pragmático’, voltado para o mercado, mero suporte para a ‘modernização’ do capitalismo”.

Os Pareceres nº 45/72 e nº 76/75<sup>71</sup>, que visavam resgatar o ensino propedêutico, reascenderam os debates que marcaram a educação nas décadas de 1930 e 1940, com o ensino secundário, voltando a ser um preparo para iniciação em uma área de atividade e não mais para formar profissionais de áreas técnicas. Com isso, foi sendo resgatado, oficialmente, o caráter dual da estrutura de ensino, ou seja, o ensino propedêutico, de qualidade, para as escolas que atendiam à classe de poder econômico mais elevado, como preparo para ingressarem na universidade, e o ensino ministrado nas escolas públicas que, por diversos fatores, não preparavam as classes mais pobres nem com base para disputar os vestibulares das universidades públicas, nem tampouco para a formação profissional. Grande parte da queda de qualidade das escolas públicas estaduais de nível médio é atribuída à Lei 5692/71, que mexeu nos currículos, reduzindo drasticamente a carga horária das disciplinas da chamada educação geral, como, por exemplo, português e matemática e excluiu disciplinas que ampliavam a reflexão, como filosofia e sociologia, para inserir as disciplinas profissionalizantes, no mesmo espaço de tempo e sem professores qualificados para tal. (OTRANTO, 2015)

No início da década de 1980, houve uma tentativa de reduzir os efeitos do então ensino técnico obrigatório. A promulgação da Lei Federal nº 7.044 (BRASIL, 1982) tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, ou seja, as escolas que quisessem ou que tinham condições de manter “integrado”, poderiam fazê-lo e as que não tinham condições, poderiam separar e oferecer somente o propedêutico. No entanto, para as escolas públicas estaduais o estrago já estava feito. Não tinham mais o número necessário de professores para voltar a oferecer o ensino propedêutico e os concursos demoravam muito para repor o quadro docente. Além disso havia alguns professores da educação profissional lotados nas escolas que não podiam ser simplesmente descartados. A mudança foi lenta, penosa, e queda da qualidade do ensino médio pública, irreversível, com reflexos até os dias atuais. Somente as escolas da rede federal de educação profissional, originalmente profissionalizantes, não sofreram esses revezes, pois já tinham os professores e os laboratórios para o ensino profissionalizante e ofereciam os dois cursos em horário ampliado (OTRANTO, 2015). Se por um lado, o ensino de segundo grau ficou livre das amarras da profissionalização, por outro, os cursos técnicos ficaram restritos às instituições especializadas.

---

<sup>71</sup> O Parecer CFE nº 45/72 caracteriza-se pela ênfase dada à terminalidade profissional inclui, também, uma lista de habilitações técnicas de nível médio. Neste Parecer a formação profissional é apresentada como sendo o resultado da integração da atividade intelectual com a manual. Com dificuldades em implementar o ensino profissionalizante em todas as escolas, dentre esses a falta de docentes, três anos depois o mesmo Conselho Federal de Educação emite o Parecer CFE nº 76/75. Este surge com a finalidade de ‘esclarecer os equívocos na interpretação da Lei 5.692/71’, mas, de fato, muda o sentido da formação profissional que passa a ser conceituada como ‘educação geral elevada de educação para o trabalho’.



Os cursos de formação de professores de nível médio, vinculados à rede estadual, também sofreram as mesmas consequências das diretrizes legais e o mesmo desgaste, com sérias implicações na qualidade do ensino, que antes de 1971, era denominado de ‘ensino normal’. A partir da Lei 5692/71, passou a ser somente mais um curso profissionalizante, que seguia todas as regras dos demais. A desvalorização do magistério foi agravada quando a ‘carência’ dos candidatos passou a fazer parte da seleção e o salário dos professores foi gradativamente perdendo o seu poder de compra.

Por décadas a carência de professores para as disciplinas marcou a educação profissional, um déficit provocado tanto por parte do estigma dessa modalidade de educação, quanto pelo descaso do Estado em relação à valorização da carreira de magistério. Como decorrência, a falta de docentes qualificados já provocou inúmeras ações, geralmente emergenciais, do MEC. Dentre as iniciativas e políticas de formação se destacam: a criação da agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional; a autorização de criação de cursos de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior e ensino técnico que, respectivamente, ficaram conhecidos como Esquemas I e II; e, no final da década de 70 a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs<sup>72</sup>, pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978).

#### **4.2. CEFET COMO NOVO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

A criação dos CEFETs elevou o *status* de Escolas Técnicas Federais ao nível de instituições de educação superior, passando a oferecer, além dos cursos técnicos, a graduação, pós-graduação e pesquisas na área tecnológica. No entanto, desde 1969 (Decreto-Lei nº 547/1969) as escolas técnicas federais já estavam autorizadas a organizar e oferecer cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior. No caso da Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, pioneira nesse segmento, em 1966 passou a oferecer o curso de Engenharia de Operação em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que cedia docentes e expedia os diplomas.

Evidentemente, existia uma intencionalidade em ter uma nova estrutura de ensino superior no país, além daquelas já reconhecidas. A finalidade da lei que criou os CEFETs

---

<sup>72</sup> A importância dos CEFETs foi significativamente ampliada no ano de 2004, pelo Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004a), que elevou todos os CEFETs à categoria de instituições de educação superior, com direito de oferecer cursos superiores de graduação e pós-graduação (OTRANTO, 2012, p. 201).

foi a verticalização para promover a intercomplementaridade e continuidade do ensino técnico no ensino superior. Na prática, essas instituições faziam parte de uma política do governo militar que, desde o início da década de 70, buscava financiamento para sustentar o desenvolvimento e a modernização das indústrias e dos processos produtivos no país pela formação de profissionais. Neste sentido, a estruturação dos CEFETs foi realizada a partir de convênios de financiamento envolvendo o MEC, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID. Para Cunha (2005, p. 211), a ‘cefetização’ das escolas técnicas federais representou “mais uma forma pela qual se processa a reprodução da dualidade da educação brasileira”, sendo ampliada pela criação dos cursos tecnólogos, de curta duração, o que representaria, na concepção do autor, em uma ruptura do modelo de Universidades cuja base estava na tríade: ensino, pesquisa e extensão.

A transformação das escolas técnicas federais em CEFETs representava uma saída para oferecer ensino superior sem pesquisa, direcionada às demandas do mercado. Ao mesmo tempo, atenderia o segmento da formação docente por licenciaturas, plena e curta, visando a qualificação de professores para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. Este modelo permaneceu como referência e na década de 1990, pela Lei nº 8.948 (BRASIL, 1994), quando o então presidente Itamar Franco instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. O mesmo instrumento legal transformou em CEFET todas as Escolas Técnicas Federais existentes à época e traçou diretrizes para que as Escolas Agrotécnicas pudessem auferir os mesmos direitos.

De fato, a inserção dos CEFETs<sup>73</sup> no universo das instituições de ensino superior era estratégica, pois materializava uma mudança da política educacional, tanto para o ensino de 2º grau, quanto no esforço do governo para multiplicar os cursos de curta duração. Na legislação educacional brasileira, os cursos tecnológicos aparecem na Lei n.º 5.540<sup>74</sup>, de 28 de novembro de 1968 - da Reforma Universitária, no art. 23 quando este estabelece que,

---

<sup>73</sup> A importância dos CEFETs foi significativamente ampliada no ano de 2004, pelo Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004 (Decreto n. 5.225, 2004), que elevou todos os CEFETs à categoria de instituições de educação superior, com direito de oferecer cursos superiores de graduação e pós-graduação (OTRANTO, 2012, p. 201). Estas instituições, tradicionalmente vinculadas ao ensino médio, passaram, oficialmente, a fazer parte da organização da educação superior e se tornaram a base para a criação dos Institutos Federais.

<sup>74</sup> Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

Esses cursos foram inseridos na Reforma Universitária por solicitação da Confederação Nacional da Indústria (CNI), como via de ter profissionais qualificados para cargos intermediários nas indústrias em curto espaço de tempo. Cabe lembrar que o Brasil atravessa mais uma etapa do desenvolvimentismo, a exemplo dos anos de 1930-40, e as instituições de ensino superior não eram em número suficiente para atender a crescente procura por cursos de graduação, bem como, as escolas técnicas, com raras exceções, não qualificavam os jovens no nível desejado pelo segmento industrial.

O governo encomendou determinados estudos com o objetivo de propor medidas para o ensino superior, entre os quais se destacam o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos, que o abordou como uma questão de “segurança nacional”, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, cuja comissão foi integrada por professores norte-americanos e brasileiros [...]

Os diagnósticos e as recomendações veiculados por esses documentos apresentam um alto grau de convergência. A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. (MARTINS, 2009, p. 19-20)

Na perspectiva do governo, na busca por um ‘caminho viável’ para aliviar as pressões sociais por educação, os cursos tecnológicos ou, como definido na Reforma, cursos profissionais de curta duração, surgem como uma resposta para atender, tanto as demandas das indústrias como a expansão de vagas por intermédio de cursos de baixo custo, oferecidos por instituições de ensino superior. Em relação ao *campo* educação, se trata de mais uma etapa da organização do *subcampo* educação profissional, ampliando a dualidade e aprofundando a hierarquização social. Além dos operários e técnicos, as classes de trabalhadores passariam a ter mais um nível – os tecnólogos. Conseqüentemente, os cursos de curta duração cumpririam o objetivo de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, mas, também,

atuariam como válvula de escape, uma opção para reprimir os movimentos estudantis que, em apoio aos “excedentes”<sup>75</sup>, se expandiam pelo país (CUNHA, 2007).

É importante enfatizar que os cursos de curta duração já nascem a partir de um modelo de educação norte-americana (Associate Degree/ Community College) que associa flexibilidade de formação às demandas das empresas. As flutuações do mercado de trabalho direcionam o perfil de formação e a oferta de cursos, portanto, os cursos se caracterizavam por serem transitórios e de atuação específica, pressuposto que vem prevalecendo até os dias atuais nos cursos tecnológicos. Cabe ainda ressaltar que a inserção dos cursos de curta duração na legislação do ensino superior representa, a exemplo do ensino profissionalizante, um viés claro de política compensatória, de ampliação da dualidade e, principalmente, de submissão da educação ao capital.

#### **4.3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LDB 9.394/96: PRIMEIRA CONCEPÇÃO**

Após um longo período de instabilidade política e democrática no país, o primeiro movimento em prol de mudanças no sistema educacional ocorreu durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na qual foram inseridos artigos sobre os princípios que deveriam reger a educação nacional e, conseqüentemente, a regulamentação do funcionamento do sistema de ensino no Brasil. Contudo, foram oito anos (1988-1996) de debates e concessões para que a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) fosse sancionada e promulgada<sup>76</sup>.

Na conjuntura de mudanças, a questão do ensino profissionalizante retorna ao centro dos debates envolvendo intelectuais e políticos. A exemplo dos movimentos que levaram a promulgação das Leis Orgânicas, como debatido anteriormente, a composição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases representava uma oportunidade de promover mudanças estruturais, tanto na concepção de educação pela unicidade, quanto na ênfase da formação docente como base da real reforma do sistema de ensino brasileiro.

---

<sup>75</sup> Os “excedentes” eram os candidatos ao nível superior que, apesar de ter alcançado a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas instituições. A questão era que o número de aprovados extrapolava ao número de vagas disponíveis e, no início dos anos 1960, as manifestações de estudantes pela ampliação de vagas nos cursos superiores cresceu pelos país levando o Governo a encomendar estudos e formar grupos de especialistas para debater o cenário. A Reforma Universitária teria como objetivo, também atender aos “excedentes”.

<sup>76</sup> A respeito da tramitação da LDB no congresso Nacional, ver OTRANTO, C. R. A Nova LDB da Educação, seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. In: REVISTA UNIVERSIDADE RURAL - Série Ciências Humanas - Vol. 18, Nº 1-2, Dezembro, 1996.

Tendo como base uma proposta da sociedade civil, liderada pelo Prof. Dermeval Saviani<sup>77</sup>, o Deputado Federal Octávio Elísio (PSDB/MG) apresenta o Projeto de Lei nº 1.258, de 1988 (BRASIL, 1988). Este projeto nasce num contexto nacional de expectativas, mesclando os reflexos da pós-ditadura com grandes movimentos de mobilização da sociedade civil no sentido da consolidação da redemocratização do país que, imersos em recorrentes crises econômicas, apostava na educação como a via de redução das iniquidades sociais. Confiantes que estava em curso uma transição democrática a partir da reconstrução da sociedade brasileira, havia uma aura de esperança por dias melhores, onde intelectuais, especialistas e políticos de correntes ideológicas distintas atuavam no Congresso Nacional abrindo espaço para consenso, em nome de uma educação cidadã e inclusiva.

No texto original apresentado pelo deputado, o Capítulo III - Da Educação Escolar de 2º Grau, trazia como referência base a formação politécnica.

Art. 35 - A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo

Art. 37. Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.

Parágrafo único. As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.

Em discurso proferido em Plenário, o então deputado Octávio Elísio apresenta a organização do ensino médio a partir da perspectiva de emancipação do ser humano e, contraditoriamente, defende na mesma fala a proposta de um viés pedagógico fundamentado na escola unitária<sup>78</sup>, mas, por outro lado, abre a possibilidade da dualidade com a oferta do ensino de 2º grau 'geral' e 'profissionalizante'. Nas palavras do deputado:

---

<sup>77</sup> Com base em uma proposta do Prof. Dermeval Saviani, denominada "Contribuição à elaboração da nova LDB - um início de conversa", o deputado Octávio Elísio toma a iniciativa de apresentar, em 29 de novembro de 1988, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases âmbito do Poder Legislativo. No texto publicado no DOU consta a seguinte justificativa: "O presente projeto está fundamentado no estudo elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), apresentado durante a XI Reunião Anual da Instituição, realizada em Porto Alegre, de 25 e 29 de abril do corrente ano." (BRASIL, 1988)

<sup>78</sup> A proposta da escola unitária apresentada por Gramsci (1984) traz como base o trabalho como princípio educativo. Em oposição a escola tradicional, seu objetivo está em elevar a cultura humanista possibilitando a compreensão da evolução histórica dos processos e meios de produção e, por intermédio dela, possibilitar a construção de caminhos que conduza a igualdade entre os seres humanos. Para Gramsci, a ideia de educação para o trabalho não significava o preparo do indivíduo para as linhas de produção nas fábricas, mas alcançar e educação da 'técnica-ciência' e a 'concepção histórica e humanista'. Portanto, a educação unitária está associada ao conceito de coerência e homogeneidade na formação entre os indivíduos, ultrapassando a instituição escola e se estendendo a todos os organismos de cultura que, na visão de Gramsci, poderiam cultivar a luta ideológica na conquista da nova hegemonia, contra a estratificação provocado pelo sistema capitalista, cuja base é formar dirigentes nas classes subalternas para promover uma nova concepção de mundo - a filosofia da práxis, um aprofundamento dado pelo autor ao materialismo histórico de Marx e Engels.

no nosso projeto, definimos um sistema nacional de educação e, mais do que isso, insistimos na importância de que este País tenha uma **escola unitária nos seus propósitos pedagógicos**. É importante que a escola, independentemente de onde estiver localizada, em qualquer região do País, na área urbana ou na rural, no centro ou na periferia, seja de boa qualidade, e, para que o seja, é importante que ela tenha no seu curriculum um núcleo básico que seja comum. [...] Comprometido com a proposta pedagógica, que tem por objetivo propiciar aos jovens a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, o ensino de 2º grau poderá ter as seguintes modalidades; **a geral, voltada exclusivamente para o aprofundamento de estudos, e a profissionalizante, voltada para o aprofundamento dos estudos e para a formação técnica**. (BRASIL, 1989, p. 1.873, *grifo nosso*)

No campo das contradições, a superação da dualidade estava posta no Projeto de Lei pela escola politécnica, unificada, movida pelos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, seu objetivo era o de construir uma sociedade em que estejam superadas as desigualdades, “um sistema nacional de educação unificado que garanta a todos os brasileiros uma educação com o mesmo padrão de qualidade.” (BRASIL, 1989, p. 4.270). Num processo envolvendo intensos debates com várias frentes, além da atuação transversal inúmeros interesses de grupos distintos da sociedade, incluído a influência de organismos financeiros internacionais<sup>79</sup>, a dualidade ressurgiu pelas fissuras do sistema, assumindo um lugar no discurso político, para manter o *status quo*.

O pronunciamento, aparentemente, já demonstrava uma busca pela acomodação entre o texto do Projeto e a tendência entre os demais políticos conservadores. Outro ponto que, também, não estava claro no Projeto, nem apareceu no pronunciamento, era o modelo de formação docente para atender os princípios de uma escola unitária. Segundo o art. 52,

A formação de professores e especialistas para a educação fundamental<sup>80</sup> será feita regularmente em nível de 3º grau, através de cursos de graduação ou pós-graduação resultantes da articulação entre as Faculdades ou Centros correspondentes aos diferentes componentes curriculares, e a Faculdade ou Centro de Educação

---

<sup>79</sup> A influência do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD nos países da América Latina tem por objetivo defender, explicitamente, a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista, ou seja, para que os países periféricos sejam “competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. “Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade.” (ALTMANN, 2002, p. 83).

<sup>80</sup> Art. 16. A educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária do zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade.

Art. 17. A educação fundamental compreende três etapas: educação anterior ao 1º grau, de zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos.

A leitura do texto legal deixa claro que a educação fundamental a qual o projeto encaminhado por Otávio Elísio se referia, estava muito próximo do que chamamos hoje de educação básica, uma vez que envolvia as creches e pré-escolas, e o que era chamado, na época de 1º grau e 2º grau.

No final da tramitação, o Projeto de Lei que envolveu a participação da sociedade civil sucumbiu ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro. Entretanto, antes deste final surpreendente, ao projeto original foram anexados, somente na Câmara dos Deputados, sete outros projetos completos, ou seja, propostas totalmente alternativas à de Octávio Elísio; além de 17 projetos tratando de aspectos específicos e 978 emendas de deputados de diferentes partidos que desfiguravam a essência do projeto original (OTRANTO, 1996). Com parecer favorável da Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJ) da Câmara dos Deputados, e com algumas emendas do próprio autor, o projeto foi recebido pelo grupo de trabalho da LDB, constituído em março de 1989 e coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP), tendo como relator o deputado Jorge Hage (PSDB-BA). Segundo Otranto (1996)

Em fevereiro de 1990 surgiu, então, o 2º Substitutivo Jorge Hage que incorporou 978 emendas e mais de 2.000 sugestões da sociedade civil organizada. Este Substitutivo foi ao Plenário da Câmara em 1991, onde recebeu 1.263 emendas e retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças, buscando, em sua forma, refletir os anseios educacionais da sociedade brasileira. Em 1992, começou a ser comandado, por parlamentares ligados ao governo do então presidente Fernando Collor, um processo de obstrução ao Projeto de LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados.

O Senador Darcy Ribeiro, junto com o então Senador Marco Maciel e, com a aprovação do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal, desconsiderando o trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados. Após o “impeachment” do presidente Fernando Collor, o então Ministro da Educação Murílio Avelar Hingel se pronuncia a favor do Projeto em tramitação na Câmara que, agora tendo como relatora a deputada Angela Amim, é aprovado naquela Casa, no dia 13/05/93. Ao dar entrada no Senado Federal, o Projeto oriundo da Câmara (PLC) recebe o nº 101/93 e seu Relator, Senador Cid Sabóia, inicia o processo de discussão com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas. Após amplos estudos e discussões o Senador Cid Sabóia teve seu Parecer, de nº 250, aprovado em novembro de 1994, na Comissão de Educação do Senado, apresentando um substitutivo que mantém as linhas diretrizes do PLC 101/93 originário da Câmara. O mesmo foi incluído na Ordem do Dia do Senado em 30/01/95, mas não houve “quorum” para a sua apreciação no Plenário. Em 17/03/95, através de uma manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, e é considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. (OTRANTO, 1996, p. 12-13)

O Projeto de Lei liderado pelo então Senador Darcy Ribeiro, contrariando todo o processo de tramitação e debates iniciado Projeto de Lei nº 1.258, em 1988, foi aprovado pelos senadores e, na sequência, pelos deputados federais quase sem ressalvas, sendo sancionado sem vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso transformando o Projeto de Lei na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB, no ato de sua promulgação, recebeu a denominação de Lei Darcy Ribeiro. Sem dúvida, Darcy Ribeiro foi o principal intelectual orgânico do capital da LDB a partir do momento em que o texto legal ingressou no Senado. Sua influência foi facilitada pelo fato de ter ocupado espaços estratégicos naquela casa: Presidente da Comissão de Educação e Presidente da Comissão de Constituição e Justiça. Tudo o que havia sido construído democraticamente pela sociedade brasileira até então foi modificado por ele. Otranto (1996) analisou comparativamente os textos das duas principais versões do projeto de lei: o que da Câmara (PL nº 1.258/1988) e o do Senado, na exposição do Parecer Darcy Ribeiro nº 72/1996. A pesquisadora concluiu que eram duas propostas bem diferentes de educação, em vários aspectos, principalmente nas concepções de sociedade e de homem. Isso significa que a lei aprovada estava muito distante daquela que deu entrada na Câmara dos Deputados em 1988.

#### **4.4. VERTENTE CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA NOVA LDB**

Gentili (1995) apresenta uma reflexão extremamente relevante para a compreensão do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB e, posteriormente, os desdobramentos que conduziram a criação dos Institutos Federais e a formação docente, na década seguinte. Segundo o autor, enquanto parte das forças progressistas insistem em defender que a história do capital demonstra ser uma reprodução e, por isso, o combate deve ocorrer pelo avanço da exposição das contradições, na visão de Gentili trata-se de um *modus operandi* da classe burguesa que, ao reproduzir inova, limitando as possibilidades de difusão e ampliação de uma política alternativa e de um discurso crítico.

Acontece que a história, de fato, se repete; mas, como Marx sustentava, o faz primeiro como tragédia e logo como farsa. Trata-se de dois gêneros que, em sua diversidade, transformam a dialética da história num processo original e, ao mesmo tempo, repetitivo. Reconhecer esta dinâmica onde se combinam a mudança e a permanência é fundamental para uma compreensão teoricamente rigorosa das lógicas de dominação existentes em nossas sociedades e para a construção de uma prática política radicalmente democrática orientada para a superação da sociedade de classes. (GENTILI, 1995, p. 192)



Dentre as muitas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases trouxe a Educação Profissional como sendo complementar à Educação Básica, preservando, entretanto, a opção de concomitância (na mesma ou em diferentes instituições de ensino) durante o ensino médio, a ser regulamentado pelo Decreto Federal nº 2.208 (BRASIL, 1997). A dualidade é intensificada pela presença, inclusive, da possibilidade de o aluno cursar o ensino médio em uma escola e a educação profissional em outra. A segmentação presente na lei se materializa na constituição dos ‘espaços próprios’ de formação.

Quando promulgada, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) apresentou, no Capítulo III, mudanças conceituais e estruturais. Dentre elas, o ensino técnico passaria a ser uma modalidade de ensino denominada Educação Profissional, excluindo a profissionalização obrigatória na estrutura do ensino médio regular e a colocando, além das instituições de ensino, nas empresas e nos demais lugares onde exista competência para tal missão, constituindo um ensino paralelo ao considerado formal e regular.

Para regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB (BRASIL, 1996) foi publicado o Decreto Federal nº 2.208 (BRASIL, 1997, art. 8º.), traçando os objetivos da educação profissional, estabelecendo a articulação entre o ensino técnico e o propedêutico, determinando os níveis da educação profissional, a habilitação profissional e a organização curricular em módulos. Criando-se, então, o vínculo entre o trabalho e a educação através da articulação dos saberes (fazer, ser e conviver) e gerando as competências e habilidades inerentes ao desempenho de uma atividade produtiva:

[...] a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotoras e sócio-afetivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de **esquemas mentais** adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes [...] (BRASIL, 1997, p. 7, grifo nosso).

Com a reforma, os cursos de educação profissional passaram a ter a possibilidade de serem organizados em módulos, oferecendo a habilitação profissional para os concluintes, a certificação de qualificação para os que concluírem uma etapa ou um módulo da habilitação e a especialização profissional para aqueles que, com a conclusão da habilitação, realizarem a sua formação em curso complementar.

[...] no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional [...] Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho, tanto na habilitação e na qualificação

profissional, quanto na especialização. Por exemplo, na Área de Saúde: Diploma de Técnico de Enfermagem, Certificado de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, Certificado de Especialização Profissional em Enfermagem do Trabalho (BRASIL, 1997, p. 32).

Para nortear as instituições na construção dos seus projetos de educação profissional, foram apresentados os Referenciais Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB n° 16 (BRASIL, 1999) e na Resolução CNE/CEB n° 4 (BRASIL, 1999a), com seu Anexo, da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução CNE/CEB n° 4 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em seu Art. 1.º Parágrafo único, cita:

A educação profissional, articulada com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

A nova legislação, portanto, torna mais flexível a educação profissional e transfere essa flexibilidade para as instituições que, conseqüentemente, se aproximam do modelo demandado pelos meios de produção. Essa aparente ruptura com os antigos paradigmas da Lei n° 5.692 (BRASIL, 1971) resultariam, posteriormente, na precarização da formação pelo aumento da fragmentação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. O fato é que, a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação profissional de nível técnico e o ensino médio passaram a orientar-se por dois eixos distintos de formação: a profissional, direcionada à empregabilidade, e a formação propedêutica, base para o prosseguimento dos estudos. Esses dois eixos tinham como finalidade a formação do trabalhador baseada na polivalência<sup>81</sup>, restringindo o seu desenvolvimento pleno e ampliando a sua formatação pelas demandas do mercado.

Autores como Kuenzer (2000) e Ramos (2001) destacam as grandes contradições existentes na LDB que, em seu texto, ao conceber um caráter de “flexibilidade” à educação profissional estaria mantendo e fortalecendo as diferenças sociais, uma vez que a

---

<sup>81</sup> Segundo Depresbiteris (1999, p. 43-44): a polivalência pode ser entendida: a) na dimensão educacional, na qual o sistema educacional busca desenvolver a capacidade e competências relacionadas à resolução de problemas, autonomia, iniciativa, criatividade, construção do conhecimento, entre outros; b) na dimensão produtiva como elementar, objetivando o desenvolvimento restrito de "saber-fazer", pela ampliação das tarefas, visando preparar o trabalhador a desenvolver "atividades diferentes da profissão" e pelo enriquecimento das tarefas, que é a mais complexa, pois solicita a participação coletiva na produção, além de "mudanças nos saberes, saber fazer, saber ser e saber agir”.

qualificação profissional, o mínimo necessário para inserir uma pessoa no mundo produtivo, reduziria os gastos do Poder Público frente a uma,

educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção de bens materiais, culturais e políticos (KUENZER, 2000, p. 94).

A desarticulação do ensino médio da formação profissional, por meio do Decreto nº. 2.208 (BRASIL, 1997), teria como consequência, segundo Manfredi (2002 p.135), “a coexistência de redes de ensino separadas” intensificava a fragmentação da formação do trabalhador, ampliando a dualidade pelo desdobramento no sistema de ensino que seguiria duas vias: uma guiada pela lógica propedêutica e a outro pela do mercado. De fato, as transformações sociais em curso estavam associadas a uma mudança na concepção de formação das classes de trabalhadores guiados pelo discurso neoliberal<sup>82</sup> que afetaria, não somente, a formação para o trabalho, mas toda a educação.

Por imposição da dinâmica do capitalismo transnacional, o final do século XX trouxe para o Brasil a demanda pela formação do trabalhador, a partir de outra perspectiva. As escolas deveriam ser estruturadas para oferecer uma educação flexível, com a finalidade de desenvolver um conjunto de saberes, competências e habilidades (RAMOS, 2001) envolvendo, além da aprendizagem de técnicas, o desenvolvimento de comportamentos inter e intrapessoais. Segundo Deluiz (1996, p. 18),

O trabalho já não pode ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que exigem competências semelhantes aos trabalhadores.

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).

Essa nova concepção de educação marcou o final do século XX e início do XXI, acirrando os debates e as críticas, das mais diversas correntes de pensamentos, pelas mudanças

---

<sup>82</sup> Para Gentili (1995, p. 193): “O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do "capital humano". Esta reconceitualização supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho)”

que estariam impondo ao sistema educacional, em especial, ao profissional. Não obstante, no bojo das contradições, sempre surgem fendas que viabilizam a construção de uma nova realidade, de movimentos contra-hegemônicos provedores de transformações. Neste sentido, a criação dos Institutos Federais significou, para o Brasil, uma nova proposta de arranjo institucional, formando uma rede com presença em todas as regiões do país. Segundo Fernando Haddad, então Ministro da Educação (2005-2012), os IFs poderiam “colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público” (BRASIL, 2008b). Sendo constituído como um potencial indutor de transformações no campo educacional, a proposta para licenciaturas para a educação profissional pelos IFs teve, como ponto de partida, a integração entre a formação do trabalhador e do cidadão; entre meios de produção e sociedade; entre trabalho e educação. No próximo Capítulo, a oferta da formação docente para a EPT pelos IFs será analisada pelo viés da dualidade, verificando se os Institutos estão reproduzindo antigos *habitus* do capital ou, de acordo com as expectativas, criando transformações no sentido da valorização do social.

## **CAPÍTULO 5**

### **INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

O magistério é o alicerce da construção sólida de uma educação cidadã, da escola como pilar de desenvolvimento social e de combate às iniquidades. O exercício da docência deve ser considerado como elemento estruturante, em sociedades democráticas, para que todos tenham acesso às mesmas condições visando, na acepção da individualidade, à constituição de um projeto de vida e, como resultado dos anseios na coletividade, o projeto de sociedade de cada era. Portanto, os debates que envolvem a formação docente não podem deixar de considerar a função da modalidade e do nível de educação onde esta formação estará inserida, bem como as expectativas da população sobre este assunto.

O último capítulo da Tese busca tecer a trajetória de transformação da educação profissional em educação profissional e tecnológica, tanto pelo viés da composição do arcabouço legal, quanto pelo olhar dos intelectuais atuantes no Século XXI. A finalidade é refletir sobre este processo na perspectiva de constituição dos Institutos Federais como espaço de formação docente para a educação profissional, refletindo se está em curso a superação ou reprodução das crenças e valores que nortearam, na década de 1940, o modelo do ensino profissionalizante brasileiro. Para compreender a atual conjuntura, será analisado o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI<sup>83</sup> de cada um dos 38 IFs.

#### **5.1. SÉCULO XXI: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS EXPECTATIVAS DE MUDANÇAS**

O século XXI se inicia com esperanças de mudanças no campo da educação, apesar das contradições e dos embates envolvendo esse tema, a partir da promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) para a Presidência da República, as políticas educacionais ganharam nova visibilidade na agenda política e social, especialmente pelas ações empreendidas no campo da educação profissional e superior. A linha do pensamento que predominava entre os intelectuais e educadores era a de

---

<sup>83</sup> O PDI é um documento estratégico obrigatório para as instituições de ensino superior e, de acordo com a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, caracteriza a identidade institucional. Nele estão expressos os valores, a missão e a visão, bem como as estratégias, diretrizes e políticas a serem implementadas visando alcançar os objetivos e metas pactuados com a comunidade interna para o desenvolvimento institucional. Com vigência de cinco anos, o PDI deve nortear as ações de educação a partir de políticas de interesse social, mas, também, como instrumento de gestão, deve abranger os aspectos acadêmicos, físicos, ambientais e organizacionais, delineando o futuro da instituição pelo viés do que a sociedade almeja.

que a política educacional deveria articular-se ao projeto de sociedade que se pretendia implantar. Se em cada momento histórico os caminhos do projeto de sociedade correspondiam à conjuntura política dominante, as expectativas sobre este momento estratégico, pós-eleição, estavam na promoção das mudanças almejadas.

Os debates envolvendo os intelectuais da primeira metade do Século XX, retratada nos documentos analisados nesta Tese, se aproximavam das temáticas e das inquietações dos intelectuais do novo milênio. Tal como no passado, a questão da formação das classes de trabalhadores precisava ser analisada de uma forma contextualizada, considerando os elementos estruturantes que vêm configurando, historicamente, a sociedade brasileira como sendo desigual e dualista. Este cenário foi agravado no *campo* educação pela segmentação das escolas e cursos, através do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), como já abordado anteriormente.

Após inúmeras críticas de especialistas, com a posse do novo governo veio a revogação do Decreto nº. 2.208 (BRASIL, 1997) e a promulgação do Decreto nº. 5.154 (BRASIL, 2004). Na concepção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo decreto poderia ser considerado “híbrido”, por ser o resultado do embate realizado entre as forças conservadoras, que defendem os interesses do mercado, e as progressistas, comprometidas com as políticas socioeducacionais que privilegiam a formação integral do ser humano. Nas palavras de Frigotto *et al* (2005, p. 4):

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. **Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade.** Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (*grifo nosso*)

O fato de a Educação Profissional Técnica de Nível Médio voltar a ser articulada e integrada ao Ensino Médio, na visão de Francisco Aparecido Cordão, então membro do CNE, não significava uma volta à revogada Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), mas, sim, uma nova concepção de educação que ampliava a oferta dessa modalidade de ensino para atender à formação de mais profissionais. Em seu Parecer, Cordão enfatiza que a forma integrada da educação profissional e o ensino médio

[...] não pode e nem deve ser entendido como um Curso que represente a somatória de dois Cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de

Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. O Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um Curso único desde a sua concepção, plenamente integrado e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino (BRASIL, 2005, p. 7).

O Parecer CNE/CEB nº 39 (BRASIL, 2005), ao esclarecer a aplicação do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), identificou critérios que deveriam nortear a criação de cursos e a implantação de novas instituições de educação profissional. Na opinião do Conselheiro-Relator, Francisco Aparecido Cordão (BRASIL, 2005, p.8-9), a educação profissional deveria seguir os seguintes critérios:

- o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas;
- a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;
- a organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica

Apesar de o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) ter produzido mudanças no cenário da educação profissional, ele representava o início de um conjunto de transformações pelas quais a educação profissional passaria. Assim, quatro anos mais tarde, por intermédio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), o Poder Executivo encaminha um Projeto de Lei, visando **redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica** (BRASIL, 2008 *grifo nosso*). Essa Lei suprimiu itens da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) original e inseriu novos, dentre os quais a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” na VI Seção “Do Ensino Médio”. Outro ponto alterado foi o Capítulo III, também da LDB, que passou a ser denominado como “Da Educação Profissional e Tecnológica”, uma modalidade que tem por objetivo integrar-se “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996, Artigo 39).

Esta alteração na legislação representava algo de extrema importância para o cenário educacional, mas, aparentemente, passou como algo sem relevância no Congresso Nacional. De acordo com o Parecer do Relator da Comissão de Educação e Cultura, Deputado Pedro Wilson (PT-GO), ao redigir seu voto sobre o Projeto de Lei nº 919, de 2007, origem da Lei nº 11.741, referendou a mudança no artigo 42 como sendo “[...] apenas de inserção da expressão “e tecnológica” ao lado da “educação profissional” (BRASIL, 2007). A mesma superficialidade pode ser encontrada na exposição de motivos (E.M. Nº 0023) que acompanhou o Projeto de Lei. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, ao apresentar as mudanças na LDB, a justifica como sendo uma proposta cujo objetivo é:

institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, de jovens e adultos e profissional e tecnológica, com vistas a estabelecer as condições de melhor preparo e adequada capacitação dos profissionais deste século concorrendo, assim, para **restabelecer o foco na empregabilidade** e com o gradativo **rompimento das estratégias assistencialistas**. (BRASIL, 2007, *grifo nosso*)

Cabe lembrar que a expressão ‘Educação Profissional e Tecnológica’ surge como uma proposta de política de governo, em 2004, a partir do documento *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica* (BRASIL, 2004b). Este documento expõe a intencionalidade de ressignificar as estruturas do *subcampo* educação profissional, a partir do delineamento de uma política direcionada, tanto para o desenvolvimento científico e tecnológico, quanto para o atendimento das demandas dos setores produtivos. Assim, a proposta é a ampliação da modalidade já existente (educação profissional) para integrar os níveis de ensino, incluindo a pós-graduação profissionalizante.

No caso brasileiro emerge, cada vez mais, a necessidade de se construir uma política educacional que integre a educação profissional e tecnológica a um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases técnico-científicas, bem como ético-políticas, para poder atuar como agente de transformação social. (BRASIL, 2004b, p. 1)

O texto apresentava contradições conceituais referentes à própria finalidade da educação profissional. Enquanto os debates promovidos, inclusive, pelo MEC indicavam a necessidade de uma abordagem pela formação humana, com ênfase na politecnia, como proposição para corrigir “distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior” (BRASIL, 2004b, p. 2), medidas essas implementadas pelo Decreto nº



2.208 (BRASIL, 1997), o texto que se tornou referência para compor as políticas educacionais contrariava o discurso, como fica evidenciado neste parágrafo:

Nesse contexto, uma mera **educação profissional não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas e, portanto, à educação básica.** Assim, a **educação profissional adquire contornos de educação tecnológica** que tende progressivamente a se transformar propiciando a aquisição de princípios científicos gerais que **impactam sobre o processo produtivo**; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias envolvendo diversas atividades sociais e produtivas; categorias de análise que facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador, **capacidade instrumental** de executar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir estabelecendo os devidos controles. (BRASIL, 2004b, p. 2, *grifo nosso*)

O texto deixa transparecer a necessidade de oferecer uma educação básica, no mínimo, visando à *capacidade instrumental de executar o pensar*, reportando ao caráter de formação instrumental do trabalhador. Portanto, os debates e as contribuições de especialistas para o delineamento de uma educação profissional e tecnológica, na opinião de Frigotto *et al* (2005a, p.1.106), se perderam pelo “sentido geral conservador nas mudanças pela (des)integração da educação básica e profissional”. O fato de o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) ser apresentado como um decreto transitório para a formulação de uma política nacional direcionada à educação profissional e, conseqüentemente, ter se mantido até os dias atuais, demonstra que havia uma intenção de articular forças políticas, diametralmente opostas, em torno de um projeto de governo. Para intelectuais como Frigotto, Ciavatta e Ramos, que estavam inseridos no processo dos debates e já apresentavam uma longa e relevante produção acadêmica sobre o tema, a questão poderia ser resumida da seguinte forma:

semelhante ao que ocorreu em 1942, o governo conduz-se para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral que, neste momento, equivaleria à reapropriação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva defendida nos anos de 1980, cujo princípio básico era o direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral. Não há como não se perceber um paralelo entre a organização do ensino nas reformas de 1942 e o Programa Escola de Fábrica, por exemplo. Naquele momento, o ensino industrial das “escolas de aprendizagem” foi organizado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. A preocupação do governo era engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. (FRIGOTTO *et al*, 2005a, p. 1.107)

Quando se observa a expressão ‘educação profissional e tecnológica’, inserida na legislação em 2004, deve-se considerar o contexto em que ela foi concebida. Os movimentos

e anseios por mudanças, que marcavam o início de um novo governo, bem como os embates *intra e entre* as correntes de pensamento, inclusive as contradições que residiram no interior do governo e entre os intelectuais da época. Dentre os desafios, manter um equilíbrio entre o confronto de ideais e, em certa medida, evitar o conflito de interesses, marcou o governo que foi eleito por uma aliança que trazia, como presidente, um egresso da classe trabalhadora e, como vice, um empresário (José Alencar Gomes da Silva). No campo da educação, essa aliança encontrava pontos de convergências que, não necessariamente, atenderiam aos princípios para ambos os lados, mas, efetivamente, representaria um caminho factível para a sociedade. Nesse sentido, Rodrigues (2007) lembra que:

Para a burguesia industrial, o sistema educacional brasileiro, em todos os seus níveis e modalidades, representa um “ponto de estrangulamento” interno na busca da competitividade. Para os empresários industriais, a permanência do analfabetismo, a baixa cobertura da população escolarizável (tanto em nível médio quanto em nível superior) e a reduzida integração universidade-empresa seriam persistentes entraves à competitividade. (p.122)

Evidentemente, essa aliança entre a classe trabalhadora e a dominante refletiu na redefinição da organização do *subcampo* educação profissional, incluindo sua expansão para atendimento de ambas as demandas – população e empresários. No entanto, no que se refere à concepção de educação profissional, existia uma grande distância entre essas forças políticas. Em “A gênese do decreto nº 5.154/2004”, Frigotto *et al* (2005) realizam uma análise contextual sobre o que estava sendo posto em debate sobre a educação profissional no Brasil. A questão era se as forças conservadoras manteriam sua hegemonia na formação de trabalhadores e, dessa forma, a dualidade no sistema de ensino permaneceria como elemento de segmentação e hierarquização social (herança dos anos de 1940), ou se o recém-eleito governo, de potencial vertente progressista, utilizaria sua força e representatividade política, legitimada pelos votos da população, para redirecionar o projeto político educacional no sentido da reestruturação do sistema de ensino, substituindo a desarticulação entre o ensino médio e a formação profissional, até então vigente sob o signo do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), pela integração entre o ensino médio e a educação profissional.

Um novo decreto que revogasse o 2.208/97 deveria ser um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. Mantinha-se a necessidade de se reconstruírem princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico que, conquanto admitisse a profissionalização, integrassem em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura,

promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Infelizmente, nos anos imediatos que se seguiram à exarcação Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. (RAMOS, 2014, p.74).

Para a presente Tese, este episódio se torna paradigmático para entender o trabalho realizado pelos intelectuais na disputa entre classes pela hegemonia na constituição e reconfiguração do campo da educação profissional no Brasil. Apesar dos esforços e movimentos das representações do segmento educacional, incluindo as associações e entidades de classe, os intelectuais e especialistas progressistas do Século XXI encontraram uma conjuntura de resistência similar àquelas dos anos de 1930-40. As forças conservadoras atuaram na construção de discursos que, apesar do aparente alinhamento, direcionaram as ações e consolidaram na legislação uma espécie ‘plágio deturpado’ do pensamento progressista, ou seja, se apropriaram de princípios e expressões, mas embutiram as bases históricas do pensamento conservador no seio da legislação.

Entretanto, apesar dos debates e das críticas, durante a pesquisa, foram identificados avanços a partir de quatro importantes dimensões do ideário de formação profissional (Quadro 3) que, no passado, organizaram as escolas técnicas federais sob o prisma conservador e, atualmente, influenciam fortemente a formulação de políticas para o setor, em termos de direcionalidade, conteúdo e abrangência.

Quadro 3 - Síntese Comparativa – 1940-2004

<b>DIMENSÃO</b>	<b>DÉCADA 1940</b>	<b>DÉCADA 2000</b>
<b>CONCEITUAL</b>	O ensino passa a ser direcionado para a aprendizagem de técnicas produtivas. A aplicação de princípios científicos da organização do trabalho era a base da educação nas escolas técnicas.	O ensino deixa de ser de técnicas e passa a ter uma concepção de educação profissional e tecnológica; assim, busca articular o ensino à pesquisa, focando na formação de profissionais mediante a construção de conhecimentos com bases conceituais nas ciências, tecnologias e inovação.
<b>ORGANIZACIONAL</b>	A formação de trabalhadores passa a seguir a subdivisão em três categorias profissionais que representa, no contexto educacional, a organização do sistema de ensino em três níveis: o primário-profissionalizante, para qualificar o operário; o secundário-técnico para formar o técnico, e as escolas técnicas superiores, direcionadas ao preparo dos engenheiros.	Ao se tornar uma modalidade de educação presente na formação inicial, no ensino médio e no ensino superior, e articulando-se nas diferentes modalidades de ensino, o ensino profissional passa a assumir um papel estratégico para o desenvolvimento nacional, atuando de forma pluralista, regionalizada e descentralizada, podendo ser ofertado, em qualquer nível, tanto pela iniciativa privada quanto por qualquer ente da federação (respeitada a legislação vigente).
<b>PEDAGÓGICO</b>	Estruturada por uma visão tecnicista e dualista, os cursos deveriam adotar o modelo de formação em série, como nas fábricas, padronizando o ensino e otimizando os processos e o tempo de treinamento, assegurando o mínimo de gasto, tanto de esforços como de material, com o máximo de rendimento possível.	A concepção pedagógica da educação profissional e tecnológica está fundamentada em princípios de educação integral, adotando o humanismo, ciência, tecnologia, cultura e o trabalho como eixos estruturantes, tendo por objetivo a inserção do ser humano no mundo do trabalho e no prosseguimento da construção de conhecimento, também, em etapas posteriores.
<b>SOCIAL</b>	O ensino técnico era um instrumento para o industrialismo, enquanto projeto de governo. O homem certo no lugar certo representava a função de cada um na sociedade. A dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional materializa a divisão das classes sociais na escola e no trabalho, base para inserção do modo capitalista de produção no Brasil.	A educação profissional e tecnológica passa a ser um direito social ocupando espaço na agenda nacional, objetivando a “construção de estratégias pedagógicas para a leitura e compreensão do mundo, não só do mundo do trabalho, mas para a inserção laboral e social qualificada e cidadã” (Moll, 2008, p. 12).

Fonte: Autor

## 5.2. INSTITUTOS FEDERAIS COMO UMA VIA PARA MUDANÇAS

Intelectuais de viés progressista, como Frigotto, Ciavatta, Ramos e Rodrigues, apontam as contradições que fizeram parte deste período da política educacional, sobretudo no que se refere à formação para o trabalho. Aparentemente, as políticas direcionadas à formação para o trabalho se mantiveram entre dois mundos distintos, mas inter-relacionados – a dos ideais de uma educação politécnica, omnilateral, integradora de classes; e a profissionalização como via de ampliar o potencial de empregabilidade das classes de trabalhadores.

Evidentemente, uma leitura mais ampla das políticas educacionais aponta para o êxito na expansão do acesso ao ensino, especialmente o profissionalizante, de uma parte considerada da sociedade que estava à margem dessa modalidade de educação. Neste sentido, programas como Escola de Fábrica, Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP), Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM) são exemplos que espelham a capilaridade dos programas. Entretanto, também expõe o quanto o governo se aproximou das políticas educacionais dos anos de 1940, cujo objetivo era o de fornecer mão de obra para as indústrias.

Foi possível observar neste estudo que a constituição de uma tessitura de políticas e programas avançaram na conquista de direitos sociais, mas, também, concorreram para a manutenção da lógica da racionalidade produtiva nas escolas profissionalizantes. Rodrigues atribui parte deste cenário à composição de forças políticas, diametralmente opostas, nas eleições presidenciais de 2002. Essas alianças fizeram com que os ideais progressistas sucumbissem, em parte, pelas reais pressões impostas pelas forças conservadoras. O intelectual resume da seguinte forma:

se, de um lado, o debate brasileiro sobre a educação politécnica não se articulou com a concepção liberal burguesa de cidadania, por outro lado, é possível identificar uma subordinação política (de ordem tática) do debate educacional, em geral, e de uma perspectiva da politecnia, em particular, aos limites da ‘democracia formal liberal’, na esperança de que esta se consubstanciaria em uma ‘democracia substantiva de caráter social-democrata’. Nesse contexto, discurso e prática política revolucionários – originados na pulsão socialista – precisavam ser fortemente contidos para não ameaçar a frente (e a face) política (do discurso) ‘progressista’.

Ou seja, a dimensão socialista da educação politécnica precisou ser mitigada de forma a não ameaçar a aliança do pensamento pedagógico ‘progressista’ com aquelas forças políticas burguesas, isto é, do capital, que também aspiravam reconstituir a democracia formal no Brasil (RODRIGUES, 2006, p. 419)

As contradições nas disputas de forças políticas no interior do governo ameaçavam, diretamente, as expectativas de especialistas em suplantar as “distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior” (BRASIL, 2004, p. 2). Apesar da criação de estruturas consultivas e de apoio às reformas que eram necessárias, como o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, a mensagem era clara sobre o que estava sendo moldado, pactuado entre as forças. Nas palavras de Rodrigues (2006, p. 426),

a miragem da aliança de classes foi perseguida por dois caminhos: pela prática política, de caráter mais geral, e pelo discurso educacional, em particular. A educação “pública-gratuita-universal-e-democrática” seria caudatária da democracia formal reconstituída. Portanto, a concepção de educação (politécnica) precisaria ser castrada de seu ímpeto rebelde socialista para não afastar os supostos aliados da classe trabalhadora – a burguesia industrial interna interessada em democracia formal e em reestruturação produtiva com redução dos direitos sociais, isto é, constrição da cidadania substantiva. Parafrazeando um grande pensador, precisamos afirmar que nossa proposta de ação política baseada na independência de classe, anti-aliancista, não é uma ilusão; que nossa proposta de educação (politécnica), marcada indelevelmente pela dimensão socialista, não é uma ilusão. Uma miragem seria acreditar que aquilo que a classe trabalhadora não lograr por si mesma, conseguirá como dádiva de seus exploradores.

Paralelamente aos debates sobre a concepção de educação profissional, também ocorriam discussões em torno da temática formação docente para a EPT. Em um dos eventos organizados pelo MEC, no ano de 2006, com o objetivo de aprofundar análises, foram reunidos intelectuais e profissionais da educação profissional. Na ocasião, ao indicar premissas para os debates, Moll (BRASIL, 2008b, p.12) destacou a importância de estabelecer caminhos para “integrar elementos da formação geral – dos campos da ciência, da cultura e das artes com a formação tecnológica – específica para determinados campos profissionais”. No final do encontro, dentre as propostas, o que prevaleceu foi a perspectiva de formação docente direcionada à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, mas com prioridade para a melhoria das “condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo” (*ibid.*, p.217).

Das críticas dos intelectuais progressistas e nas iniciativas do governo nascia uma proposta de mudanças na estrutura da educação profissional no Brasil. Se, no passado, a dicotomia no *lócus* destinado à formação professores para a educação profissional e o ensino médio contribuiu para fortalecer o arquétipo social de escola de segunda linha destinada às classes de trabalhadores, agora a proposta era de criação de uma instituição com as prerrogativas de uma universidade que oferecesse a educação profissional verticalizada, da

formação inicial à pós-graduação. A nova proposta poderia contribuir para romper com a lógica da dualidade.

No conjunto das reformas direcionadas à educação profissional, a etapa de criar um espaço de formação que integrasse todos os níveis de ensino, no entendimento do governo, poderia promover o fortalecimento da conexão entre a educação profissional com a educação básica e a superior, concebendo a organicidade no caminho da superação da dualidade do sistema de ensino. Com essa perspectiva, os Institutos Federais nascem com a responsabilidade de criar uma identidade diferente dos tradicionais CEFETs, inclusive como um *locus* privilegiado de formação docente que, na visão de Moll (BRASIL, 2008b, p.13), deve ser constituída “a partir de uma matriz integrada, e de consolidação dos itinerários formativos que atravessem os diferentes vários níveis de educação profissional e tecnológica”.

Aparentemente, as fronteiras sociais e econômicas que delinearão a divisão do *campo* educação entre formação para o trabalho manual e o trabalho intelectual, na década de 1940, são as mesmas que marcaram, no início deste milênio, os debates em torno da segmentação entre formação profissional e acadêmica. Em ambas, a presença da dualidade sinaliza que a sociedade brasileira, apesar do tempo, ainda hierarquiza a educação pelo prestígio e o reconhecimento simbolizado pelo capital cultural, como lembram Bourdieu e Passeron (2018). A herança da pedagogia jesuítica, intelectualista e elitista, estava presente por intermédio das forças conservadoras atuantes nas reformas entre os anos de 1990 e 2000. O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e parte do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) confirmam este cenário, demarcando e ratificando as diferenças entre educação profissional e a propedêutica.

Por outro lado, analisando as proposições de pesquisadores como Machado (2008; 2015) e Ciavatta (2008), a questão da formação docente para os cursos técnicos ganha novos contornos a partir da criação dos Institutos Federais como Instituições de Ensino Superior-IES. A possibilidade de criar uma referência de magistério para a educação profissional, em uma nova estrutura de ensino, poderia subverter a lógica da política hegemônica pelas fissuras do sistema. Se no passado havia uma dissonância de natureza histórico-epistemológica, provocada pela formação docente em instituições de ensino profissionalizante, “contrariando a lógica da educação e confundindo-a com a lógica da produção” (CIAVATTA, 2008, p. 47), a partir dos IFs, a dualidade entre o ‘profissional’ e o ‘acadêmico’ estaria minorada pela concepção de uma formação docente que associasse a função da educação ao desenvolvimento das ciências e tecnologias.

Comparando as reformas das décadas de 1940 e de 2000, enquanto a primeira ocorreu no seio do industrialismo e a formação de professores ocorria pela “inspiração e orientação político-pedagógica nas necessidades da indústria” (CIAVATTA, 2008, p. 52), o que explica os *habitus* reproduzidos nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, a do início do Século XXI buscava, na formação politécnica, a valorização das classes de trabalhadores agregando à formação acadêmica a preparação para o trabalho. Na visão de Pacheco (2010, p. 10), caberia aos IFs promoverem essa “formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”.

A criação dos Institutos Federais, como já abordado no início desta Tese, visava alcançar o êxito no processo de institucionalização da reforma da educação profissional. A configuração de uma nova estrutura educacional, de amplitude nacional, que contemplasse a verticalização entre níveis e modalidades de ensino representava um novo paradigma de escola para as classes de trabalhadores. A esse respeito, Otranto (2015, p. 235) identifica na composição dos Institutos Federais, tanto singularidades que refletem o projeto progressista, especialmente por serem “concebidos e implantados como potencialmente indutores de qualidade”, como traços do conservadorismo ao representar uma opção já sinalizada pelo Banco Mundial, desde os anos 90, sob o signo de uma “nova instituição”, com custo menor em relação à universidade (OTRANTO, 2012).

Analisando a legislação e os debates envolvendo os dois períodos investigados (1940 e 2004), fica evidente que houve a intenção de promover transformações estruturais na educação profissional, nos últimos anos, e que foi atribuída aos Institutos Federais a função de agentes dessas mudanças. Por outro lado, também é coerente aludir que existem controvérsias entre o legislado e o implementado nas instituições, mas intelectuais e especialistas apontam para o fato que somente será possível realizar as mudanças necessárias se ocorrer, primeiro, a formação de docentes com esta finalidade. Contudo, como apresentado no início desta Tese, aparentemente, os IFs estão reproduzindo a dualidade e os *habitus* dos CEFETs, ampliando a oferta de licenciaturas para a educação básica e extinguindo a licenciatura para a educação profissional e tecnológica.

A questão é a seguinte: se existia um momento político e social favorável às mudanças na educação profissional, incluindo a formação docente para a área, por que os Institutos Federais optaram em não investir na expansão e manutenção de uma licenciatura específica para edificar uma nova concepção de educação profissional no Brasil? Por que uma instituição criada como referência de uma nova concepção de educação profissional e



tecnológica reproduz antigos *habitus*, relacionados à dualidade, na oferta da formação docente para a EPT?

Para responder a estas questões, a investigação se debruçou em identificar quais seriam os valores, crenças e concepções que estavam presentes no interior dos Institutos Federais no período da pesquisa (2008-2018). A opção adotada foi analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI<sup>84</sup> como fonte das informações que, oficialmente, representaria a ‘voz’ da instituição.

### 5.3. PDI COMO FONTE DE PESQUISA DOS IFs

No interior das instituições, os condicionantes históricos, materiais e simbólicos podem atuar como elementos de dominação e imposição de valores e crenças, como já abordado no Capítulo 2. Com essa perspectiva, a análise do PDI de cada Instituto Federal poderá apresentar um potencial ‘mapa’ do *habitus* que predomina no contexto institucional. Ainda, como um documento oficial,<sup>85</sup> cada PDI representa a materialização das políticas públicas e a incorporação da legislação no direcionamento das ações cotidianas, tanto na dimensão da gestão administrativa, quanto da pedagógica.

Evangelista (2012, p. 59) enfatiza que por intermédio da análise cabe “encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitirão não apenas o entendimento da fonte, mas, dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas”. No caso do PDI, como um documento construído pelo coletivo, a leitura crítica pode vislumbrar as inúmeras contradições e alinhamentos nas relações de produção, mas para a presente Tese, o exame de cada PDI está balizado em quatro aspectos relacionados a crenças e valores que, potencialmente, podem conter as informações necessárias para admitir ou refutar a existência de reprodução do *habitus*, relacionados à dualidade, na oferta da formação docente para a EPT pelos Institutos Federais.

Cabe ressaltar que a pesquisa considerou como escopo os dez primeiros anos de ‘vida’ dos Institutos Federais, entre os anos de 2008 e 2018, mas os PDIs analisados referem-

---

<sup>84</sup> Segundo Muriel (2006, p. 61) o PDI é “um plano, uma programação para que a Instituição de Ensino possa crescer ou fortalecer-se em sua atuação, de acordo com sua missão institucional, objetivos, estratégias e planos de ação”, tanto na área da gestão, quanto nas políticas e ações educacionais. O MEC disponibiliza instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional, em conformidade com o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, no sítio [http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm).

<sup>85</sup> Evangelista (2012) classifica como documentos oficiais as leis, pareceres, instruções normativas, decretos, documentos e relatórios produzidos pelo Estado, além dos textos elaborados por organismos internacionais e por instituições públicas.

se ao período compreendido entre 2014-2018, pois representa uma fase em que as incertezas e as estruturas organizacionais dos IFs já estavam em processo de estabilidade e acomodação ao novo modelo institucional. Assim, os documentos escolhidos para conduzir a análise refletiam não somente o novo ideário, mas a percepção de profissionais que, mesmo imersos nas mudanças promovidas pelo MEC, também eram sujeitos ativos destas mudanças.

A investigação incluiu, inicialmente, a análise de 100% dos PDIs (2014-2018) referentes aos 38 Institutos Federais, mas, na data em que foram realizados os *downloads* dos documentos nos sítios institucionais, dia 14 de setembro de 2018, os PDIs de três Institutos IFs<sup>86</sup> não foram localizados. Esse mesmo resultado se repetiu por mais três tentativas, entre os meses de outubro de 2018 e julho de 2019.

A Tabela VII apresenta a distribuição do quantitativo de PDIs analisados por região e em total, abrangendo 35 Institutos Federais, ou 92,0% da meta estabelecida inicialmente. No Anexo III consta a relação completa dos IFs e os respectivos endereços eletrônicos utilizados para acessar os PDIs (2014-2018).

**Tabela VII – Relação Quantitativa dos Institutos Federais e de PDIs (2014-2018) Analisados – Total e Por Região**

Região	Total de IFs (n)	PDIs Analisados (n)	PDIs Analisados (%)
Norte	7	7	100,0
Nordeste	11	10	90,9
Sudeste	10	9	90,0
Sul	6	6	100,0
Centro-Oeste	4	3	75,0
Total	38	35	92,0

Fonte: Autor. Dados disponíveis nos sítios institucionais

No entendimento da presente pesquisa cabem duas observações. A primeira é que não houve prejuízo na análise de contexto institucional no que se refere a conferir uma abrangência nacional à pesquisa, pois no universo de 38 IFs, os 3 Institutos que não puderam ser analisados estão dispersos no território brasileiro e, no conjunto, representam cerca de 8% do total (Tabela VII). A segunda diz respeito ao acesso dos PDIs nos sítios institucionais. Sendo documentos oficiais públicos devem ser disponibilizados para consulta, principalmente como

<sup>86</sup> Os seguintes PDIs (2014-2018) não foram localizados: Instituto Federal do Piauí; Instituto Federal de Brasília e o Instituto Federal Fluminense.

forma de acompanhamento social dos investimentos públicos realizados. Contudo, em cerca de 40% das instituições, o acesso foi difícil ou inviabilizado o que demonstra, intencionalmente ou não, um certo nível de falta de entendimento da relevância do documento ou de transparência por parte da gestão destes IFs.

Em relação à metodologia da análise dos PDIs, a base referencial está pautada pelas contradições que caracterizam a educação, especialmente a profissional, no modo de produção capitalista e os debates e reflexões sobre as vias de construção de uma educação mais cidadã. A partir desses pressupostos, a análise dos PDIs buscou traçar quatro eixos estruturantes que, em harmonia com os estudos realizados, são potenciais reveladores dos *habitus* que predominam atualmente nos Institutos Federais: Concepção Pedagógica; Visão Institucional; Desempenho Institucional e Formação Docente para EPT.

Essas quatro dimensões têm como principal objetivo produzir conhecimentos sobre os IFs, confrontando as expectativas e finalidades expressas na legislação e na visão de autores, com as tendências declaradas nos PDIs de materialização, além de verificar se o que foi idealizado está sendo conduzido para a realização no contexto institucional. Cabe destacar que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada Instituto Federal tem seu fundamento no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (SINAES). Portanto, pressupõe que foram elaborados segundo as orientações previstas pela legislação, incluindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

As três primeiras dimensões (Concepção Pedagógica; Visão Institucional e Desempenho Institucional) estão caracterizadas como referenciais do Plano de Desenvolvimento Institucional, revelando as relações que cada IF mantém com o contexto social e econômico em que está inserido. Essas dimensões expõem os fundamentos, crenças e valores, que sustentam o projeto pedagógico institucional e que atuam na orientação das ações de ensino, revelando-se como importantes indicadores sobre as bases com as quais são realizadas as tomadas de decisões e, conseqüentemente, o que a sociedade deve esperar como resultado do perfil institucional.

A quarta dimensão (Formação Docente para EPT) busca identificar se há um alinhamento entre a proposta de criação de uma “nova instituição”, pela integração de níveis e modalidades de ensino com ciência e tecnologia, sob a perspectiva de construir uma nova concepção de formação para o trabalho no Brasil pelo viés da educação profissional e tecnológica. Sendo constituídos como um paradigma para as demais instituições, os IFs

somente poderiam alcançar o êxito se multiplicassem, pela formação docente, o ideário de superar o ‘ensino de técnicas’ pela ‘educação politécnica’.

Evidentemente, na presente Tese a concepção pedagógica é assumida como o elemento estruturante dos PDIs. Correlata com as ‘ideias pedagógicas’, segundo Saviani (2013; 2013a), na prática educativa, a concepção pedagógica se traduz como expressão do compromisso institucional com a sociedade e, portanto, seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos deveriam orientar, tanto a visão de futuro, quanto o desempenho institucional desejado. A concepção pedagógica estaria, então, amparada em valores assumidos pela instituição para a promoção da formação do ser humano, da sua leitura de mundo, indicando claramente o projeto de sociedade ao qual a instituição está alinhada.

Em concordância e sob a inspiração do pensamento de Saviani (2013), como indicado na Introdução desta Tese, a análise foi pautada pelo pressuposto do predomínio de duas vertentes de concepção pedagógica: a produtivista, caracterizada pelo perfil não-crítico; e a contra hegemônica, composta pelos perfis histórico-crítico e crítico-reprodutivista. Aqui cabe uma breve explicação sobre esta divisão das correntes de teorias que, na composição da presente Tese, foram utilizadas para orientar os diálogos e reflexões entre as linhas de pensamentos.

**- Perfil Não-Crítico** – caracterizam os textos cuja educação se apresente como reprodutora das diferenças sociais, do *status quo*, indicando a manutenção de antigos *habitus*. Para Saviani (2013a, p. 23) “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. Um modelo direcionado à formação dos trabalhadores a partir das demandas específicas das empresas que, recentemente, passou a ser denominado de paradigma flexível. Tradicionalmente, as antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os CEFETs assumiam estes princípios através da pedagogia tecnicista e, a partir da década de 1990, pela ‘pedagogia das competências’. A visão de futuro está no trabalho a ser realizado, no desenvolvimento das competências necessárias, no mercado de trabalho e não no ser humano e na sociedade. Por ser uma escola dualista, suas referências têm por finalidade segmentar a sociedade, formando trabalhadores para atuar de acordo com as transformações ocorridas no processo de consolidação e de reestruturação das condições econômicas, políticas e sociais burguesas. A formação docente é dispensável, pois o objetivo está no ensino de técnicas produtivas e não na educação do ser humano.

- **Perfil Histórico-Crítico e Crítico-Reprodutivista**<sup>87</sup> – caracterizam os textos que apresentam as aproximações com o materialismo histórico, da indissociabilidade entre teoria e prática, de unicidade, da emancipação do ser humano e de valorização da capacidade pela qual o aluno produzirá a sua existência no tempo, por meio de seu trabalho. Nas palavras de Saviani (2013, p.119), trata-se de “uma pedagogia que busca situar-se numa perspectiva crítico-transformadora”. Portanto, pode caracterizar uma instituição com a visão de futuro pautada no ser humano, na sua emancipação construída por uma educação humanística, onde as ciências, tecnologias e a cultura estão direcionadas ao desenvolvimento social. As referências utilizadas pela instituição para estruturar e reestruturar a oferta de ensino, dentro dessa perspectiva, devem emergir, principalmente, a partir das demandas da sociedade, em seu projeto coletivo, e pelo ser humano, em seus projetos individuais. Neste cenário, a formação docente para a EPT é imprescindível, pois, para que as mudanças se efetivem, deve ocorrer primeiro uma revolução na formação dos formadores. O exercício do magistério passa a ter como base o compromisso de transformação da sociedade pela educação, em que o trabalho é a consequência natural da vocação do ser humano, e não o resultado de demandas de mão de obra pela imposição e o direcionamento do mercado de trabalho.

Apresentadas no início desta Tese, as palavras-chave (Quadro 2) foram utilizadas para auxiliar na identificação de tendências (de perfil), mas as análises ocorreram pelos referenciais expressos nos textos que compuseram o PDI, ou seja, a leitura crítica buscou a perspectiva de predomínio de valores compatíveis com a vertente progressista e, conseqüentemente, de superação de antigos *habitus*, caracterizando o perfil histórico-crítico e crítico-reprodutivista; ou se os valores dominantes expressavam a tendência mais conservadora, compatível com os ideais expressos por pensadores da corrente do perfil não-crítico.

Para viabilizar o mapeamento dos PDIs foram elaboradas quatro questões norteadoras, uma por eixo, com suas respectivas referências de análise, ou seja, aquilo que se espera de uma instituição que priorize, em concordância com as políticas e a legislação, a integração entre a ciência, tecnologia, cultura e trabalho em sua prática pedagógica. O Quadro

---

<sup>87</sup> Segundo Saviani (2013, p.119) o problema das teorias crítico-reprodutivista era a “falta de enraizamento histórico”. Apesar de serem críticas, seu enraizamento não está na história das relações, somente, na reprodução de valores e crenças das classes dominantes. Na presente Tese, os perfis Histórico-Crítica e Crítico-Reprodutivista estão agrupados por representarem correntes de pensamento críticas ao modelo tecnicista, dual e por competências que, ao longo dos anos, caracterizam o sistema de ensino no Brasil. Ver Capítulo 2.

4 apresenta os eixos, as questões e as referências de análise que estão presentes, tanto na legislação, quanto no livro organizado por Pacheco<sup>88</sup> (2011).

#### Quadro 4 – Estruturação dos Eixos de Análise dos PDIs

<b>Eixo 1: Concepção Pedagógica</b>
<i>Objetivo:</i> Identificar a concepção política, filosófica e teórico-metodológica presente nas práticas acadêmicas do IF.
<i>Questão norteadora:</i> Qual é o perfil da concepção pedagógica dos IFs?
<i>Referências de análise:</i> Processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008a, Art.7º) Articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2011, p. 15)
<b>Eixo 2: Visão Institucional</b>
<i>Objetivo:</i> Identificar a visão institucional do IF sobre o reconhecimento social da sua prática pedagógica.
<i>Questão norteadora:</i> Como o IF espera ser reconhecido pela sociedade?
<i>Referência de análise:</i> Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica. (BRASIL, 2008a, Art.6º) O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. (PACHECO, 2011, p. 29)
<b>Eixo 3: Desempenho Institucional</b>
<i>Objetivo:</i> Identificar os elementos utilizados pelo IF como ‘indicadores’ externos para avaliar o desempenho e direcionar a oferta dos seus cursos.
<i>Questão norteadora:</i> O que direciona as ações de ensino e estruturação dos cursos no IF?
<i>Referências de análise:</i> Orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008a, Art.6º) Definição dos cursos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade (PACHECO, 2011, p. 14)
<b>Eixo 4: Formação Docente para a EPT</b>
<i>Objetivo:</i> Identificar se o IF está respondendo às expectativas de ser estratégico na oferta de cursos de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.
<i>Questão norteadora:</i> Como a formação de professores para a EPT está caracterizada na instituição?
<i>Referência de análise:</i> oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica [...] e para a educação profissional (BRASIL, 2008a, Art.7º)

Fonte: Autor

<sup>88</sup> Eliezer Pacheco foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep (2004-2005) e titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação, entre os anos de 2005 e 2012. Foi um dos idealizadores dos Institutos Federais, atuando na articulação política, tanto junto ao Congresso Nacional, quanto nas negociações junto ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET (ZANATTA, 2019).

A organização do estudo e os resultados, doravante apresentados, foram pautados pela estruturação de eixos (Quadro 4) que abarcam análise em cada PDI, como já sinalizado anteriormente. No Anexo IV constam trechos de textos extraídos de cada PDI que, para fins de exemplificação, indicam a tendência de perfil em cada eixo analisado. Os resultados, agrupados pela afinidade de perfis, foram expressos em percentuais por grupo e Região geográfica com o intuito de produzir uma visão conjuntural sobre as tendências dos IFs.

#### **5.4. RESULTADOS DA PESQUISA NOS PDIs: NOVOS OU ANTIGOS *HABITUS*?**

A proposta de criação dos Institutos Federais trazia, como fator de inovação, o desenvolvimento da prática de ensino pela integração e a verticalização da educação básica e profissional ao ensino superior. Evidentemente, a nova organização representava desafios estruturais e políticos que não seriam findados no Parlamento, mas ao longo dos anos. Essencialmente, a transformação deveria ocorrer no cotidiano, no interior das instituições, pela construção de uma nova identidade à luz de uma visão de educação integral. O ideário pedagógico do capital (FRIGOTTO *et al*, 2005b), intensificado nos anos de 1990, deveria ser superado pela unicidade da educação. Em outras palavras, os antigos *habitus*, relacionados às diretrizes do *capital*, deveriam ser substituídos por novos *habitus*, fundamentados pelos interesses do *social*.

Na perspectiva dos intelectuais orgânicos progressistas, os Institutos Federais representavam uma ação contra-hegemônica ao projeto do capital, que balizou as reformas desde 1940 pela dualidade e se manteve presente nos discursos e implícito na legislação até 2004. A análise que se seguirá busca identificar se, nos documentos apreciados, existem tendências de superação ou de reprodução dos antigos *hábitus*.

##### **a) Eixo: Concepção Pedagógica**

Com o objetivo de identificar os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que direcionam as práticas acadêmicas da instituição, a questão norteadora inserida neste eixo buscou confrontar o que está declarado nos PDIs, tanto com o que está previsto na legislação que criou os IFs, como o declarado por um dos seus idealizadores. Buscamos identificar a existência de uma educação que conduzisse à ‘emancipação humana’ na

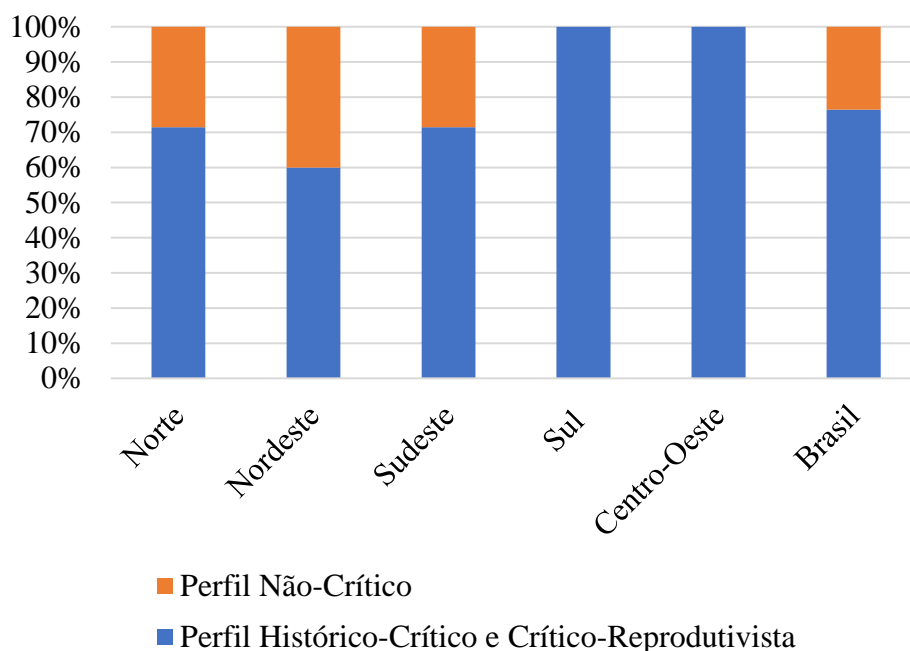
perspectiva da superação da alienação une o trabalhador com o seu próprio fazer (MARX, 2013).

Tomamos como base de pesquisa palavras-chave inseridas no Quadro 2, já apresentado nesta Tese, como, por exemplo: educação dialética, politecnia e emancipação social. Nas nossas análises, identificamos que o mote do trabalho como princípio educativo para construir aprendizagens significativas, externalizado pelo PDI do Instituto Federal do Acre (Anexo IV) na dimensão ‘Concepção Pedagógica’, ganhou representatividade no conjunto das análises realizadas nos demais Institutos. O motivo é que o texto do PDI do IF ACRE indicou, mais claramente, um alinhamento entre os princípios filosóficos e teórico-metodológicos declarados pela instituição, comparados com o que está previsto na legislação, ou seja, que os processos educativos conduzem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008a, Art.7º). Além disso, a análise do PDI do IF ACRE também constatou que o texto estava identificado com os princípios defendidos por Pacheco (2011, p.15), de articulação do “trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”.

Seguindo o método de análise adotado, foi possível identificar o predomínio dos Perfis Histórico-Crítico e Crítico Reprodutivista nos PDIs dos Institutos Federais no Brasil (75%), com destaque para os IFs das regiões Sul e Centro-Oeste, com 100% dos documentos analisados apresentando alinhamento com a corrente de pensamento do materialismo histórico-dialético (Gráfico 5). Igualmente foram identificados nos PDIs da Região Nordeste o maior percentual (40%), entre as Regiões, do Perfil Não- Crítico. A ênfase nestes documentos está na pedagogia das competências como concepção norteadora das práticas de ensino. O Perfil de cada uma das regiões pode ser observado no Gráfico 5 e os resultados estão exemplificados no Anexo IV.



Gráfico 5 – Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Concepção Pedagógica - Por Região e Brasil



Fonte: Autor. Dados disponíveis nos PDIs institucionais

Cabe ressaltar que a referência na legislação está na composição de “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008a, Art.7º). Esse perfil não aponta, necessariamente, para a superação de valores e crenças tradicionais e enraizadas no ensino profissionalizante no país, pois pode ser compreendido como a adaptação dos processos educativos às demandas dos setores produtivos locais e regionais. No entanto, nos PDIs com Perfis Histórico-Crítico e Crítico Reprodutivista, o direcionamento adotado pela comunidade ao compor o texto indica a adoção da perspectiva de formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores, o que representaria um avanço refletindo a autonomia institucional, como podem ser observados nos exemplos extraídos dos textos e apresentados no Anexo IV.

No que diz respeito à formação docente, caso essa sinalização se transforme em tendência entre os IFs, a configuração dos cursos direcionados ao magistério para a EPT passaria por mudanças estruturantes, dentre elas, a implementação da educação fundamentada nos valores humanistas que, na perspectiva de transformação social, seria mais um passo na direção da superação da dualidade. Lembrando Kuenzer (2011, p. 49) quando, ao enfatizar que a dualidade não é uma questão pedagógica, afirma que ela “só será superada com a superação

da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho”, ou seja, quando a sociedade for, de fato, democrática e permitir as mesmas condições de educação e trabalho para todos.

#### b) **Eixo: Visão Institucional**

Como o IF espera ser reconhecido pela sociedade no futuro? Essa é uma questão que se reflete, diretamente, na forma como a instituição conduz sua prática pedagógica e, concomitantemente, como interage com a comunidade interna e externa à instituição. A construção da visão institucional é uma via de ‘mão-dupla’, pois exige uma leitura do que a sociedade espera sem, contudo, deixar de construir o seu projeto como instituição de ensino, exercendo suas prerrogativas da autonomia, especialmente, a didático-científica.

De acordo com a legislação que criou os Institutos, seu futuro está associado a “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (BRASIL, 2008a, Art.6º). Essa é uma visão que ultrapassa a perspectiva de ‘formadora de mão de obra’ para os setores produtivos, como adotado nos anos de 1940, mas, também, pode aproximar os IFs daquilo que se espera de uma Universidade Tecnológica na perspectiva do capital, ou seja, uma tendência de concentração da oferta na educação profissional técnica de nível médio e, gradualmente, ampliação dos cursos da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação para atender às demandas das empresas. Sobre essa questão, ao refletir sobre a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, Lima Filho (2005, p. 372) faz o seguinte alerta:

Esse modelo institucional tem como características principais a heteronomia institucional, o conceito instrumental de tecnologia, o conceito de Universidade como instituição prestadora de serviços, a pesquisa e a extensão aplicadas, ou seja, focadas preferencialmente nos interesses imediatos dos setores empresariais.

O texto da legislação é ambíguo ao estabelecer a relação entre ensino e pesquisa, não sendo claro se a indissociabilidade tem por objetivo despertar nos educandos atitudes críticas e reflexivas, como parte integrante de todo processo emancipatório previsto na concepção de uma educação dialética. Ou se está submetendo os Institutos à lógica de uma educação direcionada para a solução de problemas gerados por sistemas tecnológicos complexos que, na percepção de Kuenzer (2007a, p. 1.159), “aponta para a necessidade da

formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica”.

Considerando que os Institutos Federais foram moldados na conjuntura política de viés progressista, em que a educação era posta como elemento de luta entre projetos distintos de sociedade, a presente Tese adotou como referência interpretativa da legislação de criação dos IFs o texto de Pacheco (2011, p. 29), quando afirma que:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

Na perspectiva de Pacheco (2011, p. 27) o fazer pedagógico dos IFs está pautado, também, pela “pesquisa como princípio educativo e científico”, ou seja, ele parte do pressuposto de que a pesquisa e as ciências estão imbricadas com a educação como ação transformadora, produtora de mudanças no ser humano, enquanto indivíduos, e na sociedade, enquanto coletividade. Essa visão está em consonância com o pensamento de Demo (2011, p.53), quando afirma que “o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. [...]. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa”. Aprender algo sobre um determinado objeto deve, todavia, ser mais do que a simples acumulação do saber transmitido. Pelo contrário, aprender conduz à constante reconstrução do conhecimento e, nesse sentido, o ato de ensinar e de aprender requer a existência de espírito questionador, crítico-reflexivo, que somente pela investigação se pode desenvolver.

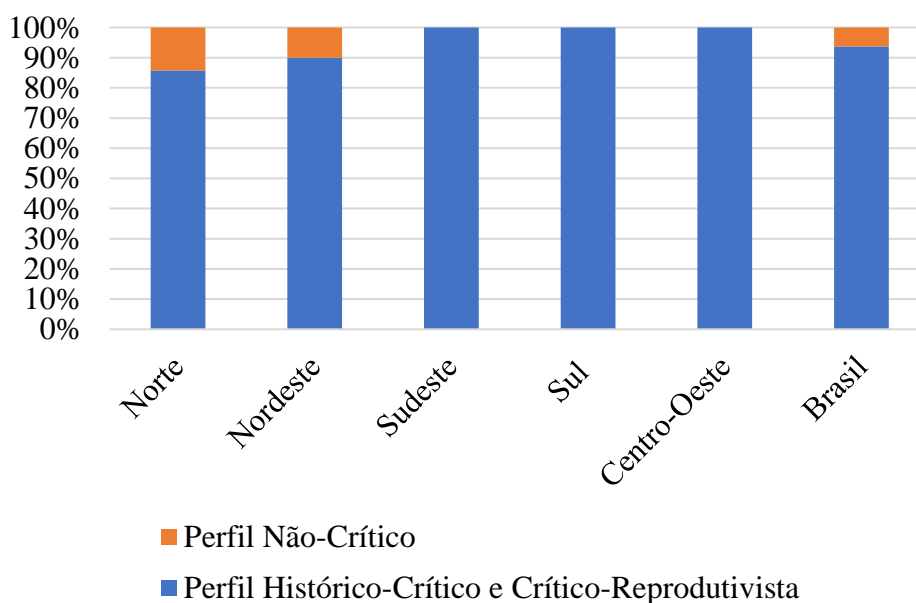
Em outras palavras, o ensino sem pesquisa, sem a construção do conhecimento, se caracteriza como restrito à natureza meramente procedimental que, no contexto do ensino profissionalizante, recai no antigo modelo fordista/taylorista de instruir delimitado pela reprodução metódica de técnicas produtivas. Um processo mecanizado, condicionaria a atuação dos egressos do ensino profissionalizante a funções operacionais, na clara definição de “trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores”, conforme nos lembra Kuenzer (2007a, p.1.156).

Existe uma relevância em se manter o sentido filosófico e epistemológico da pesquisa como um princípio pedagógico e educativo, tendo em vista que ela é essencial na construção de sujeitos intelectualmente autônomos e, especialmente, na orientação da formação docente para a EPT. Cabe lembrar que no bojo das reformas que marcaram o início deste século, o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007b, p. 48) dá ênfase a esta questão afirmando que:

[...] é necessário que a pesquisa como princípio educativo esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem e viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Portanto, tendo o texto de referência para a análise deste eixo atribuído aos IFs a finalidade de ‘constituir-se em centro de excelência’ ao ‘estimular o desenvolvimento de espírito crítico’ direcionado à ‘investigação empírica’, os PDIs que indicaram essa tendência, no sentido de transformação social, foram classificados como sendo de Perfil Histórico-Crítico e Crítico Reprodutivista.

Gráfico 6 – Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Visão Institucional - Por Região e Brasil



Fonte: Autor. Dados disponíveis nos PDIs institucionais

O Gráfico 6 apresenta a distribuição percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Visão Institucional (Região e no Brasil). No Anexo IV estão exemplificadas as visões de cada IF que, majoritariamente, se apresentam com a visão institucional de almejarem ser reconhecidos como agentes de transformação social, sendo recorrentes frases do tipo: “Ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social”. (IF PARANÁ). Por outro lado, no mesmo anexo, constam

exemplos de visão institucional direcionadas para o mercado, como serão apresentadas na sequência.

A análise dos PDIs demonstra que existe nos textos o predomínio de uma visão institucional direcionada para o aprimoramento do ser humano e a transformação social. O Gráfico 6, comprova essa tendência quando indica que 93% dos documentos analisados estão em concordância com o que é preconizado na legislação. Nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, 100% dos PDIs destacam esse perfil, enquanto as Regiões Norte e Nordeste apresentaram PDIs com ênfase na formação para o mundo do “trabalho globalizado” (IF AMAPÁ) e a educação como meio de “desenvolvimento e fortalecimento de tecnologias agrárias” (IF BAIANO), caracterizando um direcionamento para as regras do capital – trabalho globalizado e uso da estrutura pública para atender interesses dos setores privados (Anexo IV).

A visão institucional revela a qual projeto de sociedade o Instituto está alinhado. Como já foi sinalizado anteriormente, a referência fundamental para a “educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte”, afirma Pacheco (2011, p. 29). Nesse sentido, a visão institucional é um elemento basal na orientação e, principalmente, na comunicação com a sociedade, sobre o que esperar da instituição. Por conseguinte, também é reflexo da opção dada sobre a formação docente para a EPT e do direcionamento dos cursos e a serem oferecidos.

### **c) Eixo: Desempenho Institucional**

O desempenho institucional é a expressão do resultado obtido pela instituição, mediando a relação entre concepção pedagógica, como elemento estruturante, e a visão institucional, como um objetivo a ser alcançado. Ele necessita ser considerado com ponderação, pois retrata um cenário que, não raramente, muda de acordo com a conjuntura política, econômica e social. Um desempenho institucional é sempre diagnóstico e dinâmico, por isso, deve ter como fontes elementos alinhados, mas não absolutos e restritos, com o projeto institucional.

Uma formação potencialmente emancipatória, como pressupõe a legislação, necessita proporcionar a qualificação profissional das classes de trabalhadores, sem abdicar de promover, tanto entre os alunos, quanto no corpo docente, o estímulo a compreender o mundo, a sociedade onde estão inseridos e as lutas e contradições que os cercam. Da mesma forma, a

leitura do desempenho institucional não pode ser feita isolada do contexto em que a instituição está inserida e nos interesses que perpassam a sua existência.

Ao identificar os elementos utilizados pelo IF como ‘indicadores’ externos para avaliar o desempenho e direcionar a oferta dos seus cursos, o eixo busca mapear os elementos que direcionam as ações de ensino. Em outras palavras, o eixo ‘Desempenho Institucional’ versa sobre os condicionantes que influenciam as tomadas de decisão nos IFs. De acordo com a legislação, os Institutos devem:

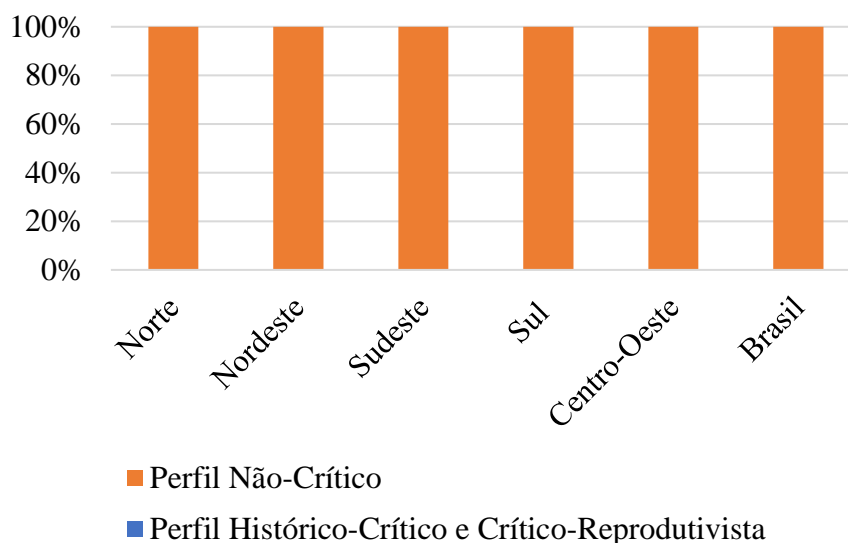
Orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008a, Art.6º)

Na opinião de Pacheco (2011, p.14), cabe ao IFs decidir a “definição dos cursos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade”, como via de troca de informações com a sociedade que, acompanhando os resultados dos investimentos públicos, tenha a oportunidade de dialogar com a instituição apresentando suas expectativas e demandas, sempre assentadas na busca em compreender o lugar e o papel da educação profissional, no sentido mais restrito, e dos Institutos, no aspecto mais amplo, no desenvolvimento econômico, sociocultural e político da região.

Entretanto, a tomada de decisão sobre os ajustes dos cursos a partir da demanda social não é simples, solicitando das instituições uma busca constante por meios que viabilizem uma ausculta clara, representativa e que auxilie no aperfeiçoamento e direcionamento das ações de ensino e estruturação dos cursos. O maior desafio, talvez, esteja em distinguir diferenças sutis entre a voz da sociedade, quando almeja uma educação para o trabalho, e a dos setores produtivos, que ambicionam uma educação de acordo com as suas necessidades de trabalho.

Os PDIs demonstram, em sua totalidade, que utilizam a avaliação de egressos como uma das vias para “ouvir” o mercado de trabalho (Anexo IV). Todos os IFs analisados apontaram em seus PDIs (Gráfico 7) a necessidade de incorporar as reais demandas das empresas e dos postos de trabalho como fonte de revisão e desenvolvimento de cursos. Para exemplificar, conforme apresentado no Anexo IV, enquanto o IF ALAGOAS apresenta como referência na avaliação dos seus cursos a “inserção e permanência do egresso no mercado de trabalho (p.169)”, o IF SUDESTE DE MINAS GERAIS declara que promove a “adequação dos conteúdos curriculares dos cursos oferecidos pela instituição às necessidades do mercado de trabalho” (p.309).

Gráfico 7 – Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Desempenho Institucional - Por Região e Brasil



Fonte: Autor. Dados disponíveis nos PDIs institucionais

Contrariando a tendência dos dois Eixos anteriores, as audiências públicas e a escuta das representações da sociedade (PACHECO, 2011, p. 14) cedem espaço para o mapeamento das potencialidades dos setores produtivos. Essa é a mesma diretriz utilizada na década de 1940, ou seja, a identificação das demandas das empresas como meio de ampliar o potencial de empregabilidade dos alunos das escolas técnicas federais. Na prática, representa adaptar as escolas para atender mais aos interesses das empresas do que os da sociedade.

A conjuntura atual dos IFs, apresentada pelos PDIs, expõe a necessidade destas instituições desenvolverem mecanismos de escuta social, tanto as intencionais quanto as involuntárias, que possam subsidiar e auxiliar o direcionamento da sua trajetória institucional, a partir do olhar da sociedade. Para Pacheco (2010a, p. 13), um dos idealizadores dos IFs, “na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos [...] deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade”. (p.13). Segundo Bourdieu (2007), pelo *habitus* são materializadas ações e construídas as representações dos agentes *no* e *acerca* do mundo social, estruturando hegemonias e dominações de *campos*. Se os Institutos priorizam a escuta do mercado, o *habitus* que prevalecerá nos cursos será pautado nas diretrizes do capital.

A análise deste eixo clarificou as contradições existentes nos IFs, no momento em que o discurso é confrontado com a prática.

#### **d) Eixo: Formação Docente para a EPT**

No eixo ‘Formação Docente para a EPT’, o objetivo é identificar se o IF está respondendo às expectativas de ser estratégico na oferta de cursos de formação de professores para a educação profissional e tecnológica. Para obter essa resposta, a questão norteadora busca desvelar como a formação de professores para a EPT está caracterizada na instituição. Lembramos que, de acordo com a legislação, cabe aos Institutos Federais manter a “oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica [...] e para a educação profissional” (BRASIL, 2008a, Art.7º).

A pesquisa desenvolvida na presente Tese apontou desafios históricos envolvendo a formação para o ensino profissionalizante, questões que foram debatidas e que, cronologicamente, precederam a criação dos cursos técnicos. Entre a antiguidade em que ensinar era pelo saber tácito e, mais recentemente, pelo notório saber reconhecido, a questão da formação do docente para a EPT ganhou contornos mais claramente definidos e uma expectativa de que se tornasse o *locus* dessa formação, com a criação dos Institutos Federais.

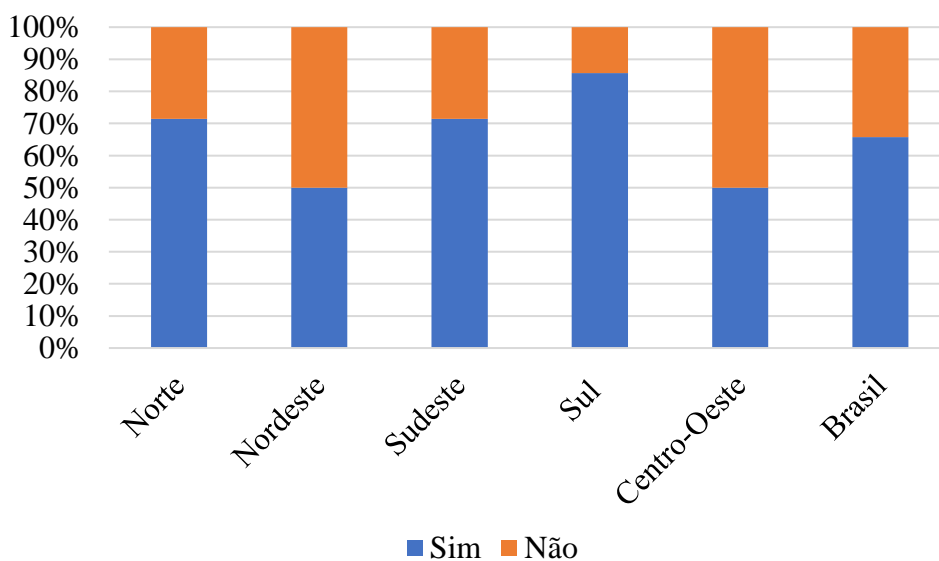
Nas palavras de Caldas (2011, p.42-43), nas proposições de formação docente para a EPT, não se pode prescindir de estabelecer a “inter-relação de três aspectos ou dimensões do saber: a dimensão técnico-científica; a dimensão sociopolítico-cultural e a dimensão específica da formação do professor”. Segundo o autor, a dimensão técnico-científica está relacionada com a área da formação profissional (elétrica, mecânica, química etc.), enquanto a dimensão sociopolítico-cultural está associada à produção do conhecimento, caracterizando a face da cidadania, do ser social, e sendo a dimensão pedagógica, basilar na constituição do *ser* e do *saber* docente.

A afinidade entre o ser humano, a educação e o trabalho é ontológica, como afirma Saviani (2007a); uma relação indissociável das dimensões que fazem do ser humano um ser social no sentido pleno. O trabalho define a ‘essência humana’, pois sem ele o ser humano não sobreviveria, não teria os meios necessários para a vida; logo, torna-se um processo histórico da própria existência humana. A formação docente ganha relevância como elemento estruturante na sociedade, tanto na perspectiva de submissão, quando a técnica e o capital se sobrepõem aos anseios do ser humano, quanto na via da superação, ao subverter a função reprodutora imposta à educação pelo nascimento de uma educação revolucionária e emancipatória.



Independentemente do nível e/ou modalidade de educação em que os cursos ocorreriam, foi depositada na criação dos Institutos Federais a expectativa de políticas perenes direcionadas à formação docente para a EPT, mas, também, ações imediatas diante do compromisso do Governo Federal em manter um ritmo de expansão da educação profissional no Brasil, como abordado no Capítulo 1 desta Tese. Entretanto, nos PDIs, essas esperanças não foram, totalmente, incorporadas como prioridades dos IFs. A análise dos PDIs, apresentada no Gráfico 8, expõe a presença da formação docente para a EPT em 68% dos documentos. Com presença em 87% dos PDIs da Região Sul, maior índice, e oscilações entre 50% e 70% para as demais Regiões. O Anexo IV apresenta em detalhes a relação e modalidade de cursos por Instituto.

Gráfico 8 – Distribuição Percentual dos PDIs por Perfil do Eixo Formação Docente para a EPT - Por Região e Brasil



Fonte: Autor. Dados disponíveis nos PDIs institucionais

Entretanto, a presença da formação docente está associada a outros tipos de formação, passando por cursos de complementação pedagógica até o Mestrado. Isso significa que o que está exposto no Gráfico 8 não se refere necessariamente às licenciaturas para a EPT. A licenciatura é indicada somente por dois PDIs, do IF SÃO PAULO e do IF SANTA CATARINA; nos demais, o predomínio é pela formação via Especialização, presente em 15 PDIs. A opção da não oferta de formação foi constatada em 12 documentos distribuídos nas as cinco Regiões. Na apreciação, foram identificados Institutos Federais que previam ou já

ofertavam mais de um perfil de curso<sup>89</sup>, como por exemplo, o IF SANTA CATARINA<sup>90</sup>. A Tabela VIII apresenta a distribuição, por região, dos diferentes tipos de cursos direcionados à formação docente para a EPT.

Tabela VIII – Relação Quantitativa dos Cursos por Tipo de Formação Docente para a EPT dos PDIs (2014-2018) – Total e Por Região

Formação Docente EPT	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total por Perfil
Complementação pedagógica	0	3	1	3	0	7
Licenciatura	0	0	1	1	0	2
Especialização	5	2	3	3	2	15
Mestrado	0	2	0	1	0	3
Não tem previsão	2	5	2	1	2	12
<b>Total por Região</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>39</b>

Fonte: Autor. Dados disponíveis nos PDIs institucionais

Analisando a dinâmica dos cursos, o Mestrado Profissional em EPT vem se destacando por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT<sup>91</sup>. Coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, em parceria com mais 18 Institutos Federais, o ProfEPT é um programa em rede nacional, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem por objetivo qualificar os servidores da Rede Federal para a produção de conhecimento em educação profissional e tecnológica. O Programa é realizado na modalidade semipresencial e conta com duas linhas de pesquisa: a) práticas educativas em educação profissional e tecnológica (EPT); b) gestão e organização do espaço pedagógico em EPT. Iniciado em 2017, em sua terceira edição, o ProfEPT registrou a previsão para o ano letivo de 2020 da oferta de 913 vagas distribuídas em todos os estados do Brasil, sendo 50% reservadas aos profissionais da Rede Federal. Evidentemente, não esperavam a pandemia que assolou o país e o mundo, parando todas as instituições escolares e obrigando cada uma a reinventar suas propostas pedagógicas.

<sup>89</sup> Foi considerado o tipo de formação por PDI, e não o quantitativo de cursos ofertados ou previstos, pois um IF pode oferecer o mesmo tipo de curso em vários *campi*.

<sup>90</sup> No PDI do IF SANTA CATARINA estão declaradas ofertas ou previsão de: Licenciatura; Especialização e Mestrado Profissional em EPT.

<sup>91</sup> Fonte: EDITAL PROFEPT 01/2020. Disponível em: [https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2020/2020\\_Edital\\_ENA\\_1102.pdf](https://profepit.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2020/2020_Edital_ENA_1102.pdf). Acesso em: 23 jan 2020

No entanto, esse dado é um elemento importante de nossas análises no presente estudo, considerando que, quando foi criado, no ano de 2017, o Programa disponibilizou 400 vagas.

A opção dos IFs em qualificar seus profissionais e membros da sociedade pelo Mestrado ProfEPT representa, no entendimento desta pesquisa, um avanço no sentido de construir conhecimentos sobre a função que a educação profissional e tecnológica pode assumir, no contexto do sistema de ensino brasileiro, na promoção de mudanças na formação das classes de trabalhadores. No entanto, deve-se ter atenção na conjuntura em que essa formação ocorre. Parafraseando Konder (2008), é preciso situar o objeto no interior da totalidade dinâmica de que ele faz parte.

Quando os Eixos são confrontados com os perfis utilizados como referências para a análise dos PDIs, os resultados indicam um processo de construção da identidade institucional em andamento. Enquanto na concepção pedagógica, a referência de reconhecimento pela sociedade e a opção pela formação docente para a EPT indicam o êxito de uma visão progressista no interior dos IFs, a via pela qual essas instituições avaliam seus resultados, influenciando os cursos, denuncia a presença de velhos *hábitus* de submissão ao capital.

Os Institutos Federais são herdeiros de uma história secular, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), e estão inseridos no contexto político de um país de economia capitalista, em que a concepção de educação profissional está apoiada por um tripé socialmente aceito: ser destinada aos mais pobres; preparar para o emprego; e ter o caráter de terminalidade. Em síntese, é uma educação que tem como característica básica ser não só instrumental como a última etapa de estudo para a maioria dos trabalhadores.

A partir da análise da legislação e dos documentos da reforma da educação profissional, percebe-se que o processo de implantação e de expansão dos IFs, mais do que uma proposta de governo, representava uma acomodação de interesses. A face mais evidente, presente nos PDIs, está no fato de essas instituições terem posições progressistas sobre a concepção pedagógica adotada, mas, ao mesmo tempo, avaliarem seus resultados pelo atendimento às demandas do setor produtivo<sup>92</sup>, mesmo quando ele vem sob o pseudônimo de

---

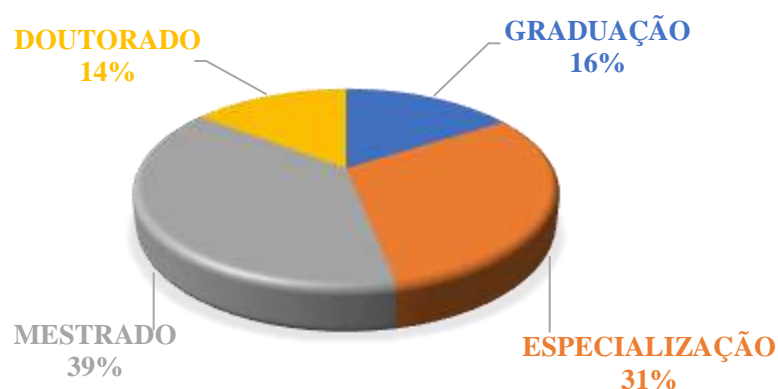
<sup>92</sup> Segundo informações disponibilizadas no sítio do MEC, os Institutos Federais alinham seus currículos ao mercado. A reportagem apresenta o seguinte texto: “Para aferição da eficácia dos cursos técnicos, o MEC tem como primeira base o retorno imediato, que é o percentual de egressos dos institutos federais empregados. Mas as reitorias dos institutos fazem um monitoramento constante que vai além dos números, identificando tanto os alunos que, ao saírem das instituições, optam por cursos de graduação, quanto aqueles que sustentam suas graduações com a profissão exercida a partir da formação técnica.” (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/42591>)

“arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2008a). É facilmente perceptível a contradição entre uma parte e outra.

Os PDIs vislumbram a construção de uma nova identidade institucional relacionada com a educação profissional, mas a análise dos documentos indica que, ao serem equiparados às Universidades, os IFs passaram a ter um quadro de professores que, diferentemente das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos CEFETs, foram selecionados, priorizando a formação acadêmica<sup>93</sup>. Trata-se, portanto, de uma instituição híbrida, diferente, que incorpora muitas características das que já existiam e entraram na sua composição, mas que, no entanto, são comparadas, para efeito de avaliação, a uma outra já consolidada: a universidade federal. É como se ela estivesse amparada em dois pilares: educação profissional e educação superior, tentando se equilibrar para construir sua própria identidade. Como essa identidade não foi forjada no seio da instituição e, sim, imposta, é muito mais difícil de se consolidar. Os Gráficos 9 e 10, a seguir, proporcionam uma visão sobre essa mudança do perfil.

O Gráfico 9 é referente ao ano de 2008 e o Gráfico 10, ao ano de 2018.

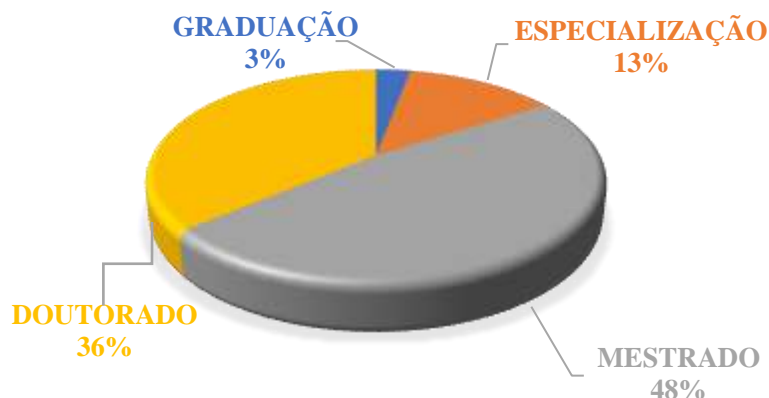
Gráfico 9 – Distribuição Percentual por Titulação Docente nos IFs  
– 2008 - Brasil



Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censo 2008

<sup>93</sup> Os Instituto Federais são equiparados às universidades e oferecem cursos da educação básica à pós-graduação. Para atender a esta especificidade foi criada a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que deve ser exercida por profissionais habilitados, tanto para a educação básica e profissional, quanto para o ensino superior, de acordo com o disposto na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

Gráfico 10 – Distribuição Percentual por Titulação Docente nos IFs  
– 2018 - Brasil



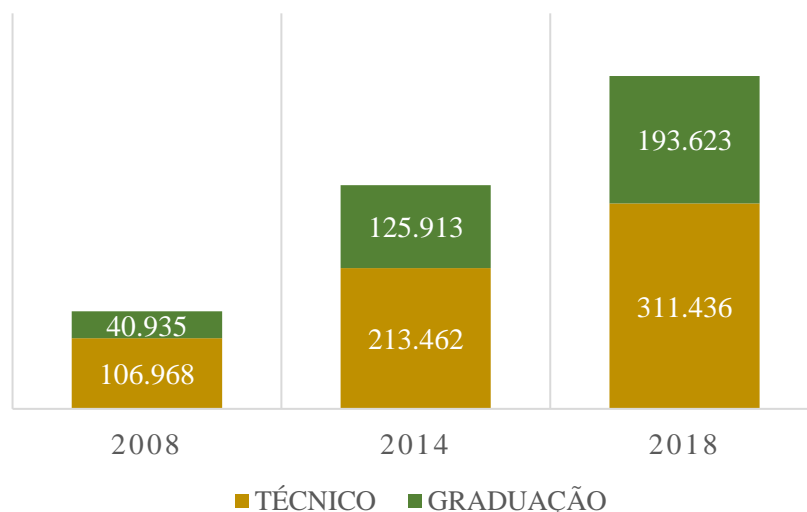
Fonte: Censo da Educação Superior. INEP/Deed. Censo 2018

Os Gráficos 9 e 10 apresentam a evolução na titulação do corpo docente dos IFs em 10 anos. Em 2008, ano da sua criação, as instituições que deram origem aos IFs contavam com 8.005 docentes, sendo que 53% com titulação entre mestres e doutores. Dez anos depois, esse quadro passou para 23.876 docentes, sendo 84% de mestres e doutores, de acordo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018a).

O perfil de formação do quadro de docente-doutores teve uma mudança significativa, passando de 1.161 para 8.643 doutores em dez anos. Evidentemente, essa qualificação teve um desdobramento institucional com a tendência de expansão do ensino superior. Apesar de a educação profissional, nas modalidades formação inicial e continuada e o técnico, manterem predomínio nas matrículas, o ensino superior (graduação e pós-graduação) vem sendo ampliado.

O Gráfico 11 apresenta o quantitativo de matrículas entre a educação profissional técnica de nível médio e os cursos de graduação. Considerando somente estes dois grupos de cursos, em 2008 as matrículas na graduação eram o equivalente a 38% das matrículas da educação profissional. Coincidindo com a qualificação do quadro docente, dez anos depois, esse percentual subiu para 62% das matrículas nos cursos dos IFs.

Gráfico 11 – Quantitativo de Matrículas nos IFs - Educação Profissional Técnica de Nível Médio x Cursos de Graduação – 2008-2014-2018



Fonte: Censo da Educação Superior e Censo da Educação Básica INEP/Deed

Como mencionado anteriormente, a criação dos Institutos Federais ocorreu no final do ano de 2008 e, tendo os CEFETs como base, os cursos do ensino superior já eram ofertados. Realizando um recorte nos cursos presenciais, se no ano de 2008 os IFs nasceram herdando dos CEFETs cerca de 245 mil matrículas, entre a educação profissional e a graduação; em 10 anos, o cenário se tornara bem diferente. No ano de 2018, enquanto os cursos de nível médio técnico já apresentavam um universo de 311 mil alunos, o ensino superior registrou 172 mil matriculados, de acordo com os Censos da Educação Básica (BRASIL, 2018) e da Educação Superior (BRASIL, 2018a).

A mudança do perfil docente pode ser observada, também, no direcionamento institucional dos IFs para a criação de novos cursos. A Tabela IX apresenta um cenário que caracteriza os investimentos realizados no nível superior. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha<sup>94</sup>, entre os anos de 2018 e 2019, a Pós-graduação *Stricto* e *Lato Sensu* (Mestrados e Especializações) cresceram, respectivamente, entre 38% e 20%. Na mesma plataforma, é possível verificar que os cursos técnicos registraram uma tímida expansão de 1,25% dos seus cursos (BRASIL, 2019).

<sup>94</sup> A Plataforma Nilo Peçanha divulga os dados referentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. Os dados apresentados em 2018 são referentes ao ano base 2017 e os dados apresentados em 2019 são referentes ao ano base 2018, conforme indicado na própria Plataforma

Tabela IX – Quantitativo de Cursos por Nível/Modalidade e Variação Percentual de Oferta nos IFs – 2018-2019

Cursos	2018 (n)	2019 (n)	Variação (%)
Técnico	4.546	4.603	1,25
Tecnológico	658	700	6,38
Bacharelado	445	522	17,30
Licenciatura	608	648	6,58
Especialização	305	368	20,66
Mestrado <sup>95</sup>	92	127	38,04
Doutorado	2	2	0,00
Total	6.656	6.970	4,72

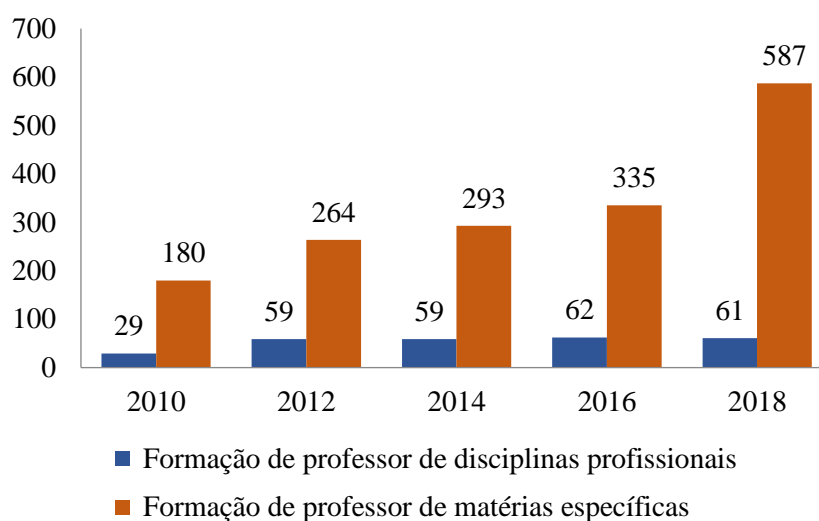
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha – Cursos Presenciais

Esses dados podem indicar o êxito da constituição dos IFs, tanto como resultado de políticas públicas direcionadas à expansão do ensino público federal, quanto pela adesão da sociedade ao novo modelo institucional. Entretanto, a questão da formação docente para a EPT pelos IFs permaneceu em segundo plano, mesmo com o visível crescimento do ensino superior.

O Gráfico 12 demonstra a existência da disparidade entre a expansão da formação docente para as matérias específicas da educação básica, e as disciplinas profissionais. Em números absolutos, enquanto a formação docente para a educação profissional passou de 29, em 2010, para 61 cursos em 2018, mantendo o patamar alcançado em 2012, as licenciaturas para as demais disciplinas vêm mantendo taxas de crescimento constantes, passando de 180, em 2010, para 587 cursos em 2018, de acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018a). Isso significa que, enquanto a formação de professores para a educação profissional, que já era pequena, cresceu 110%, a formação para a educação básica se ampliou 226%.

<sup>95</sup> Mestrado Acadêmico: 20 (2018) e 23 (2019) / Mestrado Profissional: 72 (2018) e 104 (2019)

Gráfico 12 – Quantitativo de Licenciaturas nos IFs – Formação para Disciplinas Profissionais e Matérias Específicas - Brasil - 2010-2018



Fonte: Elaboração Autor. Dados Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018a)

Gestacionados no ambiente de perfil progressista, os Institutos Federais apresentam, dentre os seus objetivos previstos em lei, ofertar 20% das suas vagas para “cursos de licenciatura, [...] com vistas na formação de professores para a educação básica, [...] e para a educação profissional” (BRASIL, 2008a, Art. 2º), como já mencionado anteriormente. Logo, acreditava-se que a formação docente para o exercício do magistério na educação profissional técnica de nível médio, e as próprias licenciaturas, ganhariam uma nova conotação ao propagar uma ‘pedagogia da educação profissional e tecnológica’, fundamentada em princípios de educação integral, adotando o humanismo, ciência, tecnologia, cultura e o trabalho como eixos estruturantes, tendo por objetivo a inserção do ser humano no mundo do trabalho e no prosseguimento da construção de conhecimento, também, em etapas posteriores.

Entretanto, os PDIs indicam a presença de uma instituição em busca da sua identidade. Com investimentos públicos que abarcam das instalações físicas à composição de quadros de profissionais qualificados, os Institutos vivem o dilema entre ser a inovação, pelo viés do social, ou se manter na acomodação, reproduzindo os ditames do capital. A esse respeito, Otranto e Paiva (2015, p. 235) destacam que os IFs foram “concebidos e implantados como potencialmente indutores de qualidade”, refletindo avanços sociais associados ao projeto progressista. Mas, paradoxalmente, possuem traços do conservadorismo ao incorporar, segundo Otranto (2012, p. 202), a essência de ser uma “alternativa à universidade”, com custos menores



e com pouca ou nenhuma pesquisa, seguindo os ditames do Banco Mundial que, desde a década de 1990, atua na perspectiva de flexibilizar a educação no Brasil.

Sem referenciais externos, por serem ímpares em sua estrutura, os IFs estão vivenciando momentos em que não se veem mais como sendo as antigas e tradicionais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais ou, até mesmo, como CEFETs. A mudança de perfil do corpo docente influencia sua trajetória institucional, aproximando-os das Universidades. Contudo, por força de lei e das políticas que justificaram sua criação, os Institutos Federais ainda mantêm viva, nos PDIs analisados, a esperança de se tornarem instituições dedicadas à formação das classes de trabalhadores pela educação integral, articulando o mundo do trabalho com o desenvolvimento e a disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos.

## CONCLUSÃO

A preocupação com a qualificação do professor que atua na educação profissional é histórica, assim como as inúmeras tentativas de estabelecer diretrizes, currículos e pressupostos para subsidiar a formação desses docentes. Entretanto, o fato é que houve (e está acontecendo) um intenso processo de expansão de cursos e de matrículas nas instituições de educação profissional (públicas e particulares), o que evidencia, mais do que no passado, a urgência de formulação de políticas direcionadas à valorização e à formação de professores para atuar nesse segmento de ensino.

A motivação que conduziu a proposição desta Tese surgiu da vontade de investigar se os Institutos Federais estavam formando professores, como estratégia política, na mesma proporção em que se dava o aumento de cursos técnicos de nível médio no país, no período de 2008 a 2018. No entanto, logo nos primeiros passos, a investigação apontou para a existência de elementos históricos afetando a dinâmica da oferta de formação docente para a EPT pelos IFs. Essa percepção redesenhou o recorte da pesquisa que identificou, dentre os principais fatores, a dualidade estrutural do sistema de ensino como sendo um dos principais condicionantes da conjuntura atual. Portanto, somente após desvelar essa relação entre dualidade e formação docente é que a pesquisa pode obter subsídios para delinear seu objetivo geral: *investigar a influência e os efeitos da dualidade na oferta da formação docente para a EPT pelos Institutos Federais, revelando as concepções e contradições presentes nos documentos institucionais e na própria legislação em vigor.*

Ao longo do processo, uma questão central permeou as indagações: *Por que uma instituição criada como referência de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica reproduz antigos habitus, relacionados à dualidade, na oferta da formação docente para a EPT?*

Para encontrar a peça-chave do *puzzle* do presente, como indicado no início desta pesquisa, primeiro era necessário investigar o passado, reconstruindo o caminho que conduziu a sociedade a incorporar, ao longo do tempo, a máxima popular de *quem sabe fazer, sabe ensinar*, como uma verdade. Uma visão embaçada da educação que vem aprofundando o paradoxo de se ter no Brasil, legalmente, dois perfis de professores no exercício do magistério: os profissionais sem formação pedagógica e os licenciados. Esse é um debate que, certamente, merece ser expandido para todos os níveis e modalidades de ensino, mas, como objeto desta pesquisa ficou restrito aos docentes da educação profissional e educação básica, principalmente por serem dois campos de atuação dos IFs, nossas análises ficaram a eles circunscritas.

Pela perspectiva histórica, o tratamento diferenciado entre os professores está relacionado à própria dualidade estrutural do sistema de ensino. Usada como uma estratégia burguesa de controle e estratificação social, a pesquisa realizada aponta que a dualidade educacional tem sua origem no solo brasileiro com os colonizadores, a partir do Século XVI, pela migração do pensamento da Coroa Portuguesa sobre a educação. Por mais de quatro séculos a regra para a população mais pobre, em geral, era o analfabetismo, mas para poucos índios, alguns colonos pobres e um pequeno número de negros, no máximo, era dado acesso à educação elementar como ação de caridade, o suficiente para atender a doutrina cristã e realizar trabalhos manuais e de serviços. Por outro lado, os filhos dos mais abastados recebiam uma educação mais aprimorada, e alguns seguiam para a Europa complementar seus estudos. Por conseguinte, toda estrutura de ensino surge e se amplia no Brasil pelo estigma da educação para o trabalho estar associada aos pobres, enquanto a escola intelectualista era o lugar das classes mais privilegiada.

Cabe lembrar, ainda, que o modelo de escola deixado pelos padres jesuítas contribuiu para difundir a concepção de formação do ser humano ideal para a sociedade que, na prática, se distanciava da valorização da formação para o trabalho. O enciclopedismo era a referência de uma boa educação, ficando a manipulação e a aplicação dos saberes relacionados com as ciências físicas e químicas, em segundo plano. Esse modelo influenciou o pensamento de intelectuais e de políticos, ditando os rumos da educação no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa aponta que o movimento dos intelectuais, na primeira metade do Século XX, em defesa da escola pública gratuita, laica, única e democrática, não foi suficiente para superar a dualidade em curso no país. Esse período, pelo contrário, reforçou a segmentação da educação como sendo a base de sustentação social para o crescimento econômico.

Em certa medida, o pensamento de uma educação dual já estava difundido entre as classes mais abastadas da sociedade, o que contribuiu para a construção de reflexões e teses defendidas pelos intelectuais orgânicos, das várias correntes, a respeito da função social que cada segmento da educação deveria ter no conjunto da sociedade. Se a infraestrutura educacional não comportava o atendimento vertical da população, permitindo o acesso a todos os níveis de ensino, então que fosse dada a cada classe a educação mais apropriada, seguindo as diretrizes da racionalização na qualificação dos indivíduos incluindo, também, o caminho que deveria ser traçado para a formação dos respectivos docentes. O que prevaleceu no momento de organização do sistema de ensino brasileiro foi a dicotomia do campo da educação

entre propedêutico e profissionalizante. Nesse sentido, como a escola não é única, o preparo dos seus docentes deveria atender às especificidades de cada uma delas.

Analisando o contexto das reformas da educação profissional ocorridas no Brasil na década de 1940 e no início do Século XXI, foi possível afirmar que a dualidade estrutural se constituiu e permaneceu atuante como agente condicionante das políticas para a EPT e, especialmente, na formação docente para essa modalidade de educação.

O processo investigativo utilizou documentos históricos, institucionais e a legislação, principalmente em dois momentos de reformas da educação profissional ocorridas no Brasil - na década de 1940 e no início do Século XXI. A pesquisa apontou para um gradativo, mas contínuo, processo de divisão de todo o sistema de ensino entre acadêmico e profissional, superando a dicotomia que marcou, na década de 1940, a dualidade entre o ensino primário-profissionalizante *versus* secundário-propedêutico. Essa ampliação da dualidade ocorreu ao longo dos anos e pode ser observada na atual organização do ensino, segmentado por níveis (básico e superior) e por modalidade, chegando ao seu ápice na pós-graduação ao dividir, da mesma forma, os cursos *stricto sensu* em acadêmico e profissional.

A dualidade do sistema de ensino, como estratégia burguesa de controle social, vem sofrendo mudanças pela necessidade de adaptar as escolas à evolução tecnológica, mas sempre deixa a sensação de avanços sociais reais e significativos para as classes de trabalhadores. Entretanto, na perspectiva da burguesia, a concepção de escolaridade dos trabalhadores está associada à aplicação de novos métodos científicos e ao desenvolvimento tecnológico, ambos direcionados para o aumento da produtividade. Para as classes dominantes é uma equação que busca equalizar os investimentos na formação de trabalhadores com os resultados alcançados por eles, caracterizando a permanente presença dos princípios da Teoria do Capital Humano como diretrizes operantes do sistema educacional.

A investigação observou, também, que a dualidade vem sendo ampliada na medida em que o capitalismo se constitui como elo nas relações sociais e, conseqüentemente, a educação passa a ter a função de mediar a reprodução social, constituindo valores, ideais e crenças, ou seja, a constituição de *hábitus* que atendam aos interesses das classes dominantes. Na década de 1940, o fordismo e o taylorismo orientaram a inserção da racionalidade como elemento base no ensino profissionalizante, enquanto os vestígios da herança jesuítica orientavam o propedêutico; assim como a partir da configuração do que se convencionou chamar de Terceira Revolução Industrial, iniciada na década de 1970, o regime de acumulação flexível passou a atuar no interior das políticas de educação de forma mais intensa, passando

pela redemocratização do país e chegando ao Século XXI com os mesmos princípios norteadores que, fundamentalmente, dividem escola entre a propedêutica e a profissional, de acordo com as funções que assumem na composição da sociedade.

No âmbito das reformas da educação profissional no Brasil, as análises realizadas em documentos históricos e institucionais corroboram que os intelectuais orgânicos conservadores vêm mantendo a mesma posição adotada em 1940, quanto à dualidade do sistema educacional, ampliando essa segmentação para outros níveis, além de legalizar a ‘não formação docente’ para a educação profissional e tecnológica, na tentativa de anular qualquer movimento no sentido de se constituir a obrigatoriedade de uma licenciatura ou formação docente como requisito para o magistério.

Por outro lado, entre os intelectuais orgânicos de vertente mais progressista, o tema educação profissional não foi tratado como uma prioridade na década de 1940, pois existia um tema mais premente - a defesa da escola pública democrática para todos. Essa brecha permitiu que um grupo de intelectuais orgânicos, de vertente mais conservadora, representasse os interesses do capital, articulando forças políticas para viabilizar a criação de escolas profissionalizantes, públicas e privadas, direcionadas ao atendimento das demandas dos setores produtivos. Ao longo dos anos posteriores, as reformas de ensino ocorreram em períodos em que o Brasil não apresentava um ambiente democrático para debates públicos sobre o tema. De tal modo, somente com a redemocratização do país, na década de 1980, os intelectuais orgânicos de vertente progressista e conservadores voltaram a se posicionar sobre a dualidade do sistema de ensino e, mais recentemente, a partir da LDB nº 9.394/1996, se intensificaram as reflexões sobre os efeitos desta dualidade na formação docente para a educação profissional e tecnológica.

Analisando o posicionamento dos atuais intelectuais orgânicos conservadores, é possível indicar que eles sabem que o *habitus* do campo educação profissional, constituídos pelas crenças e pelos valores do emprego, se mantêm os mesmos na sociedade desde 1940 e que, por décadas, intelectuais progressistas não deram maiores importâncias a ela. A ambiência arquitetada para a educação profissional é ser o caminho para atender às demandas dos indivíduos para inserção no mercado de trabalho e, não necessariamente, para aprender um ofício, no sentido de realização pessoal.

Em defesa de mudanças dessa percepção socialmente constituída, intelectuais orgânicos progressistas intensificaram os debates em torno daquilo que pode ser considerado como a humanização da educação para o trabalho, direcionando os debates, iniciados pelo

Decreto nº 5.154/2004, no sentido de instituir a educação politécnica como o movimento político-educacional, contra-hegemônico, que impulsionaria a reorganização do sistema de ensino. Na visão desses intelectuais, a educação era o caminho para alcançar a democratização da escola, mesmo no interior da sociedade capitalista. Da mesma forma, acreditavam que a formação docente para o exercício do magistério nos cursos técnicos, e as próprias licenciaturas, ganhariam uma nova conotação ao propagar uma ‘pedagogia da educação profissional e tecnológica’, fundamentada em princípios de educação integral, adotando o humanismo, ciência, tecnologia, cultura e o trabalho como eixos estruturantes. Teria como objetivo a inserção no mundo do trabalho, mas, também, o prosseguimento da escolarização em etapas posteriores.

Por outro lado, na visão dos autores que subsidiaram a pesquisa, a escola não está isolada, mas integrada à sociedade e, portanto, com o trabalho. A dualidade estrutural se constituiu como elemento condicionante para atender ao modelo de acumulação flexível, de tal modo que a educação para o trabalho ganhe centralidade no interior das classes de trabalhadores como o meio para a sobrevivência. Um dos problemas dessa relação é a ordem de relevância, ou melhor, de importância que a escola profissionalizante assumiu ao longo dos anos na sociedade, pois alunos e professores se tornaram reféns do modelo vigente para ter acesso ao emprego e à geração de renda.

A pesquisa identificou que no cerne das disputas políticas travadas, tanto na década de 1940, quanto no início do Século XXI, está a presença de tensionamentos entre as demandas dos setores produtivos, por qualificação de profissionais ajustados às suas necessidades, e das classes de trabalhadores, que buscam na educação uma via de emancipação. Cada aparente conquista das classes de trabalhadores corresponde, de fato, à moldagem burguesa da educação para atender aos seus interesses. Os ganhos dos trabalhadores, na busca pela elevação da sua escolaridade, estão sob o controle e direcionamento das políticas que são, majoritariamente, desenhadas e aprovadas pelas classes dominantes. Mesmo quando há uma conquista advinda de movimentos dos trabalhadores, as classes dominantes se apropriam e, pela justificativa da conciliação, moldam ao seu interesse, com o passar do tempo.

Esse contexto faz com que a formação docente e a dualidade estejam associadas, sendo questões de complexa resolução, pois envolvem toda estrutura social e de representatividade que nasceram e se desenvolvem no interior de um sistema direcionada para atender às necessidades do capital, em seu processo de expansão e acumulação, sob a justificativa de alcançar um hipotético desenvolvimento econômico do país. O desafio para a

sociedade é encontrar o caminho para uma política de educação profissional que não seja totalmente estatizante, a ponto de inviabilizar o atendimento das demandas da sociedade, nem plenamente privatista, culminando na total submissão da escola aos meios de produção.

A função de ser profissionalizante não transforma a escola em um instrumento do capitalismo. Isso ocorre quando ela é constituída para ser a potencial geradora de empregabilidade para os egressos. Nesse contexto, a formação para o trabalho é substituída pela qualificação para o emprego, portanto, muito mais suscetível às exigências do mercado e, por outro lado, mais dura em relação à formação do ser humano em suas potencialidades e autorrealização. Portanto, analisando o contexto das reformas da educação profissional ocorridas no Brasil na década de 1940 e no início do Século XXI, é possível afirmar que a dualidade estrutural se constituiu e permanece atuante como agente condicionante das políticas para a EPT e, especialmente, na formação docente para essa modalidade de educação.

O estudo também evidenciou que, ao longo de décadas, a ausência de representações sociais e debates públicos sobre as políticas direcionadas à educação profissional e, especialmente, à formação dos seus docentes, criaram o ambiente favorável para que a dualidade estrutural fosse ampliada, constituindo-se como um processo sucessivo e caracterizando-se como ‘o modelo’ de educação dos países desenvolvidos. Um exemplo atual que comprova esse pensamento está na reforma de ensino iniciada em 2016 que, por Medida Provisória; pois, ao mesmo tempo que legalizava o notório saber para a docência na educação básica e profissional, criava uma bifurcação na última etapa da educação básica, estabelecendo que o currículo do ensino médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Cabe ressaltar que, enquanto houve críticas mais contundentes sobre o notório saber para a docência na educação básica, vindas da sociedade civil, desencadearam um recuo do governo nesse sentido na promulgação da reforma em 2017; para a educação profissional, as vozes foram menos intensas, as ações governamentais se fortaleceram tendo, aparentemente, a lógica do *quem sabe fazer, sabe ensinar* se tornando a referência para o magistério.

O que a nova lei fez foi ratificar e expandir a dualidade entre o percurso propedêutico e o de formação técnica e profissional, passando a ser transversal e se consolidando como agente de categorização do processo de escolarização a partir do ensino médio. A mais recente etapa da dualidade divide o caminho que o aluno deverá seguir nos níveis superiores entre formação profissional e formação acadêmica. Em certa medida, o Brasil adotou

para o sistema oficial de ensino o modelo dual alemão que, na década de 1940, inspirou a criação do SENAI e do SENAC. Como consequência, o saber técnico específico da profissão foi apresentado como a via mais relevante para o exercício da docência na educação profissional. Isso significa que uma sólida formação docente para a EPT é dispensável, visto que a inovação tecnológica e o contínuo processo de modernização dos meios de produção exigiriam professores com perfil profissional, integrado com o mercado. A flexibilização passou a ser o mote da formação, tanto para os trabalhadores como para os seus formadores.

Na perspectiva do capital, a educação para as classes de trabalhadores é, tão somente, um aprimoramento do processo produtivo, logo, no bojo da relação entre o que se impõe como trabalho para as classes mais pobres e a educação para elas destinada, surge uma escola moldada e flexibilizada para atender aos interesses dos setores produtivos que, geralmente, são privados. Na medida em que surgem os novos requisitos de escolaridade e competências necessárias para a realização do trabalho, o ensino de novos processos e técnicas é exigido daqueles que se propõem a ensinar. Destarte, a relação entre educação e trabalho passa, necessariamente, pela formação docente como sendo um elo de submissão ou de transformação desta realidade.

Imersos nesse ambiente de tensionamentos entre os movimentos contra-hegemônicos e o histórico enraizamento no conservadorismo da educação dual, a análise dos PDIs dos IFs indicou o direcionamento dos investimentos para a formação de professores em nível de educação básica, mas restrições quanto ao incentivo da qualificação para a docência na EPT. Da mesma forma, as análises desses documentos descortinaram as contradições, uma vez que apresentavam como diretrizes, princípios pedagógicos progressistas, enquanto guiavam a construção e reestruturação dos cursos pelo perfil do mercado. Aparentemente, os Institutos Federais vivenciam um paradoxo institucional ao ter discurso pedagógico progressista, de uma educação para o trabalho, enquanto mantêm suas raízes no conservadorismo, orientando as decisões sobre seus cursos pelo viés da empregabilidade.

Cabe ressaltar que o método de análise dos PDIs desvelou contradições no interior dos documentos analisados, destacando a presença de referenciais antagônicos na composição de cada PDI. Há quase unanimidade quanto ao perfil mais progressista em defesa de uma educação humanista, na composição dos textos que abordam os princípios filosóficos que regem a instituição; enquanto o modelo utilizado para avaliar o desempenho institucional se configura, majoritariamente, pelo perfil associado ao pensamento bem conservador de ter, como referência, as demandas do mercado. Pode-se considerar que essa questão seja reflexo de



um momento de transição, mas, também, não deixa de ser sintomático de uma crise de identidade institucional.

Na convergência entre a análise dos PDIs dos IFs e os dados disponibilizados, tanto pelos Censos da Educação Básica e da Educação Superior, quanto pela Plataforma Nilo Peçanha, foi possível constatar que existem mudanças em curso. Da mesma forma, fica evidente que as expectativas de transformar os IFs em uma ponte para o diálogo entre os conhecimentos humanísticos e tecnológicos, também, se constitui como o seu maior desafio atualmente. A mudança do perfil docente é, provavelmente, o grande fator de uma nova identidade, mas é verdade que os antigos *habitus* das escolas técnicas precisam ser redefinidos. Também foi um fato observável que os novos *habitus* dos IFs se aproximam daqueles que são, geralmente, praticados nas Universidades, ou seja, o processo de construção dos novos *habitus* passaram a ser mediados pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e de referências identitárias.

Ao completar dez anos em 2018, os IFs mantinham uma postura antagônica à sua missão original e ignoravam tanto as demandas sociais de formação de trabalhadores, quanto as demandas de formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Nesse cenário, as antigas certezas de que a formação docente para a EPT deveria ser uma condição para o exercício do magistério dão lugar às incertezas sobre o futuro desses cursos e, no sentido mais amplo, da própria qualidade desse ensino ministrado no Brasil.

Embora atualmente não seja obrigatória, os esforços empreendidos para se ter, no âmbito da educação profissional, uma qualificação docente apropriada para a formação de trabalhadores representa, além de uma conquista histórica, a valorização do ensino técnico e um passo importante na sua integração com o ensino médio. Portanto, uma qualificação docente apropriada deveria representar um importante caminho para o diálogo produtivo, no contexto de uma escola unitária, entre a formação do trabalhador e a do cidadão, entre os meios de produção e a sociedade, entre o trabalho e a educação. Nesse sentido, pela incipiente oferta de cursos direcionados à formação docente para a EPT, pode-se considerar que os IFs permanecem reproduzindo os mesmos *habitus* que marcam a dualidade e a história das instituições que serviram de origem para a sua criação.

Esse contexto embasa a confirmação da hipótese de que, apesar de ser um modelo institucional concebido para ser inovador, os IFs ainda mantêm as mesmas concepções conservadoras sobre o magistério para os cursos técnicos; uma herança das antigas e tradicionais instituições federais que, mesmo após o processo de fusão, permanece ativa na

forma de cultura dominante, expressa em seus documentos oficiais, sustentada pela dualidade estrutural que mantém a lógica da adaptação da escola às demandas do modo de produção capitalista, distanciando-se da concepção de educação para o trabalho, centrada fundamentalmente no ser humano.

A hipótese foi confirmada pela pesquisa considerando que, mais de dez anos após a sua criação, apesar de os Institutos Federais possuírem iniciativas de especialização e mestrado em educação profissional e tecnológica, esses cursos são incipientes no contexto dos demais. Além disso, ainda é precoce avaliar se estes cursos atendem mais aos interesses institucionais, em ter quadros qualificados, que agregam valor à avaliação oficial, ou se realmente pretendem estimular uma pedagogia da educação profissional e tecnológica para fomentar avanços nos cursos técnicos.

Os números dos Censos, da Plataforma Nilo Peçanha e os PDIs exibiram nesta pesquisa o que pode ser considerado como uma metamorfose dos CEFETs em processo. Um rito de passagem entre o passado de Escola Técnica Federal e um futuro a ser construído. Sob o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, esse momento marca uma forte aproximação com o perfil das Universidades. Contudo, o que os números não mostram é se esse futuro será espelhado no modelo de Universidade Tecnológica, a exemplo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ou se o novo projeto educacional seguirá seu curso diferenciado, buscando a consolidação de uma nova identidade que, nos IFs, ainda se encontra em processo de construção.

Parafrazeando Marx e Engels, esta pesquisa observou que a educação está integrada ao contexto social onde se desenvolve; logo, ela também compartilha dos movimentos contraditórios que derivam do processo das lutas entre classes. A educação acaba sendo um elemento de subordinação ao modo de produção capitalista, uma via da vida material constituída pelas e nas relações de produção e das forças produtivas. Lembrando os pensadores oitocentistas, a coisificação das pessoas está presente na educação pela relação entre a formação do trabalhador e o trabalho. Da mesma forma, se, no passado, a formação docente esteve associada mais ao *saber-fazer* do que ao saber pedagógico, hoje a legislação reforça essa concepção pelo reconhecimento do notório saber. Diante de tudo o que foi apresentado, aparentemente, os Institutos Federais não estão correspondendo às desejadas mudanças destes paradigmas ao reproduzirem os antigos *habitus* que estruturaram a formação docente pelas escolas técnicas federais em 1940.

Influenciados pelos pensamentos de progressistas, os Institutos Federais foram criados com a intenção de materializar esse modelo de educação integral, abrindo uma nova perspectiva para as demais instituições de ensino ao se diferenciar pela educação para o trabalho articulando a educação básica à profissional e, ambas, ao ensino superior e à pesquisa. A convergência desses elementos remeteria à necessidade de se ter uma formação docente sob um novo paradigma, mas, apesar de a pesquisa mostrar iniciativas dos IFs, nesse sentido, são embrionárias e limitadas a poucas vagas.

A pesquisa indica que a mudança somente será possível se ocorrer uma espécie de ‘conscientização institucional’ de que não haverá um futuro para a educação profissional e tecnológica se não partir deles, Institutos Federais, a iniciativa de qualificar docentes para uma nova concepção de formação das classes de trabalhadores. Esta formação docente estaria, ao longo do tempo, criando uma ‘pedagogia da educação profissional e tecnológica’, fundamentada nos princípios da educação integral.

Antes de finalizar esta Tese, cabe registrar que o debate por ela conduzido por esta Tese, relacionando Institutos Federais e as demandas da sociedade, ganhou novos contornos no final deste trabalho acadêmico. Indo além das projeções de cenários que apontavam o direcionamento dos IFs à escuta privilegiada dos meios de produção, em detrimento das necessidades reais da sociedade, o mundo foi surpreendido por ataque que, em poucos meses, vem ameaçando a vida de milhões de pessoas. O inimigo, um vírus, é invisível aos olhos e não respeita fronteiras geográficas nem poder econômico ou bélico das nações. Com provável origem na China, o COVID-19<sup>96</sup> vem se mostrando avassalador na ameaça à vida, provocando crescentes demandas por infraestruturas e profissionais de saúde.

No Brasil, o poder público não tem dado a relevância necessária à formação de profissionais para a área da saúde. Esse fato fica evidenciado pelo predomínio de profissionais egressos do setor privado de ensino e pelas poucas oportunidades de cursos na área da saúde no contexto dos IFs<sup>97</sup>. Isso representa um total descolamento das políticas públicas entre as áreas da saúde e da educação.

---

<sup>96</sup> Um novo tipo de vírus do agente coronavírus, com potencial para causar infecções respiratórias, foi identificado na China em 31 de dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde-OMS declarou que o surto do novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Cerca de dois meses depois de identificado, a OMS declarou que o novo vírus, denominado de Sars-Cov-2, já se configurava uma pandemia, como consta do sítio do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020)

<sup>97</sup> Mais informações: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde na Rede Federal de Educação (BOANAFINA, *et al*, 2017); Perfil da enfermagem no Brasil: relatório final. (MACHADO, 2017); A formação do técnico em enfermagem: perfil de qualificação (WERMELINGER *et al*, 2020)

A subestimação do poder público para este tema pode ser avaliada pelo contexto mundial, quando os IFs foram criados em 2008. A população estava enfrentando a primeira grande crise de saúde pública do Século XXI, com o surgimento de um novo vírus – o *Influenza A*. Detectado no México no início de 2009, a nova gripe se espalhou rapidamente pelo mundo e a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em junho do mesmo ano, uma pandemia do vírus (H1N1) que provocou, em pouco tempo, cerca de 12.800 óbitos no mundo<sup>98</sup>, indicando que as pandemias seriam mais recorrentes. Apesar dessa conjuntura, os Institutos Federais não investiram na formação de profissionais para a área da saúde, optando em ampliar as matrículas em outras áreas associadas aos setores produtivos.

O fato é que as demandas por profissionais de saúde são atemporais e independem de vocações ou arranjos produtivos locais. As brechas deixadas pela ausência de uma política de expansão da educação pública, direcionada à formação de trabalhadores para a área da saúde, vêm permitindo o incremento de investimentos privados na composição de uma extensa e mesclada composição de cursos, indo da formação inicial, passando pela educação profissional técnica de nível médio, até o ensino superior. A questão é a qualidade do ensino ministrado nesses estabelecimentos, pois entre as instituições ofertantes existe uma miríade de cursos que abarcam desde a excelência do ensino, estruturada por projeto pedagógico consistente, instalações adequadas e corpo docente técnico e academicamente qualificado, aos cursos que subvertem a boa prática educativa pelas precárias condições pedagógicas e de infraestrutura. Além disso, vale ressaltar que a área de saúde também faz parte da educação profissional e, nesse contexto, conta também com pessoas que lecionam sem qualificação adequada e que, com a legalização do notório saber, passaram a ter um amparo legal para o exercício do magistério. Essa prática acaba sendo mais perigosa ainda na área de saúde, beirando a insensatez. O combate à pandemia passa pelo aprofundamento de estudos e pesquisas em todos os países do mundo que estão vivenciando o problema. O enfrentamento está fundamentado em práticas pedagógicas que têm sido passadas à população pelos veículos de comunicação, demonstrando a importância da formação pedagógica dos profissionais da área de saúde, com destaque para os professores que formam esses profissionais.

Cabe ressaltar que o agravamento na precarização da formação docente (ou ausência dela) nos IFs para os cursos técnicos, especialmente da saúde, é sintomático, pois demonstra que a visão dualista da educação prosperou sob o signo da acumulação flexível e fez prevalecer um tipo de magistério pelo viés da racionalidade produtiva, ou seja, assim como nos

---

<sup>98</sup> H1N1: pandemia e perspectiva atual (BELLEI, 2011)

demais setores de trabalho, caberia ao professor atender às necessidades imediatas do mercado guiado pela constante adequação da formação do trabalhador ao serviço a ser realizado. No entanto, na área da saúde, essa relação é perniciososa, pois o trabalho é resultado da integração entre saber clínico e a técnica adequada, pautados pela pesquisa como fundamento basilar, convergências que salvam vidas e promovem o conforto necessário para o bem-estar. Assim, em se tratando de estrutura tão nevrálgica para a promoção do bem-estar social, parece inconcebível que a rede de IFs tenha uma atuação tão coadjuvante na formação em saúde – seja de profissionais ou docentes para a área – deixando-a quase que completamente à mercê dos empresários da educação, que não são, por natureza, os melhores defensores do interesse público. No meio dos principais desafios para a nossa sobrevivência, um olhar para as instituições federais de educação profissional, com destaque para os Institutos Federais, demonstra o quanto a saúde, dentre outras áreas de interesse social, não é tratada pelos gestores públicos com a relevância que merece.

Para finalizar, peço licença para trazer o texto para a primeira pessoa. A intenção é relatar, brevemente, o quanto a construção desta Tese foi um desafio que me transformou. Desde a minha adolescência estou inserido na educação profissional, inicialmente como aluno do CEFET-RJ, passando pela docência, supervisão de rede, coordenação e direção de escolas técnicas. Atualmente vivencio esse universo a partir do olhar da área da saúde. De certa forma, mudei minha visão sobre a função social das instituições de educação profissional públicas. Se antes acreditava que caberia a elas o preparo para o emprego, hoje as vejo com missão maior – a reestruturação do trabalho pela educação. Evidentemente, todos necessitam de um emprego ou trabalho para obter seu sustento, essa é uma realidade aqui e em qualquer outra parte do mundo. Mas acredito que cabe à escola pública ir além dessa questão, agregando ao seu projeto, primeiro, as reais necessidades do ser humano, para então, ter condições de construir um projeto de educação nacional. Como professor, vivo pela e para a educação, e acredito que somente existirá uma sociedade mais equânime quando cada cidadão tiver condições de acesso e permanência na escola para decidir o seu projeto de vida.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. A Educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p 39-84, jan./abr. 2005

AQUINO. Iná Jana Souza de. **Os cursos de Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro: uma nova face da política de formação de professores**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, PPGEduc, UFRRJ, Seropédica, RJ, 2016.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 91, p. 23-52, nov. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez / Unicamp, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1931

AZEVEDO, Fernando *et al.* **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo; manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n. especial, p. 188-204. ago. 2006.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e educação em Gramsci. **Revista digital Paideia**, v. 2, n.1, p. 181-203, abr./set. 2010.

BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **Trabalho infantil no Brasil: rumo à erradicação**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2010.

BASTOS, João. A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. *In*: BASTOS, João (Org.). **Tecnologia & Interação**. Curitiba. PPGTE/ CEFET-Pr. p.31-52. 1998.

BAUDELLOT, Christian. & ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista en Francia**. México: Ed. Siglo XXI, 1987.

\_\_\_\_\_. Escola, a luta de classes recuperada. **Revista Pós-Ciências Sociais**. v. 11, n. 22, p. 198- 213, 2014.

BELLEI, Nancy; MELCHIOR, Thaís Boim. H1N1: pandemia e perspectiva atual. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 6, p. 611-617, dez., 2011.

BENDA, Julien. **A traição dos intelectuais**. Tradução Paulo Neves. 1. ed. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

BOANAFINA, Anderson; BOANAFINA, Lilian; WERMELINGER, Mônica. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde na Rede Federal de Educação. **Trab. Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 73-93, 2017.

BOANAFINA, Anderson Teixeira; OTRANTO, Celia Regina. Desafios no cenário de formação docente para a educação Profissional nos institutos federais. *In*: José Vieira de Sousa; Arlete de Freitas Botelho; Cláudia Maffini Griboski. (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior**. 1. ed. Anápolis: UEG, 2018, v. 2, p. 49-65.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução Carmen C. Varrialle *et al.* 11. ed. Brasília: UNB, 1998.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: Dulce Pandolfi. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 137-166.

BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 22359. 10 nov. 1937.

BRASIL. Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF. 16 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11429. 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. (Retificação em 3 dez. 1968.)

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1 p. 10.233, 04 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1 p. 14.692, 1 out. 1993 (Retificação).

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1 p. 18.882, 09 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1 - Edição Extra. p.1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 17 fev. 2017.



BRASIL. Projeto de Lei nº 1.258, de 1988, do Deputado Octávio Elísio. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário do Congresso Nacional**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 nov. 1988. Seção 1, p. 4.267- 4.270.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 919, 24 de abril de 2007. (Do Sr. Pedro Wilson). Parecer do Relator da Comissão de Educação e Cultura, (PT-GO). Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7F46879EE6FF9B89D9632DC026DD1262.proposicoesWebExterno1?codteor=455776&filename=Tramitacao-PL+919/2007](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7F46879EE6FF9B89D9632DC026DD1262.proposicoesWebExterno1?codteor=455776&filename=Tramitacao-PL+919/2007) . Acesso em: 14 abr 2018.

BRASIL. Plenário. Discurso do Deputado Octávio Elísio em defesa do Projeto de Lei nº 1.258, de 1988. **Diário do Congresso Nacional**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 06 abr. 1989. Seção 1, p. 1.873.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. 1909.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.029, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Rio de Janeiro, DF, Seção 1, Página 14961, 3 ago. 1940.

BRASIL. Decreto nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2.957, 27 fev. 1942.

BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 7.760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 1 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 4 out. 2004b.

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

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino

médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 26 jul. 1971a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº CNE/CEB 39/2004 aprovado em 8/12/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 7 jan. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Relator Luiz Fernandes Dourado. Parecer CNE/CP nº 2/2015 aprovado em 9/6/2015. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, de 25 jun 2015, Seção 1, p. 13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 22 nov. 2018a, Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC**. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20-%20MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20-%20MP%20MEC.htm). Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 0023, de 10 de abril de 2007**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=C69B25BA0BB9FDB6267C26F2A7E76F97.proposicoesWebExterno1?codteor=455776&filenome=Tramitacao-PL+919/2007](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C69B25BA0BB9FDB6267C26F2A7E76F97.proposicoesWebExterno1?codteor=455776&filenome=Tramitacao-PL+919/2007). Acesso em: 17 maio 2018.

BRASIL. **Parecer da Relatoria sobre o Projeto de Lei nº 919**, de 22 de agosto de 2007. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 22 de ago. de 2007a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=314#anchor>. Acesso em: 25 set 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 nov. 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 8 dez. 2004. Disponível em: [http://www.idep.ac.gov.br/docs/legfed/parecer39\\_04.pdf](http://www.idep.ac.gov.br/docs/legfed/parecer39_04.pdf). Acesso em: 20 mar. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 1999b. Seção 1, p. 229.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 1, n. 1 jul. 1944.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: 60 anos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 86, n. 212 jan./abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2000-2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo da Educação Superior 2000-2018**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, 2008b. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. MEC, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. **Trabalho Infantil 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf). Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. **Estatísticas históricas do Brasil**: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2. ed. rev. e atual. v. 3, Séries estatísticas retrospectivas. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

BRASIL. Portal do Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/o-ministro/928-saude-de-a-a-z/coronavirus> Acesso em: 12 mar 2020

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação e processo de trabalho**: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. 1983. 232f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251892>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011, p.33-45.

CARDOSO, Fábio Silvestre. **Capanema**: a história do ministro da Educação que atraiu intelectuais, tentou controlar o poder e sobreviveu à Era Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CAVALCANTI, Lauro Augusto de Paiva. Modernistas, arquitetura e patrimônio. In: PANDOLFI, Dulce (Org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 179-189.

CAVALIERE, Ana. Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, jan. 2002.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV, 2016. 256p.

CIAVATTA, M. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília, DF: Inep, nov. 2008.v. 8.

\_\_\_\_\_. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105

\_\_\_\_\_. **Memórias e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

\_\_\_\_\_. Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 159-174.

\_\_\_\_\_. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83– 106.

\_\_\_\_\_. A crise do capital e a formação integrada em questão. *In*: IV Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, 2013, Rio de Janeiro. Seminário de Pesquisa: **A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2009. p. 67-78.

CORDÃO, Francisco. A educação profissional no Brasil. *In*: Pontifícia Universidade Católica (SP). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. *In*: **Fórum Educacional**. v.3, n.3. 1979a. p. 3-47.

\_\_\_\_\_. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil-1808/1820. *In*: Fórum Educacional. 1979b. p. 1-27. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60505/58756>. Acesso em: 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. **Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda**. Convênio: ABC. Brasília, DF: Flacso, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-69, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. Brasília, DF: FLASCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SIBCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics**. Clarivate Analytics, 2018. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.28, 2005, p. 164-173.

\_\_\_\_\_. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DRAIBE, Sônia. Estado de Bem-Estar. Desenvolvimento econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 27-67, 2007.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson (Org.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia política e educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 148-173, jan./jul. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Reforma Agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2013.

FERNANDES, Florestan. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, n. 22, p. 123-138, dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a Luta pela Escola Pública In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, p. 51-57, 2002.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira e MOSQUERA, Juan José Mouriño. Os professores da Educação Profissional: sujeitos (re) inventados pela docência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 95-110, jul./dez. 2010.

FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. A pedagogia da escravidão nos Sermões do Padre Antonio Vieira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 84, n. 206-07-08, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A Classe Operária. In: ABREU, Alzira Alves *et al.* (Coord.) **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930**. Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, v. II, 2001.

\_\_\_\_\_. **Getúlio Vargas: uma memória em disputa.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 105-128, 2009.

FLORO, Elisângela Ferreira; DAL RI, Neusa Maria. Ensino Superior nos institutos federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 302-326.

FONSECA, Celso. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Técnica Nacional, v.1. 1961.

\_\_\_\_\_. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Técnica Nacional, v.2. 1961a.

FONSECA, Cristina. **Saúde no Governo Vargas (1930-1945):** dualidade institucional de um bem público. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

FONTES, Virginia. Sociedade Civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. *In:* Neves, L. M. W; Lima, J. F. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FORD, Henry; CROWTHER, Samuel. **My life and work.** New York: Doubleday, Page & Company, 1923.

FRANCO, Marília Costa; MOROSINI, Maria Estela Dal Pai. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão.** UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, ano 4, n.4: p. 435-445, out/dez, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1129-1152.

\_\_\_\_\_. Tecnologia. *In:* PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Org.) **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de Século. 9ª ed., p. 166-188. **Coleção Estudos Culturais em Educação**, Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho educação saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007, p. 241 – 287.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Org). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1. nº 1, 2002 p. 45-60.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005a, p. 1087-1113.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e desenvolvimento. Texto produzido para compor uma coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional In: **UNESCO. Internacional Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2009, p. 1 307-1319. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

\_\_\_\_\_. (Coord). In: IV Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, 2013, Rio de Janeiro. **Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2009. p. 67-78.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **A Classe Operaria: Jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores (RJ) - 1925 a 1928**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/086569/8>. Acesso em: 20 set. 2019.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 2005.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeno de Freitas. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 307 p.

GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel/EDUSP, 1986.



GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 85 - 90, ago. 1996.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n.1, jan./jun. 1995.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

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

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Ângela de Castro; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Industrialização e classe trabalhadora no Rio de Janeiro**: novas perspectivas de análise. - Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1988.

GOMES, Ângela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 53-72.

GRABOWSKI, Gabriel. Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. **Coleção formação pedagógica**, v. 6, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere - Volume 2**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere - Volume 3**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere - Volume 5**. O "Risorgimento". Notas sobre a história da Itália. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

HAMILTON, Wanda; FONSECA, Cristina. Política, atores e interesses no processo de mudança institucional: a criação do Ministério da Saúde em 1953. **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 791-825, dez. 2003

HOCHMAN, Gilberto. A saúde pública em tempos de Capanema: inovações e continuidades. *In*: BOMENY, H. (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro; Bragança Paulista: FGV/Edusf, 2001. p. 127-151.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, **Anuário Estatístico do Brasil 1908-1912**. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, v. 1-3, 1916-1927.

KIRSCHNER, Tereza Cristina (Coord.). **Modernização Tecnológica e Formação Técnico-Profissional no Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília-DF, 1993. Texto para discussão nº 295 - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

KNOBEL, Marcelo; SIMÕES, Tânia; CRUZ, Carlos. International collaborations between research universities: experiences and best practices, **Studies in Higher Education**. v. 1, p. 1-20, 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2ª impressão. Brasília: INEP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval. & SANFELICE, José. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

KUENZER, Acácia. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007a.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**. Brasília, DF: Inep, v.8, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, *et al.* **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

\_\_\_\_\_. **EM e EP na produção flexível**: a dualidade invertida. *In*: Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce). Brasília: CNTE, v.5, n.8, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, Acácia. GRABOWSKI, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22–32, 2016.

KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020

KYRILLOS, Gabriela. “O que é lugar de fala?” de Djamila Ribeiro. **Captura Críptica**: direito, política, atualidade. Florianópolis, v. 7, n. 1, 2018

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Pluma, 1961.

\_\_\_\_\_. Memórias. Estudos de educação e perfis de educadores. **Documentos**. Brasília. Inep, 2004, v.3

\_\_\_\_\_. Memórias. Estudos de Educação e Destaques da Correspondência. **Documentos**. Brasília. Inep, 2004b, v.5

\_\_\_\_\_. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n.02, p.349-380, jul/dez. 2005.

LIMA, Maria Flávia Batista. **Expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: percursos e características. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACEDO, Jussara Marques de. & LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 2, pp. 133-152, jul./dez. 2015.

MACIEL, Laura Antunes. Imprensa, esfera pública e memória operária – Rio de Janeiro (1880-1920). **Revista história**, n. 175, p. 415-448, jul./dez. 2016.

MACHADO, Lucília. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

\_\_\_\_\_. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, p. 8-22, 2008a.

\_\_\_\_\_. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

\_\_\_\_\_. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015.

MACHADO, Maria Helena (Coord.). **Perfil da enfermagem no Brasil**: relatório final. Rio de Janeiro: NERHUS – DAPS – ENSP/Fiocruz; 2017. Disponível em:< <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf>.> Acesso em: 14 set. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1.27, n.94, p. 47-69, jan. /abr 2006.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In: Bittar, Mariluce, Oliveira, João Ferreira de, Morosini, Marília (Org.). Educação Superior no Brasil - 10 Anos Pós-LDB*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, v. 2. p. 55-70.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANGE, Roberto. Ensino profissional racional no curso de ferroviários da Escola Profissional de Sorocaba e Estrada de Ferro Sorocabana. **Revista IDORT**, São Paulo, ano I, n.1, jan. 1932, p. 16-38.

MARAN, Sheldon Leslie. **Anarquistas, imigrantes e movimento operário no Brasil**. Editora Paz e Terra, São Paulo, SP, 1979.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2009, v. 30, n 106, p.15-35.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, dez. 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

MARX, Karl. A mercadoria. *In*: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Zélia Maria. **Os estigmas**: a deterioração da identidade social. UNICAP, 2005 Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/estigmas.pdf> Acesso em: 2 jul. 16.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. Boitempo Editorial. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2012. n. 17, p.621-626.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

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

MORAES, Gustavo; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MORALES-GOMEZ, Daniel A.; MOE, Judith A. Perspectivas sobre educación y trabajo. **Cinterfor Boletín**, Montevideo, v. 110, maio, 1989. p. 135-155.

MURIEL, Roberta. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Análise do processo de implantação. Brasil: Hoper, 2006

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Org). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 259-282.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. 2002 Petrópolis: Vozes.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no Final de Século: Um Balanço. *In*: **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Gaudêncio Frigotto (org.). 9. ed., p. 166 188. Coleção Estudos Culturais em Educação, Petrópolis: Vozes, 2008.

PANDOLFI, Dulce (Org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 89-99, jan. 2020.

PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras, 1937**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012

OLIVEIRA, Maria Rita. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Revista Educação Tecnológica**. Belo Horizonte, v. 11, nº2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita; BURNIER, Suzana Lana. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *In*: CUNHA, Daisy Moreira. *et al.* (Orgs.) **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, dez. 1996.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira**. *In*: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracajú. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 2008.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, v. I, n. 01, jan./jun. 2010, p. 89-108.

\_\_\_\_\_. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto apresentado na 34ª. Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011. Disponível em: [www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/A Política Ed Profissional Gov Lula1.doc](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/A%20Politica%20Ed%20Profissional%20Gov%20Lula1.doc). Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. A Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**. UFRN. Programa de Pós- Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, v. 42, n.28, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo *locus* de formação docente no Brasil. In: SILVA JR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs). **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 229-253

OTRANTO, Celia Regina; PAIVA, Liz. Expansão da Educação Superior: tessituras e identidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. In: **Anais do XXIII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br**. Belém, PA, 2015. p. 219– 235.

\_\_\_\_\_. Expansão da Educação Superior: tessituras e identidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. In: Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br: Políticas de educação superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. XXIII, Belém, PA, 2015. **Anais do XXIII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br**. Belém, PA: Instituto de Ciências da Educação. – Belém: UNIVERSITAS/Br; ICED/UFPA, 2015. p. 219-235. [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Superior: financiamento e diversificação institucional. **Revista Trabalho Política e Sociedade**, v. 1, p. 95-118, 2016.

OTRANTO, Celia Regina; BOANAFINA, Anderson Teixeira. Institutos Federais: desafios da formação docente para a educação profissional no Brasil. In: Belmiro Cabrito; Jussara Marques de Macedo; Luísa Cerdeira. (Org.). **Ensino Superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões e inquietações**. 1. ed. Lisboa: EDUCA (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), 2018, v. 1, p. 227-252.

PACHECO, Eliezer. *et al.* **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, v. 16, n. 31, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, IFRN, 2010a. 28 p.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. **Formação operária: arte de ligar política e cultura**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p. 266-288, abr. 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Ed. Cortez. 2003.

PENA, Geralda Aparecida De Carvalho. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011.

PINAR, William F. O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 35-44, 2008.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez; 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 8., set. 2002.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 153-173, 2009.

\_\_\_\_\_. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

REVISTA IDORT. **Pela cooperação: a guerra econômica e o Instituto de Organização Racional do Trabalho de São Paulo**, n. 2, p. 1-2, fev. 1932.

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. **Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935)**: Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, João *et al* (Org.) Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura brasileira. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. Texto original publicado em: TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005.

\_\_\_\_\_. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, set. 2006, p. 417-430.

\_\_\_\_\_. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007, p. 120-136.



\_\_\_\_\_. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 112-119.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSSETTI, José Paschoal. **Introdução à Economia**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANGLARD, Gisele. Philanthropy and social services in Brazil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 10, n. 3, p. 1095-1098, 2003.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Aparecida de Fátima. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Política social e publicização da Educação. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, p. 6-7, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989a.

\_\_\_\_\_. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. *et al.* (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 14, n. 40, p. 143-155, abr., 2009.

\_\_\_\_\_. **A expansão do ensino superior no Brasil**: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a

\_\_\_\_\_. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. São Paulo: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil**: O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **De homens e máquinas**: Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012

SENAI– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **O giz e a graxa**: meio século de educação para o trabalho. São Paulo: SENAI-SP Editora, 1992

SEMERARO, Giovanni (Org.). **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *In*: Gramsci, Intelectuais e Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373 – 391, set./dez. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra; Editora FGV, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-623, set. 2013.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. **Contexto da Educação Profissional Tecnológica no Brasil**: olhares sobre licenciaturas. 2017. 204. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

SILVA, João Paulo de Souza da (Org.). **Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira (séc. XX)**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.

SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Atual, 1985.

SOUSA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci**: educação e formação – caminhos para a emancipação humana. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

SOUZA FILHO, Tarquinio de *et al.* **O ensino técnico no Brasil**. 1887. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242353>. Acesso em: 23 set. 16.

SOUZA, Laura de Mello. Formas provisórias de existência: a vida cotidiana nos caminhos, nas fronteiras e nas fortificações. **História da vida privada no Brasil**, v. 1, p. 41-81, 1997.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64.** 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 7. ed. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

\_\_\_\_\_. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962. p.181-188.

Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 40, n. 01, p. 27-53, fev. 2006.

VARGAS, Milton. **História da ciência e da tecnologia no Brasil: uma súmula.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Centro Interunidade de História da Ciência, 2001.

VASCONCELOS, Sergio Sezino. Tópicos sobre o papel da Igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP,** Fasa/Recife, v. IV, n. 04, p. 35-51, 2005.

VINCENT, David. Alfabetização e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19, n. 58, jul./set., 2014, pp. 539-560.

WERMELINGER, Mônica *et al.* A formação do técnico em enfermagem: perfil de qualificação. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 67-78, jan. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. *In:* Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate.** 1. ed. Rio de Janeiro-Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas e FUMEC, 2004, v. 1, p. 21-38.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990. 144p.


ZANATTA, Odacir Antonio (Org.). **Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR.** Curitiba: IFPR, 2019.

## ANEXO I

Texto sobre o ensino normal enquanto ensino profissionalizante. Debate entre a escola de cultura geral e a escola de cultura profissional. Rio de Janeiro.

AT pi Teixeira, A. 1931/1935.00.00/3

pi 1931/1935.00.00/3

 Prefeitura do Distrito Federal

Directoria Geral de Instrucção Publica

ORIGEM N.

Distrito Federal, de de 193

O ensino chamado "normal" comprehende, principalmente, o ensino destinado a preparar mestres. Como tal é um ensino profissional, isto é, ensino que prepara ao exercicio do magisterio.

A differença fundamental entre a escola de cultura geral e a escola de cultura profissional, está, como accentua o prof. J. Russell, director da <sup>Escola</sup> Escola de Professores da Universidade de Columbia, em que ~~na~~ o ensino, na escola profissional, é dado do ponto de vista do interesse da profissão e na escola de cultura geral no ponto de vista do interesse intellectual do individuo.

Todo o ensino, portanto, de uma escola de professores deve destinar-se a habilitar o seu alumno a exercer o <sup>trabalho</sup> magisterio para que se está





# Directoria Geral de Instrucção Publica

ORIGEM

N.

Districto Federal, de \_\_\_\_\_ de 193

da cultura especializada para a profissão.  
~~Os cursos para~~ O programma dos cursos  
 nessa cultura especializada se divide, habitual-  
 mente, em:

a) cursos fundamentais, em que se ministra  
 a cultura especializada necessaria aos  
 professores, como base ~~teórica~~ scientifica dos  
 demais cursos

b) cursos profissionais de tecnica educativa

c) cursos <sup>profissionais</sup> de materias ~~de~~

d) cursos de pratica de cursos —

Todos estes cursos se inserem em uma das intersecções  
 fundamentais da escola: = preparo do professor.

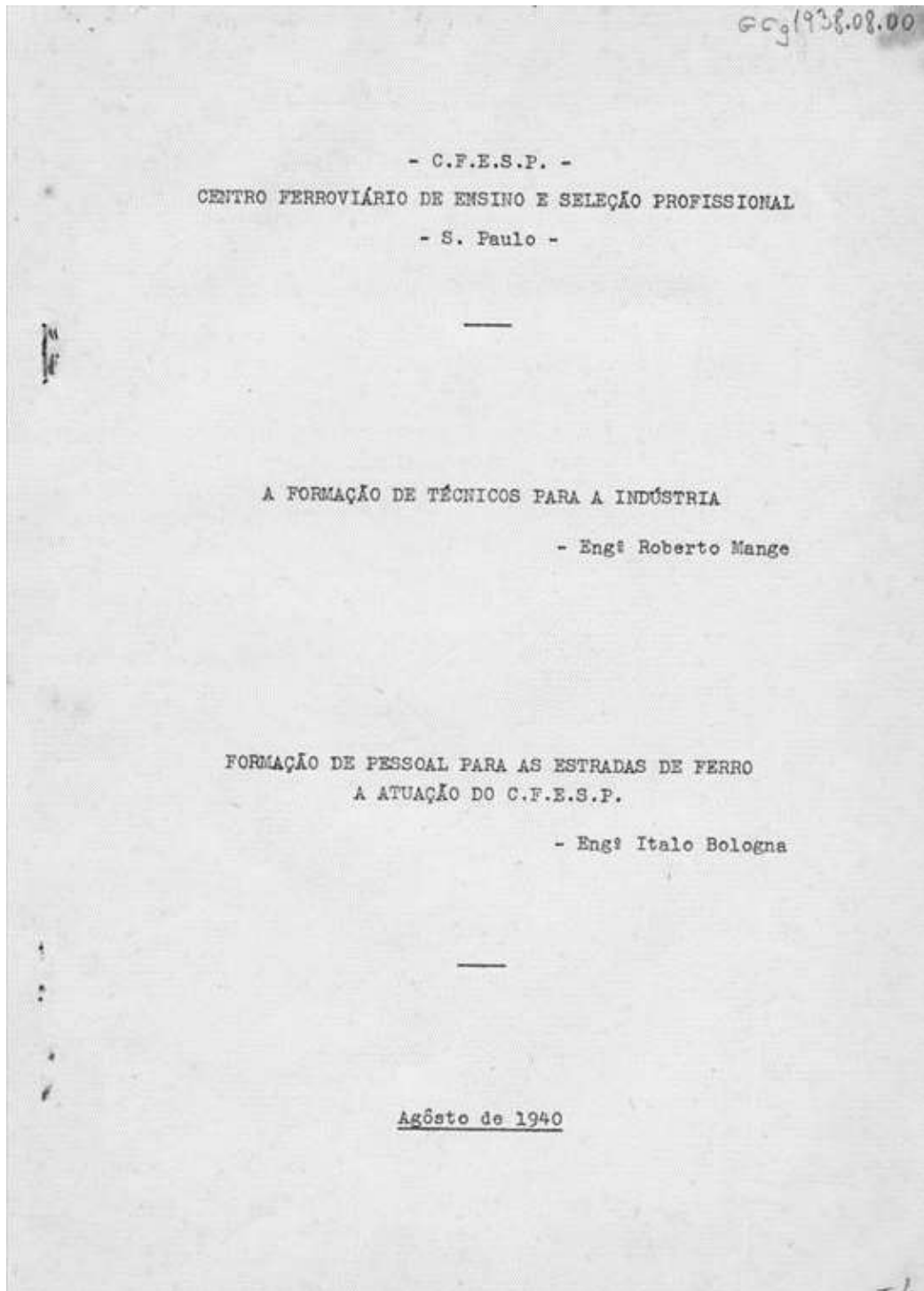
Dado, porém, o caracter da profissão se ensinar, os  
 cursos de pratica constituem o verdadeiro centro  
 de todo o ensino.

~~A cultura de pratica~~

Todos os demais cursos se tomam funccão de  
 cursos de pratica.

## ANEXO II

### Relatório: A Formação de técnicos para a indústria



- A FORMAÇÃO DE TÉCNICOS PARA A INDÚSTRIA -

Engº Roberto Mange  
(Entrevista concedida á  
"FOLHA DA MANHÃ" de 8/8/1940)

- I -

O QUE SE DEVE ENTENDER POR TÉCNICO

Técnico, na acepção mais lata da palavra, é o profissional que possui os fundamentos teóricos e práticos para o exercício de determinada atividade no comércio, na indústria, na lavoura, ou no setor do trabalho intelectual, nas chamadas profissões liberais.

Possivelmente, foi essa concepção genérica, extensa, mas um tanto vaga, que tinham em mente os organizadores do inquérito em boa hora promovido através-das colunas da "Folha da Manhã". Pretendiam certamente suscitar definições e angariar sugestões que viessem colocar o problema nos seus devidos termos, pois a necessidade de técnicos e o problema de sua formação, vêm preocupando sobremaneira, nos últimos tempos, tanto as esferas oficiais como, particularmente, as da indústria, no país.

A técnica do trabalho, em qualquer atividade, forma graus sucessivos, que exigem do fator humano requisitos, variando desde os mais simples e elementares, nos níveis inferiores, até os mais complexos e elevados, nos superiores da atividade profissional.

Se quizessemos, pois, atribuir a denominação de "técnicos" a todos êsses profissionais que ocupam qualquer cargo na extensa escala hierárquica da técnica do trabalho, teríamos apenas expresso, por um sinônimo, o que se entende por "profissional", pois, só pode ser chamado profissional aquele que possui capacidade teórica e prática para os misteres da profissão.

Limitaremos nossas considerações ao campo industrial, não porque seja o mais importante, pois o comercial e o agrícola nada lhe ficam a dever, mas porque é, atualmente, o mais focalizado em nosso meio.



Parece-nos, pois, aconselhável, afim de evitar interpretações errôneas e confusas, quanto ao nível em que devem atuar os "técnicos", restringir a aceção do termo áqueles profissionais que ocupam cargos de grau médio, o que significa na indústria, funções intermediárias entre o operário ou artífice e o engenheiro. Essa é, aliás, a concepção de "técnico" introduzida de há muito em outros países, tais como a França e a Alemanha e caracterizada respectivamente pelas palavras "technicien" e "tekniker".

Delimitado dessa forma o papel do técnico, surgem as 3 grandes classes de profissionais na indústria, tendo ainda cada uma delas suas subdivisões consoante as características qualitativas ou quantitativas da indústria em foco.

Sob forma esquemática, ter-se-á a seguinte classificação:

<u>A</u> <u>Operário</u>	<u>B</u> <u>Técnico</u>	<u>C</u> <u>Engenheiro</u>
a) braçal	a) de produção (p.ex. mestre)	a) de produção
b) manipulador (ensinado, semi- qualificado)	b) de estudos (p.ex. desenhista)	b) de estudos e pesquisas
c) artífice (formado, qualificado)	c) de contrôle	c) de direção

Correspondendo a essa subdivisão, devem as respectivas escolas ser denominadas:

- |   |  |
|---|--|
| A) Escolas Profissionais (de dois graus)                      | - Para formação de operários qualificados e semi-qualificados. |
| B) Escolas Técnicas ou Industriais                            | - Para a formação de técnicos.                                 |
| C) Escolas de Engenharia, Politécnicas ou Técnicas Superiores | - Para a formação de engenheiros.                              |

Essa classificação, baseada na realidade industrial, torna-se indispensável como preliminar. A compreensão do seu significado é ponto básico para discutir ou sugerir diretrizes ao problema da formação ou do aperfeiçoamento dos elementos — operário, técnico, engenheiro — componentes da cadeia imposta pela técnica do trabalho industrial.

- II -

EQUILÍBRIO HARMÔNICO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Sob o tríplice aspecto de atividade específica na indústria, conforme acima esboçado, é que deve ser encarada a necessidade da formação de profissionais. Trata-se de alcançar uma evolução equilibrada e harmônica das três categorias de profissionais na indústria. Surge imediatamente a pergunta: o que temos? Ou, então: o que necessitamos para realizar o equilíbrio na formação profissional do operário, do técnico e do engenheiro?

O problema é bastante complexo, pois além das necessidades em quantidade há a considerar o fator qualitativo que define o nível de formação adequado em cada caso.

Se atentarmos para as condições atuais da nossa indústria, e dos elementos de formação e de aperfeiçoamento de que dispomos, verificaremos, de pronto, que nos achamos em plena fase de desequilíbrio, tanto em relação ao número de profissionais, como no que se refere à qualidade de sua formação.

A situação se agrava consideravelmente, tendo-se em vista a deficiência de instrução primária básica que está ainda longe de se achar completamente difundida nos que exercem sua atividade no campo da indústria.

Nessas circunstâncias, o preparo profissional, mesmo no grau de nível inferior, deverá formar uma simbiose com o aperfeiçoamento dos conhecimentos gerais básicos, obrigando assim a integrar a instrução primária no plano equilibrado da formação de profissionais.

Esse equilíbrio harmônico na formação de profissionais para a indústria merece certamente um estudo mais aprofundado por parte dos governos, pois, permitiria fixar diretrizes seguras para a manutenção eficiente dos empreendimentos nas indústrias extrativa, manufatureira, de construção e de transportes, que hoje constituem poderoso fator econômico e de caráter vital no país.

Todavia, não se poderá dispensar, no estudo dessas questões, a cooperação direta de elementos ligados à indústria e profundamente conhecedores de suas necessidades, sob pena de se criar obra de gabinete, fadada a uma vida efêmera ou ao fracasso.

- III -

A ATUAL FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

A. O engenheiro

Segundo a ordem cronológica, surgiu no país, em primeiro lugar, a formação dos profissionais de grau superior, os engenheiros, preparados pelas Escolas Técnicas superiores, principalmente para exercerem atividade na engenharia civil e de minas. Mas, para os setores industriais, tais como a eletrotécnica, a mecânica, a química e a metalurgia, foi escassa a formação de especialistas, recorrendo-se, na maioria dos casos, a profissionais estrangeiros. Essa lacuna no nosso corpo de engenheiros faz-se sentir hoje, de forma aguda, em vista da rápida expansão do parque industrial no Brasil e particularmente em São Paulo. Já se esboça, porém, uma reação a esse estado deficiente de especialização dos engenheiros, tanto por meio de cursos particularizados nas nossas Escolas Politécnicas, como através da atuação de outras instituições como, em S. Paulo, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) e o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), ambos empenhados, dentro do seu campo de ação, na especialização e no aperfeiçoamento do engenheiro.

B. O operário qualificado

Já em época mais recente é que se passou a cuidar do grau inferior, isto é, da formação sistemática do operário qualificado ou artífice, através de instituições de denominações diferentes, tais como: Escolas de Artes e Ofícios, de Aprendizizes Artífices, Escolas Profissionais etc. — todas porém com a mesma finalidade.

Nesse particular, houve maior desenvolvimento nos centros de concentração industrial em S. Paulo, no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Especialmente no Estado de S. Paulo, a evolução do ensino profissional masculino e feminino alcançou forte intensidade nos últimos anos e importantes dotações orçamentárias já são destinadas a esse fim.

Mas tais instituições, que honram o esforço e a dedicação de seus organizadores, são insuficientes ainda em número e carecem, principalmente, de adaptação às condições reais

do ambiente industrial, para atingir um índice satisfatório de eficiência.

### C. O técnico

Para o grau intermediário, que é o do técnico na atividade industrial, não possuímos ainda, praticamente, organizações que se ocupem da sua formação, salvo raras realizações existentes nos mesmos Estados a que acima nos referimos.

Nesse setor, algumas iniciativas de caráter particular não alcançaram desenvolvimento adequado, para isso concorrendo a insuficiência de interesse e de amparo por parte da indústria e dos poderes públicos.

A falta de formação de técnicos no país, foi remediada, recorrendo-se a profissionais estrangeiros que, em grande número, cooperaram para o progresso da nossa indústria. É frequente também a improvisação de técnicos, como elementos agressos do quadro dos operários qualificados. Dotados de boas qualidades, exercem cargos de condução do trabalho e postos de comando, sem ter tido oportunidade de adquirir os conhecimentos técnicos para o exercício de tais funções.

---

O apanhado sintético que acabamos de fazer quanto á situação atual da formação de profissionais para a indústria, denota, de modo frisante, falta de equilíbrio e de harmonia na sua evolução, o que vem a constituir sério impecilho para uma produção eficiente, racional e econômica.

- IV -

### A QUALIDADE COMPENSANDO A QUANTIDADE

Já tivemos ocasião, por diversas vezes, de defender a tese de que devemos compensar a quantidade pela qualidade.

Por um aproveitamento racional das boas aptidões inatas no nosso pessoal, por uma formação sistemática e metódica, perfeitamente sincronizada com a necessidade real da indústria, pela cooperação indispensável dos industriais e dos poderes

públicos, pode-se certamente formar e aperfeiçoar os profissionais de maneira a que sejam realmente eficientes. E, ter profissionais eficientes em todos os graus da técnica do trabalho, significa não sómente liberar braços — e dest'arte remediar a tão frequentemente citada falta de braços — mas ainda reduzir o custo do produto e assim aumentar a economia da produção industrial.

- V -

#### O PROBLEMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

De acôrdo com o que acabamos de dizer, o problema da formação de profissionais, do operário qualificado, do técnico, do engenheiro, se enquadra essencialmente dentro do lema da eficiência: eficiência técnica, eficiência econômica, eficiência social.

Como preliminar e fator decisivo para o êxito da formação, deve o candidato a profissional possuir um mínimo de aptidões e qualidades necessárias ao desempenho da função. Falhas na constituição anátomo-fisiológica, nos conhecimentos básicos, nas aptidões funcionais e no aspecto caracterológico podem comprometer seriamente o resultado da formação, e ter por consequência a desadaptação do profissional e seu fracasso na prática, donde uma série de prejuizos de ordem técnica, econômica e social, não só para o indivíduo como para a coletividade.

Vê-se assim, que a Orientação e a Seleção Profissional, procurando, cada uma no seu campo de ação, prevenir esses males, são essenciais para qualquer processo de formação profissional. Sem essa medida prévia, criteriosamente aplicada, não se poderá alcançar um índice satisfatório de eficiência.

---

O problema da formação exige a adoção de métodos pedagógicos e de processos de aprendizagem da técnica do trabalho, cuja importância é absolutamente preponderante para o resultado dessa formação.

Eis o ponto nevrálgico da questão. Se o índice de eficiência da formação profissional mostra-se em geral relativamente baixo, tendo em vista a soma de esforço e de dinheiro dispendida, é que nos falta ainda a aplicação rigorosa de preceitos didáticos racionais.

Na intensa luta pela vida, que caracteriza tôdas as atividades hodiernas, devemos recorrer aos métodos oriundos da organização científica do trabalho, que permitem atingir o máximo rendimento, em precisão, segurança e rapidez, com o mínimo dispêndio de energia.

Se não agirmos dessa forma, poderemos ser taxados de malbaratadores do elemento humano e dos bens da coletividade.

Mas, para alcançar eficiência técnica e econômica, é indispensável dispor, nas instituições de formação profissional, de um quadro de diretores, professores e instrutores perfeitamente afeito a êsses preceitos racionais. Surge, então, a necessidade de se cuidar, em primeiro lugar, da orientação e do adexramento especializado dêsse quadro, especialmente para o preparo do operário qualificado.

---

O conceito da formação profissional envolve a noção de utilidade que, no caso da indústria, se traduz por vantagens e benefícios recíprocos entre o profissional e o empregador.

Dai decorre a importância que assume adaptar a formação do operário, do técnico e do engenheiro às condições reais da indústria e às suas verdadeiras necessidades, levando ainda em consideração o nível cultural da zona a ser beneficiada.

Essa adaptação pede, como premissa, a cooperação da própria indústria nos empreendimentos de formação profissional. Deixar a tarefa da formação dos profissionais exclusivamente a cargo dos industriais é, a nosso vêr, tão errado quanto manter tais organizações unicamente em dependência dos poderes públicos, como compartimentos estanques, dissociados da realidade industrial.

O regime de cooperação, no sentido que acabamos de esboçar, não constitui novidade, pois é largamente difundido em outros países, assim na Europa como nos Estados Unidos, sendo também doutrina pacífica na opinião da maioria dos nossos especialistas na matéria. Esse regime vigora em São Paulo desde 1930, no setor da indústria dos transportes, na Estrada de Ferro Sorocabana, e foi estendido em 1934 a tôda a rede ferroviária dêste Estado, tendo surgido, posteriormente, mais algumas organizações de colaboração entre as escolas profissionais estaduais e entidades industriais.

---

A concepção moderna, aliás racional, da técnica de formação profissional leva á evolução paulatina do regime escolar para o do ambiente industrial. É mais uma forma de realizar a adaptação circunstancial da fase de formação aos requisitos da indústria.

Assim como o engenheiro deve iniciar sua prática profissional na escola e completar seus estudos na atividade industrial, deslizará o técnico dos bancos escolares, por exemplo, para a mesa de desenho no escritório técnico da fábrica, e o operário qualificado se incorporará á oficinas, no fluxo evolutivo de seu preparo profissional.

Quando, como acontece com bastante frequência nas nossas escolas profissionais, conforme desvendam as estatísticas e é de conhecimento geral, sómente uma pequena percentagem dos inicialmente matriculados chega a concluir sua formação de artífice, é evidente que há desadaptação dessas instituições.

Essa desistência prematura da grande maioria dos alunos que, com um preparo incipiente ou apenas sofrível, encontram colocação na indústria é explicável já pela necessidade de ganho imediato, decorrente do nosso baixo padrão de vida, já pelo fato da indústria se satisfazer com tais profissionais de meio preparo e ter para eles ocupação adequada.

Efetivamente, se considerarmos o aspecto da indústria moderna quanto aos requisitos de conhecimentos e de adexramento profissional, especialmente no setor manufatureiro, observaremos logo que a grande maioria dos operários são apenas manipuladores ou necessitam sómente de reduzida formação.

Para atender a essa necessidade industrial é que se impõe um ensino profissional de grau mínimo e, principalmente, um aperfeiçoamento dos conhecimentos básicos completados por noções de tecnologia, a exemplo do que se faz em algumas poucas instituições já existentes. Tais organizações viriam satisfazer os requisitos da indústria, quanto ao preparo do maior contingente de seus operários.

Em outros casos o nível propedéutico das escolas profissionais é tão elevado que os alunos diplomados ficam afastados da profissão, passando a exercer diversas atividades estranhas aos ofícios para que se pretendia prepará-los.

A grande indústria manufatureira apresenta ainda, salvo em alguns ramos especializados, a particularidade de utilizar poucos artífices, o que talvez não tenha sido devidamente foalizado nos últimos decretos referentes á obrigatoriedade do aperfeiçoamento profissional na indústria. É justamente na pequena oficina, na pequena indústria que o artífice ou o operário qualificado, de conhecimentos mais ecléticos, se torna necessário, pois aí não há intensa subdivisão do trabalho nem avançada mecanização das operações.

- VI -

#### CONCLUSÃO

Nestas considerações de ordem geral, que apresentamos com o escopo de salientar os fatores imprescindíveis ao êxito do preparo de profissionais, principalmente para o setor industrial, não deixamos de apontar, num espírito construtivo, as falhas inerentes á situação atual.

Pensamos que, melhorar o que existe, ampliando o rendimento das instituições, seria em muitos casos, solução mais racional do que alargar mais ainda o campo de ação, mesmo por que nos faltam diretrizes seguras.

Em resumo, para que a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais — operário, técnico e engenheiro — sejam realmente eficientes, devem:

- evoluir de modo equilibrado e harmônico em todos os seus graus;
- ser mantidos em íntima cooperação com as indústrias;
- adaptar-se ás reais necessidades da produção;
- buscar os métodos racionais da técnica de formação nos conceitos da organização científica do trabalho.

As recomendações aprovadas pela 2ª Convenção Nacional de Engenheiros, que acaba de se realizar em São Paulo, e referentes ao tema: "Formação de técnicos para a indústria Nacional", refletem de modo nítido, as reais necessidades do meio e se coadjuvam completamente com os pontos de vista que acabamos de expôr.

FM/ECB.



### ANEXO III

#### Relação dos Institutos Federais e dos respectivos endereços de acesso aos PDIs (2014-2018)

REGIÃO	INSTITUTO FEDERAL	PDI DISPONÍVEL EM:
NORTE	ACRE	<a href="http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1697&amp;Itemid=379">http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1697&amp;Itemid=379</a>
	AMAZONAS	<a href="http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/adminitracao/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/01PDI20142018250615.pdf/view">http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/adminitracao/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/01PDI20142018250615.pdf/view</a>
	AMAPÁ	<a href="http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/144-pdi-2014-2018">http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/144-pdi-2014-2018</a>
	PARÁ	<a href="https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/docs-inst/4032-pdi-2014-2018-revisado/file">https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/docs-inst/4032-pdi-2014-2018-revisado/file</a>
	RONDÔNIA	<a href="https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file">https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file</a>
	RORAIMA	<a href="http://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2014-2018">http://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2014-2018</a>
	TOCANTINS	<a href="http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/view">http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/view</a>
NORDESTE	ALAGOAS	<a href="https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/pdi/documentos-pdi-2019-2023/outros-documentos/pdi-2014-2018-versao-final-revisao-25-10-16.pdf/view">https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/pdi/documentos-pdi-2019-2023/outros-documentos/pdi-2014-2018-versao-final-revisao-25-10-16.pdf/view</a>
	BAIANO	<a href="http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/index.php/pdi-2015-2019/">http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/index.php/pdi-2015-2019/</a>
	BAHIA	<a href="https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/PDI-2014-2018-noticias">https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/PDI-2014-2018-noticias</a>
	CEARÁ	<a href="https://ifce.edu.br/caucaia/menu/administracao-e-planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/pdi-2014-2018.pdf/view">https://ifce.edu.br/caucaia/menu/administracao-e-planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/pdi-2014-2018.pdf/view</a>
	MARANHÃO	<a href="https://portal.ifma.edu.br/2014/10/10/ifma-apresenta-pdi-2014-2018/">https://portal.ifma.edu.br/2014/10/10/ifma-apresenta-pdi-2014-2018/</a>
	PIAUÍ	PDI 2014-2018 não localizado
	PERNAMBUCO	<a href="https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf/view">https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf/view</a>
	SERTÃO PERNAMBUCANO	<a href="https://www.ifserto-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf">https://www.ifserto-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf</a>
	PARAÍBA	<a href="https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi">https://www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi</a>
	RIO GRANDE DO NORTE	<a href="https://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-do-ifrn/view">https://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-do-ifrn/view</a>
	SERGIPE	<a href="http://www.ifs.edu.br/mais-comunicados/6199-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2019">http://www.ifs.edu.br/mais-comunicados/6199-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2019</a>
SUDESTE	ESPÍRITO SANTO	<a href="https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes?showall=1">https://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes?showall=1</a>
	MINAS GERAIS	<a href="https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/institucional/pdi">https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/institucional/pdi</a>

	NORTE DE MINAS GERAIS	<a href="https://www.ifnmg.edu.br/pdi">https://www.ifnmg.edu.br/pdi</a>
	SUDESTE DE MINAS GERAIS	<a href="https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2014-2019-versoes">https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2014-2019-versoes</a>
	SUL DE MINAS GERAIS	<a href="https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/acoes_e_programas_/PDI2014-2018ifsuldeminas.pdf">https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/acoes_e_programas_/PDI2014-2018ifsuldeminas.pdf</a>
	TRIANGULO MINEIRO	<a href="https://iftm.edu.br/pdi/mapa/2014-2018/">https://iftm.edu.br/pdi/mapa/2014-2018/</a>
	SUDESTE DE MINAS	<a href="https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2014-2019-versoes">https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2014-2019-versoes</a>
	RIO DE JANEIRO	<a href="https://sigrh.ifrj.edu.br/sigrh/public/documentos/ifrj/PDI%202014-2018.pdf">https://sigrh.ifrj.edu.br/sigrh/public/documentos/ifrj/PDI%202014-2018.pdf</a>
	FLUMINENSE	PDI 2014-2018 não localizado
	SÃO PAULO	<a href="http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html">http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html</a>
SUL	PARANÁ	<a href="https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%c3%a3o-Final-1.pdf">https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%c3%a3o-Final-1.pdf</a>
	RIO GRANDE DO SUL	<a href="https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/diagnostico-do-pdi-2014-2018/">https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/diagnostico-do-pdi-2014-2018/</a>
	FARROUPILHA	<a href="https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018">https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018</a>
	SUL RIO GRANDENSE	<a href="http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenv-institucional">http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenv-institucional</a>
	CATARINENSE	<a href="http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/PDI-2014_2018.pdf">http://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/PDI-2014_2018.pdf</a>
	SANTA CATARINA	<a href="https://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/">https://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/</a>
CENTRO-OESTE	BRASÍLIA	PDI 2014-2018 não localizado
	GOIÁS	<a href="https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf">https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf</a>
	MATO GROSSO DO SUL	<a href="https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi_ifms_2014_2018.pdf/view">https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi_ifms_2014_2018.pdf/view</a>
	MATO GROSSO	<a href="http://prodin.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018/">http://prodin.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018/</a>

Obs: Acesso em 14 de setembro de 2018.

## ANEXO IV

### Caracterização de valores e crenças institucionais identificados nos PDIs dos IFs (2014-2018)

REGIÃO	INSTITUTO FEDERAL	CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	VISÃO INSTITUCIONAL	DESEMPENHO INSTITUCIONAL	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT
<b>NORTE</b>	ACRE	Trabalho como princípio educativo para construir aprendizagens significativas (p.44)	Ser responsável pela nova revolução do Acre através da Educação, Ciência e Tecnologia	Não identificado	Não oferece
	AMAZONAS	Busca-se a consolidação de uma concepção crítica, progressista e social baseada nos fundamentos da psicologia humanista-sócio-interacionista (p. 77).	Consolidar o IFAM como referência nacional em educação, ciência e tecnologia	Pesquisa de demandas, além do conhecimento real sobre o mercado de trabalho (p. 127)	Especialização em Educação Profissional Especialização em formação pedagógica de docentes na educação profissional e tecnológica
	AMAPÁ	É necessário a escola desenvolver metodologias que contemplem os princípios das competências, habilidades e atitudes em direção a um ensino de qualidade [...] no qual são definidos os quatro pilares da educação (p. 49)	Consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica formando pessoas para o mundo do trabalho globalizado	Avaliação da eficácia dos cursos quanto à inserção e permanência dos egressos no mercado de trabalho (p.265)	Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica
	PARÁ	A proposta dos cursos oferecidos, com base na concepção de currículo integrado, possibilita e incentiva a criação e a recriação de novas ações pedagógicas, em seus diferentes níveis de formação, tendo como eixos de sua práxis: Trabalho; Processos de auto-organização dos educandos; Relação escola e comunidade como elemento estratégico; Pesquisa como princípio educativo; Pedagogia da alternância. (p. 64)	Ser uma instituição de excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, garantindo a integração e diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho.	Identificar as demandas e oportunidades no mundo do trabalho que estarão ao alcance dos discentes (p. 208)	Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica
	Rondônia	Possibilitar que o discente desenvolva habilidades cognitivas e adquira conhecimentos específicos, optando por	Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia.	Identificar novas exigências e necessidades tecnológicas das áreas profissionais. (p.170)	Especialização em Metodologia em

		uma concepção crítico-progressista, baseada nos fundamentos da psicologia humanista-sócio-interacionista. (p.79)			Educação Profissional, Científica e Tecnológica
	RORAIMA	Coerente com a concepção de Formação Prática Reflexiva, o processo ensino-aprendizagem está orientado na perspectiva de quatro pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o conviver. (p.69)	Ser referência no País como instituição de formação profissional e tecnológica na promoção de ensino, pesquisa e extensão.	Acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários no mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão. (p. 118)	Não oferece
	TOCANTINS	Um processo que privilegia a formação do homem na sua totalidade. (p. 55)	Ser referência no ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na inovação tecnológica de produtos e serviços, proporcionando o desenvolvimento regional sustentável.	Não identificado	Especialização em Docência para Educação Profissional
NORDESTE	ALAGOAS	uma formação crítica, humanizada e emancipadora, numa perspectiva que proporcione o despertar do senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão que ampliem seu nível de participação nas esferas sociais e no mundo do trabalho. (p. 53)	Consolidar-se como uma instituição de referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, pautada na cultura e na inovação, em consonância com a sociedade.	Inserção e permanência do egresso no mercado de trabalho (p.169)	Não oferece
	BAIANO	A preparação básica para o trabalho deve estar organicamente integrada tanto à base nacional comum, quanto à parte diversificada do currículo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho (p.54)	Ser uma instituição de educação profissional e tecnológica referência na Bahia, em todas as áreas e modalidades de oferta, sobretudo, no desenvolvimento e fortalecimento de tecnologias agrárias que contribuam para o crescimento socioeconômico e cultural do estado.	Atuação dos sujeitos no mundo do trabalho, as dificuldades encontradas para se colocar no mercado de trabalho e o perfil de profissional exigido pelas empresas (p. 97)	Formação Pedagógica para Formadores (formação em serviço)
	BAHIA	O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como	Transformar o IFBA em uma Instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no País,	Avaliação da eficácia dos cursos quanto à inserção e permanência dos egressos no mercado de trabalho (p. 221)	Não oferece

		base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (p.115)	estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica.		
	CEARÁ	Estabelecer condições de modo que o educando possa vivenciar concretizar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver) e pessoal (aprender a ser). (p.110)	Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia.	Identificar, junto às empresas públicas e privadas, os critérios de seleção e contratação, para melhor capacitar os futuros profissionais egressos da instituição (p.103)	Não oferece
	MARANHÃO	a educação para o trabalho como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, tendo em vista sua emancipação (p.28)	Ser reconhecida como uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia, formadora de cidadãos críticos promotores da transformação social.	Necessidade de conhecimento das empresas conveniadas com o IFMA, bem como das possíveis empresas e instituições que possam receber a demanda de egressos do IFMA (p.183)	Formação Pedagógica para Professores
	PARAÍBA	a formação do educando no sentido do pensar, saber, saber fazer e saber ser nas várias dimensões frente ao desenvolvimento tecnológico e suas repercussões sociais (p. 68)	Ser uma instituição de excelência na promoção do desenvolvimento profissional, tecnológico e humanístico de forma ética e sustentável beneficiando a sociedade, alinhado às regionalidades em que está inserido.	Possibilita compreender melhor como a formação que a instituição dá aos sujeitos impacta suas vidas. Por isso, no que diz respeito ao egresso, é importante detectar modelos de práticas bem-sucedidas para realimentar os projetos pedagógicos de cursos e estratégias pedagógicas da instituição como um todo. Além disso, também é importante para a instituição identificar a inserção socioprofissional, as perspectivas e expectativas nas aproximações do egresso com o mundo do trabalho (p.176)	Não oferece

PERNAMBUCO	O trabalho como princípio educativo, permitindo a compreensão do significado econômico, biopsicossocial, ambiental, histórico, político e cultural das ciências, das tecnologias e das artes (p. 122)	Ser uma Instituição de referência nacional em formação profissional que promove educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em benefício da sociedade	Além das competências técnicas, cognitivas, interpessoais e motivacionais relativas ao desempenho de suas atividades profissionais, o egresso deve ser preparado para enfrentar uma nova ordem econômica, um mundo que se move em ritmo veloz à base da informação, do conhecimento, da competição e dos avanços tecnológicos, respeitando a sustentabilidade do ambiente (p. 135)	Especialização em Educação Profissional integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional em Educação Profissional
SERTÃO PERNAMBUCANO	Educação científica e humanística, articulando a formação geral e educação profissional, considerando a realidade no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais. (p. 47)	Ser uma instituição de excelência em todos os níveis e modalidades de Ensino, articulados com a Pesquisa e a Extensão, comprometida com a transformação social, fundamentada na ética e na cidadania.	Ações que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão. (p. 56)	Programa Especial de formação pedagógica de docentes.
PIAUI	PDI 2014-2018 não localizado			
RIO GRANDE DO NORTE	Formação omnilateral, que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. (p. 69)	A visão de futuro do IFRN é de, até 2018, ser uma instituição de referência nacional na oferta de educação técnica, tecnológica, profissional e científica, colaborando para a sustentabilidade social.	A troca de informações com os setores produtivos e nos fóruns especializados de formação profissional possibilita a prospecção de oportunidades de estágio e inserção de egressos no mundo do trabalho. (p 115)	Especialização em Metodologia do trabalho docente no ensino médio integrado Mestrado em Educação Profissional
SERGIPE	Elementos estruturais formais [...]aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser são os quatro pilares (princípios) [...] para que os processos de aprendizagem alcancem seus objetivos mais peculiares (p. 54)	“Ser um dos cinco melhores Institutos Federais do país contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico e cultural”	O egresso deve ser permanentemente auscultado para melhor aparelhar a instituição que o diplomou. É ele, afinal, o ator que mais tem a dizer sobre a dinâmica das relações sociais e econômicas em que está inserido. É ele, enfim, a fonte que pode informar continuamente sobre as	Não oferece

				expectativas da sociedade a respeito da nossa Instituição. (p. 78)	
SUDESTE	ESPÍRITO SANTO	As quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (p. 74)	Ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Espírito Santo, com reconhecimento nacional e internacional.	Acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão; (p.63)	Especialização em Educ. Prof. Int. Educ. Básica EJA
	MINAS GERAIS	Aliar-se aos agentes públicos e privados para que seja criado um alinhamento entre os esforços do Instituto para produzir profissionais que tenham condições de atender à demanda atual por capital humano qualificado e os planos dos poderes públicos e setor privado (p. 38) - TCH	“Ser reconhecida nacionalmente como instituição promotora de educação de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão.”	Realizar eventos, com periodicidade no máximo bianual, para obter os relatos dos egressos e das empresas e organizações empregadoras destes para avaliar os pontos positivos e negativos da formação dos discentes dos cursos, de forma a se terem subsídios para a atualização contínua dos projetos pedagógicos dos cursos.(p.213)	Não oferece
	NORTE DE MINAS GERAIS	O que pressupõe assumir a educação como um processo de formação integral; promovendo também, a integração das áreas do conhecimento, por meio da articulação e indissociabilidade das ações de ensino, extensão, pesquisa e inovação (p. 67)	Manter e ampliar o reconhecimento como instituição de excelência em educação profissional, científica e tecnológica na sua área de abrangência.	Analisar a compatibilidade entre a ocupação exercida pelo egresso e o seu curso, bem como verificar a adequação das matrizes curriculares com a realidade do mundo do trabalho identificar, junto às instituições externas, os critérios de seleção e contratação para melhor capacitar os futuros profissionais egressos da Instituição (p. 208)	
	SUDESTE DE MINAS GERAIS	A educação promovida no IF Sudeste MG tem como pressuposto a formação integral por meio da articulação e indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão (p.40)	Consolidar-se no horizonte de cinco anos, como referência em Educação profissional e tecnológica, formação docente, produção e compartilhamento de tecnologias e conhecimento focados na sustentabilidade.	Adequação dos conteúdos curriculares dos cursos oferecidos pela instituição às necessidades do mercado de trabalho (p.309)	Especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica Especialização em Educação em Didática

					docente na educação Profissional e Tecnológica
SUL DE MINAS GERAIS	O homem não nasce homem, mas se torna humano pelo trabalho. É nesta dimensão que o trabalho é, essencialmente, uma atividade educativa. O homem aprende a ser humano pelo trabalho. (p. 157)	Não identificado		Relacionar os métodos e os conteúdos dos cursos com o mundo do trabalho. Propiciar aos discentes uma formação alinhada com o mundo do trabalho. (p.68)	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes
TRIANGULO MINEIRO	Processo eminentemente social, a educação relaciona-se dialeticamente com outras dimensões igualmente relevantes para o funcionamento dos grupos humanos como o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia (p. 44)	Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido.		Acompanhamento de egressos: conjunto de ações que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de se identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão Visitas técnicas: ações que visam a promover a interação das áreas educacionais do IFTM com o mundo do trabalho, objetivando a complementação dos conteúdos ministrados (p. 57)	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RIO DE JANEIRO	Não identificado	Ser uma instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando ensino, pesquisa, extensão e inovação, em consonância com as demandas da sociedade e com excelência da gestão, até 2018.		Identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão. (p.99)	Não oferece
FLUMINENSE	PDI 2014-2018 não localizado				
SÃO PAULO	Compreendemos a educação como processo de formação e interação social que se realiza em um tempo histórico determinado e com características ideológicas específicas, permitindo a construção de conhecimentos,	Contribuir para o alcance da excelência da gestão na administração Pública por meio da vocalização dos anseios do cidadão em relação aos serviços públicos no IFSP.		Avaliação da eficácia dos cursos quanta à inserção e à permanência dos egressos no mercado de trabalho (p. 315)	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio (licenciatura) Programa especial de formação pedagógica para



		habilidades e valores para o desenvolvimento humano integral e pleno, e para a participação na sociedade (p. 145)			professores do ensino técnico
SUL	PARANÁ	Perspectiva <i>omnilateral</i> de formação do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade democrática com maior justiça social (p. 30)	Ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social.”	premissas a integração e a articulação entres diferentes dimensões científica, filosófica, cultural, artística e histórica, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de investigação científica e inserção de seus egressos no mundo do trabalho (p. 52)	Complementação Pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Especialização em Metodologia para o Ensino Médio, Técnico e Tecnológico
	RIO GRANDE DO SUL	Formação do ser humano crítico, que valoriza a ética, a dignidade, as diferenças individuais e socioculturais, mediante educação humano-científico-tecnológica (p. 29)	Ser referência em educação, ciência e tecnologia como uma instituição pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social.	construir uma interação com o mundo do trabalho baseada na melhoria das condições de vida social, na emancipação para os sujeitos e em uma educação para a liberdade (p. 107)	Formação Pedagógica para Graduados não-licenciados
	FARROUPILHA	Uma educação contrária à lógica de mercado, sendo crítica a toda a forma degradante de produção e consumo. Uma educação que não seja fonte de dominação, mas sim de emancipação. (p.47)	Ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica.	criação de mecanismos para acompanhamento da inserção dos profissionais no mundo do trabalho (p. 167)	Não oferece
	SUL RIO GRANDENSE	Incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, que proponham uma reflexão crítica da história e da cultura, desmistificando o senso comum. (p. 30)	Não identificado	construir uma interação com o mundo do trabalho baseada na melhoria das condições de vida social, na emancipação para os sujeitos e em uma educação para a liberdade (p. 107)	Formação Pedagógica para graduados não-licenciados
	CATARINENSE	Busca-se uma concepção teórica fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético. (p. 34)	Ser referência em educação profissional científica e tecnológica em Santa Catarina.	número de egressos no mundo do trabalho atuando no eixo tecnológico/área de formação (p. 49)	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de

					Educação de Jovens e Adultos
	SANTA CATARINA	Trabalho como princípio educativo geral se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução. (p.26)	Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	identificar a inserção socioprofissional, as perspectivas e expectativas nas aproximações do egresso com o mundo do trabalho (p. 249)	Licenciatura em EPT Especialização em docência para a educação profissional e tecnológica Especialização em formação pedagógica para docência na educação profissional e tecnológica Especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica
CENTRO-OESTE	BRASÍLIA	PDI 2014-2018 não localizado			
	GOIÁS	Ampliar e aprofundar a formação integral ( <i>omnilateral</i> ) 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. (p.10)	Não identificado	Identificar novas exigências e necessidades tecnológicas das áreas profissionais, além de propor ações direcionadas à formação continuada (p.108)	Não identificado
	GOIANO	A educação profissional e tecnológica tem o compromisso de romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral [...] respaldando uma concepção de formação profissional que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais. (p. 45)	Consolidar-se como instituição de referência nacional na promoção de educação profissional verticalizada.	constitui-se no conjunto de ações implementadas que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão (p. 69)	Não identificado

	MATO GROSSO DO SUL	Os processos pedagógicos desenvolvidos no IFMS se assentam sobre a ideia de trabalho como um princípio educativo, alinhando as concepções de homem, sociedade e educação. (p. 55)	Ser reconhecido como instituição de ensino de excelência, sendo referência em educação, ciência e tecnologia no Estado de Mato Grosso do Sul.	retroalimentação do currículo escolar e também para que o IFMS possa avaliar o desempenho de seus alunos e o seu próprio desempenho. (p.143)	Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
	MATO GROSSO	Pautado pela educação para a vida e para o trabalho, parte da concepção de que as instituições sociais e, mais especificamente as instituições de ensino, devem cumprir papel para além de meros aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 2007), pois elas existem a partir das relações entre os homens. (p.43) - O trabalho como princípio educativo (p.53)	Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, qualificando pessoas para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania por meio da inovação no ensino, na pesquisa e na extensão.”	Acompanhamento de Egressos: constitui um conjunto de ações implementadas que visam acompanhar o desenvolvimento profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo do trabalho e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão (p. 113)	Especialização em Formação Pedagógica