

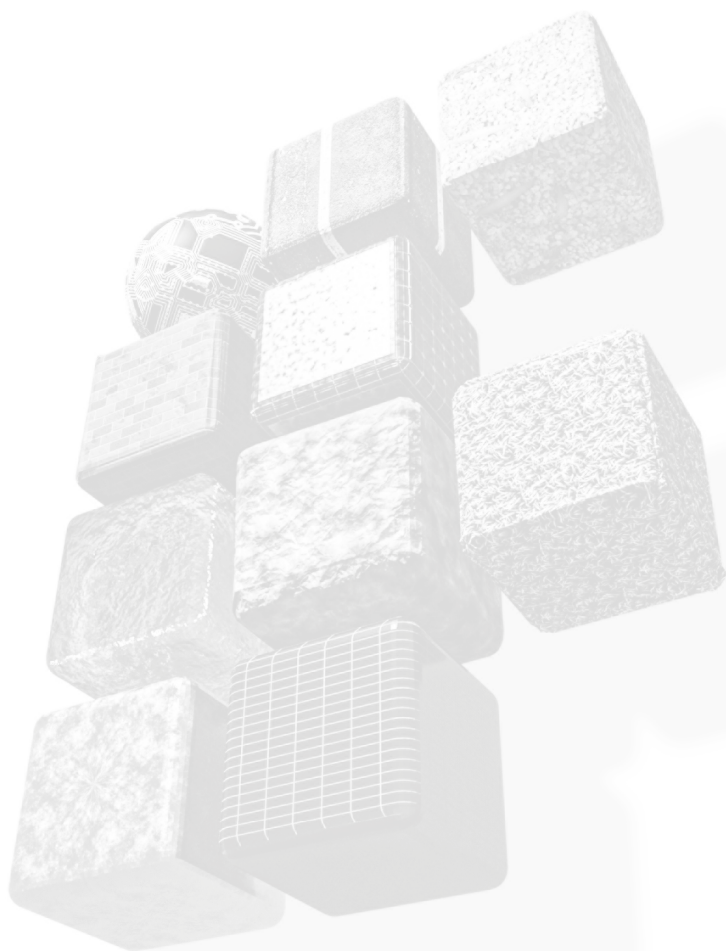
OSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO ADOTADAS PELO IFRN:
ESPECIFICIDADES E (DES)CONTINUIDADES**



editoraifrn

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO ADOTADAS PELO IFRN:
ESPECIFICIDADES E (DES)CONTINUIDADES**



Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro
Ministro da Educação
Victor Godoy Veiga
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Tomás Dias Sant'Ana



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto
Coordenadora da Editora IFRN
Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Emanuel Neto Alves de Oliveira	Avelino Aldo de Lima Neto
Paulo Augusto de Lima Filho	Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Adriano Martinez Basso	Francinaide de Lima Silva
Ana Judite de Oliveira Medeiros	Nascimento José Everaldo Pereira
Marcus Vinícius de Faria Oliveira	Samuel de Carvalho Lima
Anna Cecília Chaves Gomes	Amilde Martins da Fonseca
Alexandre da Costa Pereira	Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Maria Kassimati Milanez	Ana Lúcia Sarmento Henrique
Genildo Fonseca Pereira	Silvia Regina Pereira de Mendonca
Cíntia Beatrice da Silva Telles	Diogo Pereira Bezerra
Leonardo Alcântara Alves	Luciana Maria de Araújo Rabelo
Maurício Sandro de Lima Mota	Cláudia Battestin
Paula Nunes Chaves	Julie Thomas
Miler Franco D Anjour	Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Renato Samuel Barbosa de Araujo	Raúl Humberto Velis Chávez

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Caule de Papiro

Design de Capa:

José Marinho

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. Natal-RN.

CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO ADOTADAS PELO IFRN:
ESPECIFICIDADES E (DES)CONTINUIDADES**



editora**ifrn**

NATAL, 2022



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

S586c Silva, José Moisés Nunes da

Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des) continuidades [livro eletrônico] / José Moisés Nunes da Silva – Dados eletrônicos. – Natal: IFRN, 2022.

332 p.

ISBN 978-85-8333-288-6

1. Educação profissional – IFRN. 2. Ensino Médio. 3. Ensino Técnico. I. Título.

IFRN/SIBi

CDU 377

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Iara Celly Gomes da Silva – CRB-15/315

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

Faz Escuro Mas Eu Canto

*Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.*

(Thiago de Mello)

*Aos meus filhos Lucas, Nicole, Daniel e
Vivian, fontes de eterna alegria, como
forma de demonstrar o valor do estudo
e da perseverança por um crescimento
pessoal e acadêmico.*

*A Deus, Senhor de todas as coisas,
em quem encontrei refúgio, que me
fortalece e sustenta todos os dias e me
dá e forças para não desanimar nesta
ádua jornada.*

*Ao Prof. Dr. Antônio Cabral Neto, orientador
deste trabalho, por sua amizade,
incentivo e competente orientação
dispensada durante esta jornada.*

*À Profa. Doutora Maria da Conceição
Pereira Ramos, por sua amizade,
ensinamentos e fraterna acolhida em
terras lusitanas.*

*À Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior (CAPES),
pela concessão da bolsa de estudos,
conforme Proc. n° BEX 5563/13-5*

SUMÁRIO

13	PREFÁCIO
23	APRESENTAÇÃO
31	INTRODUÇÃO
	CAPÍTULO 1
55	A FORMAÇÃO HUMANA DOS TRABALHADORES: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO
	CAPÍTULO 2
121	AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1970-2010)
	CAPÍTULO 3
209	AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFRN (1970-2010)
297	CONSIDERAÇÕES FINAIS
315	REFERÊNCIAS

PREFÁCIO

Acacia Zeneida Kuenzer

É com grande satisfação que venho prefaciar o livro do Professor José Moisés Nunes da Silva, Doutor em Educação, que atua no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, onde fui acolhida recentemente.

Nessa obra, o autor apresenta os resultados da pesquisa que realizou com o objetivo de investigar as concepções de formação profissional técnica de nível médio presentes nas práticas pedagógicas do IFRN no período compreendido entre 1970 e 2010, a partir das categorias e do método do materialismo histórico. Para sua análise inicial, trabalha as categorias trabalho, educação e formação humana, que fundamentam todo o percurso investigativo.

Assim é que inicia seu texto, apresentando as bases materiais - econômicas e políticas -, a partir das quais foram definidas as concepções de educação e de formação profissional nos períodos definidos para o estudo: a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), quando foi instituída a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau para todos; a Nova

República (1985-1990), em que se promulga a Constituição Federal de 1988 e a expansão da Rede Federal de Ensino Técnico; e o Período do ideário neoliberal no Brasil (1990-2010), em que se aprova a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e ocorrem as duas reformas na educação profissional (Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 e Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004).

Analisando o modo como se articularam a economia e a política nesses três períodos, o autor descreve com propriedade o papel do Estado, via regulação da formação profissional, no atendimento às demandas do capital em seu processo de acumulação. Assim, a partir das relações entre as formas de organização do trabalho visando a expansão do capital nos três períodos estudados, Moisés analisa as decorrentes concepções de formação de trabalhadores para atender o mercado de trabalho, com foco no que é contínuo (as necessidades do capital) e nas especificidades: as formas de organização do trabalho sustentadas por distintas concepções de Estado, a partir da correlação de forças que se estabelece nesses períodos.

A partir desse referencial, o texto passa a analisar as concepções de formação profissional nos Projetos Político-Pedagógicos do IFRN buscando as suas especificidades e descontinuidades, relacionadas às condições econômicas e políticas que caracterizam as diferentes configurações no período proposto para o estudo (1970-2010).

Merece destaque, a partir do texto, a forma como a dualidade estrutural se objetivou ao longo das diferentes

fases do desenvolvimento capitalista no Brasil, em face dos regimes de acumulação rígida e flexível.

Inicialmente, há que considerar que o autor trata, corretamente, a dualidade como resultante das contradições entre capital e trabalho, que, assim sendo, jamais será superada com soluções pedagógicas, senão com a construção histórica de outro modo de produção.

Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem sua origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. Além disso, essa dualidade tampouco será superada pelos novos paradigmas de organização do trabalho, uma vez que decorre do processo de valorização do capital.

Contudo, na forma taylorista-fordista de organizar o trabalho, a dualidade estrutural é assumida como orgânica a esse modelo e claramente explicitada: são necessárias redes de ensino diferenciadas: umas para formar trabalhadores operacionais, disciplinados para o trabalho fragmentado, e outras para formar os intelectuais, ambos definidos pela sua origem de classe, ressalvadas algumas exceções que irão justificar o ideológico discurso da meritocracia; foi o que chamei de dualidade assumida (KUENZER, 2007).

Assim, dentre os períodos estudados pelo autor, é durante a Ditadura Civil-Militar que há o alinhamento mais estreito da concepção de educação profissional aos princípios da grande indústria capitalista, onde domina o modo de organização taylorista-fordista em face do modelo de

desenvolvimento adotado, mais pragmático e utilitarista, com ênfase em uma educação menos humanista e mais tecnocrática e economicista, cuja base foi a Teoria do Capital Humano. A combinação entre o modelo de desenvolvimento, a forma de organizar o trabalho nas linhas de montagem e a referida Teoria passa a explicar, tanto no plano material quanto no ideológico, os incrementos à produtividade nas plantas industriais, escondendo o fato que resultam da extração de mais valia absoluta e relativa, na perspectiva da superexploração da classe trabalhadora.

Na Nova República, como mostra o autor, essa proposta permaneceu, embora o acesso de todos ao ensino básico de boa qualidade, enquanto direito social, se estabelecesse como principal compromisso, o que terminou por não se concretizar.

Já na década de 1990, sob a Presidência de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco (1990-1994), o país alinha-se às políticas neoliberais: abandonam-se as políticas protecionistas e o país se insere na economia mundial. A educação escolar é pensada como solução para todos os males, principalmente para que os que vivem do trabalho aceitem como natural a reestruturação produtiva, submetendo-se à intensificação e à precarização, segundo a lógica do disciplinamento imposto pelo modelo taylorista-fordista, como afirma Gramsci.

A dualidade estrutural se intensifica com a proposta de se estabelecer um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, separado e paralelo ao Sistema Nacional de Educação, o qual ganhou corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (KUENZER, 2001). Ainda há a separação formal

entre os ensinos médio e técnico, promovida pelo Decreto n. 2.208/1997, o qual institui que os cursos técnicos de nível médio só podem ser ofertados na forma concomitante ao ensino médio (com dupla matrícula) ou subsequente a esse.

A vinculação da formação profissional às demandas do sistema produtivo, que justifica a referida separação fortalece o pragmatismo utilitarista, objetiva fornecer ao mercado de trabalho a alienada força de trabalho que necessita e atende às condições impostas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o BID, para a concessão de empréstimos, alegando que, em face da inexistência de empregos para todos, não se justificam investimentos públicos em educação tecnológica qualificada. Daí a segmentação nas várias possibilidades de formação profissional, desde a qualificação focada na ocupação, de curta duração, até a educação tecnológica de nível superior.

Cumprir observar que as condições desses agentes externos para a concessão de empréstimos não se explicam como mera imposição, uma vez que vêm ao encontro das concepções de intelectuais dirigentes dos órgãos de governo nesse período, os quais tinham sido consultores do próprio Banco Mundial, inclusive mantendo relações orgânicas; ou seja, houve adesão aos empréstimos em vez de imposição.

É importante destacar também que, por contradição, a concepção de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica em separado trouxe medidas que acabaram por constituir e fortalecer a Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), com a transformação da maioria das Escolas Técnicas Federais e de algumas Escolas Agrotécnica Federais em CEFETs

No início dos anos 2000, assume a Presidência Lula da Silva (2003-2010), em cujo governo, o autor destaca, três medidas foram importantes para a educação profissional: a promulgação do Decreto n. 5154/2004, que revoga o Decreto n. 2208/1997 e institui, entre outras medidas, a possibilidade de integração dos ensinos médio e técnico em um mesmo currículo, num mesmo curso e com matrícula única, em que pese tenha mantido as formas concomitante e sequencial, presentes no Decreto revogado; a Lei n. 11.195/2005, que revogou dispositivo da Lei n. 9.649/1998, permitindo a expansão da RFET (entre 2005 e 2010, foram construídas e instaladas 214 novas unidades de ensino, cobrindo todas as regiões e Estados do país, além do Distrito Federal); e a Lei n. 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (a partir da transformação dos CEFETs e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais), como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de Ensino, e equiparadas às universidades federais.

Todavia, a concepção de educação profissional, mesmo na oferta integrada ao ensino médio, pouco difere das adotadas nos governos anteriores: seu compromisso com a indução do processo de transformação da realidade econômica e da mobilidade social. Assim é que a desconcentração da educação profissional pública deveria atender a esse propósito, ofertando cursos em estreita articulação com as

potencialidades socioeconômicas e os arranjos produtivos locais, de modo a promover o desenvolvimento, a inclusão social dos estudantes de baixa renda e a geração de emprego e renda.

Daí, por um lado, a ausência da formulação de uma proposta orgânica e consistente de política de Estado para a educação profissional e tecnológica e, por outro, a instituição de políticas de Governo, consubstanciadas por um conjunto de ações pulverizadas em diversos Programas, cuja realização foi repassada para o setor privado e, principalmente, para o Sistema S, em face da expansão das parcerias público-privadas incrementadas no Governo Lula da Silva e da baixa efetividade das ações.

A análise das concepções e medidas tomadas no Governo Lula da Silva apresentam uma interessante contradição: desempenhar papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico capitalista e, ao mesmo tempo, constituir-se em espaços de formação humana integral, articulando ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo a formar profissionais que questionem e busquem superar as condições de exploração constituintes do próprio capitalismo.

Assim é que, ao analisar o caso específico do IFRN, o autor, a partir dos Projetos Político-Pedagógicos e das entrevistas realizadas, mostra que já em 1995, a então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte havia adotado a concepção de trabalho na dimensão ontológica, como prática social fundamental a existência humana, por meio da qual o educando constrói-se na interrelação com seus pares; a

educação na perspectiva progressista, do domínio dos conhecimentos historicamente construídos, para a leitura crítica da realidade e intervenção do educando como agente de transformação na sociedade; e a concepção de formação profissional técnica de nível médio como a formação omnilateral do educando (desenvolvimento de todas as potencialidades: intelectual, física, moral, laboral, ética, lúdica etc.), a fim de torná-lo um profissional-cidadão.

A partir de então, em face das mudanças na política e na legislação que regulam o ensino médio e a educação profissional, novas propostas, contraditórias ao princípio educativo do trabalho, foram se sucedendo na organização curricular do IFRN, entretanto sem nunca ter sido abandonada a utopia da formação omnilateral; ou seja, a contradição entre as condições materiais do capitalismo e a proposta de formação humana permaneceram nos Projetos Político-Pedagógicos e nas práticas educativas, com o que a Instituição assume-se como espaço de resistência, apontando para a construção de relações sociais e produtivas que superem a exploração do trabalho pelo capital.

Assim é que o autor comprova sua hipótese de pesquisa, ou seja, que as concepções de formação profissional técnica de nível médio delineadas nos projetos políticos-pedagógicos do IFRN ora são influenciadas pelas perspectivas formativas que orientam as reformas educacionais no país e ora não se coadunam com tais perspectivas.

Tal contradição se faz presente na RFEPCCT, que desde 2008 assume o trabalho como princípio educativo e a concepção de ensino médio integrado à educação profissional

na perspectiva da politecnia, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como eixo da organização curricular. Ou seja, na perspectiva da formação humana integral, contra-hegemônica, comprometida com a emancipação das mulheres e dos homens visando a superação do próprio modo de produção capitalista.

É importante destacar que a adoção dessa concepção, que supõe a superação da dualidade estrutural – impossível enquanto permanecer a hegemonia do capital sobre o trabalho e a divisão de classes na sociedade – conduz, no discurso, à um processo de negação da própria dualidade, como se esta já estivesse superada em face da flexibilização dos processos produtivos no regime de acumulação flexível, diferentemente do que ocorre no taylorismo-fordismo, onde é claramente afirmada. Com isso, corre-se o risco de não se perceber que, naquele modo de produção, qualquer forma ou modalidade de educação sempre favorecerá o capital, em que a inclusão é sempre concedida para atender às suas próprias necessidades.

O princípio orientador, portanto, não é suficiente, e nem poderia ser de outro modo, dadas as contradições próprias ao capitalismo, para transformar em prática pedagógica o trabalho como princípio educativo; ou seja, não há como implementar plenamente uma concepção revolucionária no bojo de relações sociais e produtivas capitalistas. Avanços, porém, são possíveis, e nesse sentido, não obstante as contradições internas que produzem práticas de formação na perspectiva mercantil, a RFEPCT em geral, e o IFRN em

particular, têm se constituído como espaços de crítica e de resistência.

Assim, ressalto a riqueza do texto, rigorosamente fundamentado teórico-praticamente e muito bem escrito, de leitura agradável, que nos propicia um voo pela história da constituição das políticas e projetos de educação profissional em décadas recentes, sempre lembrando que, no modo de produção capitalista, os avanços só são possíveis ocupando os espaços propiciados pelas contradições.

Convido, portanto, a todas e a todos, à leitura desse instigante trabalho, que nos permite melhor compreender as possibilidades de avanço, mais do que os já conhecidos limites, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia!

Março de 2022

APRESENTAÇÃO

Utilizado como epígrafe deste livro, o famoso poema *Faz escuro mas eu canto*, de 1965, do escritor amazonense Thiago de Mello, também conhecido carinhosamente como o poeta de floresta, pode muito bem retratar as agruras por que passa um doutorando desde a tessitura de seu trabalho – *Faz escuro* (ou a construção não é de todo alegria) – até a defesa de sua tese – *mas eu canto* (ou a alegria se instalou).

Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades é, pois, o resultado da pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), entre 2011 e 2014 – *Faz escuro* –, produto da tese de doutorado – *mas eu canto* – defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Cabral Neto (UFRN) e da coorientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Pereira Ramos (Universidade do Porto), cujo objetivo – *Vem ver comigo, companheiro* – é analisar a configuração das concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN, com ênfase nas

especificidades e (des)continuidades, situando-as no contexto histórico das mudanças políticas, econômicas e educacionais do país - *a cor do mundo mudar*.

Para tanto, buscou-se compreender – *vem o sol, quero alegria* – como se dá a relação entre trabalho, educação e formação humana na sociedade capitalista, a fim de evidenciar como se desenha a concepção de formação dos trabalhadores, bem como a possibilidade de uma formação contra-hegemônica; analisar as características das concepções de formação profissional técnica de nível médio esboçadas nas reformas educacionais do país, no período de 1970 a 2010; e investigar as concepções de formação profissional técnica de nível médio delineadas nos Projetos Político-Pedagógicos do IFRN, no referido período, com ênfase nas especificidades e (des)continuidades – *que é para esquecer o que eu sofria*.

Assim, este livro oferece, por um lado, elementos históricos sobre a educação profissional no Brasil e do IFRN, desde a época em que se denominava Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e, depois, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), ambos situados em três contextos econômico-político do país: 1) Ditadura Civil-Militar (1964-1985), quando ocorreu a reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – a qual instituiu a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, para todos; 2) Nova República (1985-1990), início da redemocratização do país, em que ocorre a aprovação de uma nova Carta Magna – a Constituição Federal de 1988 –, bem como a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado

à expansão da Rede Federal de Ensino Técnico; e 3) Período do ideário neoliberal no Brasil (1990-2010), momento em que se aprova a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e duas reformas na educação profissional (Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 e Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004) – *Faz escuro mas eu canto*.

Por outro lado, o livro oferece também a revisitação de concepção de formação humana mais restrita que fez parte do ideário das políticas educacionais brasileira e institucional, na produção concreta de profissionais técnicos de nível médio, até a mais ampla, defendida pelo IFRN, que demanda novas estratégias curriculares e práxis docente para a formação do profissional-cidadão – *amanhã é um novo dia*.

É de referir que não é a intenção deste livro realizar uma sistematização detalhada de cada uma das políticas econômicas e educacionais em cada um desses períodos, até porque a extensa literatura publicada já deu conta dessa tarefa, porém indicar alguns aspectos que se entendem relevantes à discussão das reformas da educação profissional e, conseqüentemente, do objeto de estudo.

A relevância do estudo – *Faz escuro* – consiste, de um lado, no desvelamento da forma pela qual o IFRN, em três fases distintas de sua institucionalidade, responde às políticas educacionais do país, particularmente no que diz respeito à formação profissional técnica de nível médio, consubstanciada nas concepções de formação adotadas nos seus projetos político-pedagógicos; e, de outro, produzir conhecimentos que possam contribuir para o aperfeiçoamento dos processos

educacionais da Instituição e para o debate teórico sobre a educação profissional na academia.

Esses aspectos conduzem à tese que fundamenta este estudo: as concepções de formação profissional técnica de nível médio delineadas nos projetos político-pedagógicos do IFRN, em determinadas conjunturas, são influenciadas pelas perspectivas formativas que orientam as reformas educacionais no país e, em outros momentos, não se coadunam com tais perspectivas – *mas eu canto*.

O percurso empreendido no estudo ancora-se no materialismo histórico-dialético, assentado no entendimento de que entre o mundo objetivo e o pensamento abstrato não existe uma identidade plena, mas sim um movimento dialético entre compreensão e explicitação, uma vez que o homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente. Ou seja, os fatos não podem ser considerados fora da realidade concreta – *Quem sofre fica acordado* –, pois as contradições que acontecem nas relações sociais do homem com a natureza e com seus pares transcendem, permitindo a mudança e dando origem a novas contradições, que passam a requerer nova apreensão da realidade e, conseqüentemente, a superação de determinada situação – *defendendo o coração*.

Como bem sublinha Kosik,

[...] O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. [...] Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o

todo através da mediação da parte.” (KOSIK, 1976, p.36, grifo do autor).

É a partir de um fragmento da realidade concreta que o pesquisador vislumbra estudar e, conseqüentemente, construir o objeto do conhecimento, num processo de apropriação dessa realidade. Isso porque, concordando com Bochensky (1977, p. 42), as “[...] possibilidades de conhecimento são muitas e até, tragicamente, pequenas. Sabemos pouquíssimo, e aquilo que sabemos sabemos-lo muitas vezes superficialmente, sem grande certeza. A maior parte de nosso conhecimento somente é provável.”

O conhecimento da realidade é, pois, “[...] um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 41). Esse caráter dialético, em que os constituintes de um objeto, fato ou fenômeno estão em movimento e interrelacionados, significa, de um lado, que o todo (a realidade) é dinâmico e se configura na interação (e não na junção) das partes, as quais contêm relações essenciais e específicas; e, de outro lado, que o conhecimento é uma relação estabelecida entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, podendo ocorrer de diversas formas e por diferentes percursos, como contributo à construção da realidade.

Para desvelar a apreensão do objeto de estudo, isto é, como se constitui o empírico e suas contradições internas – *Faz escuro* –, adotoaram-se como procedimentos técnicos a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista

semiestruturada, com cinco professores e três pedagogas¹ do IFRN – *Campus* Natal Central, os quais participaram da construção de pelo menos um dos quatro projetos político-pedagógicos – Proposta Curricular da ETFRN, de 1995; Projeto de Reestruturação Curricular do CEFET-RN, de 1999; Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção, de 2004; e Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva, de 2009 –, na qualidade de membros do grupo de trabalho designado para elaboração desses documentos institucionais. Além disso, como categorias de análise, tem-se: trabalho, educação e formação humana – *mas eu canto* – detalhados a seguir.

O trabalho, como a atividade vital da existência humana, ou seja, como o processo em que o ser humano, conscientemente, apropria-se dos recursos da natureza e imprime-lhes forma útil à vida humana.

A educação, que se fundamenta na produção sócio-histórica da existência humana e se constitui em um processo que combina sólida formação intelectual, prática orientada a exercícios físicos e consistente formação tecnológica.

A formação humana, como o processo de desenvolvimento pleno de todas as potencialidades do homem, a fim de torná-lo um cidadão consciente, ético, crítico, participativo e autônomo, capaz de inserir-se no mundo do trabalho e

• • • • •

1 A fim de preservar a identidade dos participantes e assegurar que todas as informações coletadas seriam tratadas com absoluto sigilo, em consonância com o Termo de Consentimento, cada professor entrevistado foi codificado com os nomes fictícios de João, Paulo, Marcos, Sara e Rebeca, e as pedagogas, com os de Rute, Débora e Raquel.

na sociedade e contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas.

A estrutura de desenvolvimento do texto está organizada em três capítulos, além da introdução (nesta, se delinea as especificidades das categorias trabalho e educação, bem como a história da educação profissional no Brasil e da Rede Federal de Educação Profissional, com destaque para as metamorfoses por que passou, historicamente, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte), e das Considerações Finais – *Faz escuro mas eu canto* –, na qual retoma-se aspectos relevantes do processo investigativo e enuncia-se, sinteticamente, algumas considerações centrais sobre as especificidades e (des)continuidades das concepções de formação profissional técnica de nível médio prescritas nos projetos políticos-pedagógicos do IFRN.

No primeiro capítulo – A formação humana dos trabalhadores: um processo em construção – reflete-se sobre a histórica relação entre trabalho, educação e formação humana, a fim de evidenciar como se desenha atualmente a formação dos trabalhadores na sociedade capitalista, bem como a possibilidade de uma formação contra-hegemônica.

No segundo capítulo – As concepções de formação profissional técnica de nível médio nas reformas da educação profissional no Brasil (1970-2010) – analisa-se as perspectivas formativas de nível médio delineadas nas reformas da educação profissional, desde a Ditadura Civil-Militar até o fim do segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, situando-as no contexto das mudanças econômica, política e educacionais em desenvolvimento no país.

No terceiro e último capítulo – As concepções de formação profissional técnica de nível médio no IFRN (1970-2010) – investiga-se as configurações – especificidades e (des)continuidades – dos projetos político-pedagógicos institucionais, cotejando com as informações obtidas nas entrevistas realizadas, tendo como foco a relação entre as concepções de formação profissional técnica de nível médio prescritas nesses documentos e as perspectivas formativas das políticas educacionais do país.

Assim, a leitura de *Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades* é um convite – *Vamos juntos, multidão* – à reflexão e ao debate acerca da formação humana como pressuposto para a ação pedagógica na educação profissional, que se pode destinar à juventude brasileira – *porque a alegria se instalou*.

Boa leitura!

Natal (RN), novembro de 2021

INTRODUÇÃO

O homem não nasce homem! Ele aprende a ser humano na e pela dinâmica das relações sociais e com a natureza, mediado pelo binômio indissociável trabalho-educação, colocando em movimento sua complexidade corporal – braços e pernas, cabeça e mãos – para satisfazer suas necessidades, garantindo a (re)produção da vida e a história humana.

A formação do homem não é, pois, resultado da sua própria razão, mas sim da produção material, da cultura historicamente construída, das forças produtivas (meios de produção). Tudo o que o homem produz e a forma como o faz constitui o fator fundamental que forma sua consciência, sua postura, seus conceitos e suas experiências, a sua existência em todas as dimensões (MARX; ENGELS, 2009).

Neste sentido, o trabalho e a educação como atividades fundamentais da vida humana existirão enquanto o homem existir, e a relação entre essas categorias nos processos formativos humanos é balizada pelos embates que se efetivam no âmbito das relações sociais, lutas essas que implicam o caráter da formação humana, pois dizem

respeito ao fato de se privilegiar uma formação meramente profissional ou uma formação mais ampla para o conjunto da sociedade, nomeadamente para aquela parcela oriunda da classe trabalhadora.

Daí a razão deste livro tratar, em sentido amplo, da relação entre trabalho e educação – duas atividades sociais, históricas e especificamente humanas – nomeadamente no âmbito do sistema educacional brasileiro e, em sentido estrito, da formação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)².

O binômio trabalho e educação, segundo Nosella, pode indicar:

[...] um *fato existencial* e um *princípio pedagógico*. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas. (NOSELLA, 2007, p. 138, grifos do autor).

• • • • •

2 Antes dessa denominação, a Instituição chamou-se Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909-1937), Liceu Industrial do Rio Grande do Norte (1937-1942), Escola Industrial de Natal (1942-1965), Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (1965-1968), Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1998) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999-2008). Neste estudo a Instituição será tratada por IFRN, independentemente do momento histórico, exceto quando o contexto o exigir.

Ainda na perspectiva de fato existencial, Marx (2001) nos ensina que o trabalho é a atividade social vital da espécie humana, responsável pela própria existência do homem, independentemente, portanto, da forma de sociedade na qual esteja inserido. Uma prática pela qual o ser humano transforma intencionalmente a natureza, agindo sobre ela, para produzir e reproduzir os bens materiais de acordo com as suas necessidades objetivas, bem como a si mesmo e ao outro nas suas relações sociais, acumulando experiências e perpetuando sua produção de cultura. É isso que distingue os homens dos animais. É por essa razão que o trabalho, meio de intercâmbio entre os homens e a natureza, está na base da sociedade humana.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência [...]. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizar a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. [...] Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 2009, p. 24, grifos dos autores).

Nesse exercício consciente de agir na e sobre a natureza por meio da atividade coletiva, cuja relação se estabelece por

mediação das características particulares da sociedade a que pertencem, os homens se criam inteiramente a si mesmos e a toda a realidade social, fazendo emergir ideias, linguagens, conceitos, valores e códigos, isto é, a produção do saber, da educação e da cultura.

Mas o que é mesmo o trabalho? E a educação?

Etimologicamente, a palavra trabalho vem do latim *tripalium* (três paus), um instrumento de tortura usado antigamente, que sugere sofrimento, esforço, atividade degradante. Se considerarmos as características do trabalho humano nas sociedades pré-capitalistas – dos escravos da Antiguidade ou dos servos da Idade Média –, o trabalho só poderia ser realmente uma tortura. O próprio Aristóteles, para quem o trabalho como ato produtivo para além da existência humana era uma atividade não digna de homens livres, dizia: “[...] escravos e animais domésticos atendem com o corpo às necessidades da vida” (ARENDDT, 2007, p. 90).

Com o advento do Estado moderno e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica, o trabalho passou a ser concebido como trabalho abstrato, gerador de valor e, ideologicamente, como uma atividade desejável e necessária, que dignifica o homem, permite sua ascensão social e cria riqueza para todos, inclusive para os próprios trabalhadores, como se os interesses de patrões e empregados fossem convergentes e não existissem, nas relações de produção capitalistas, a exploração física e intelectual dos trabalhadores e a mais-valia.

O trabalho, como categoria fundante da existência humana, é concebido por Marx como

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. [...]. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2012, p. 211).

Assim, o trabalho não é uma atividade mecânica que o homem desempenha e que, em consequência, influencia aspectos parciais de seu ser (pensar e fazer, por exemplo). Pelo contrário! O trabalho, nesta concepção – ontológica ou ontocriativa –, é um processo que permeia todo o ser do homem (energia física, intelecto e experiência acumulada) e constitui a sua especificidade, porque sustenta não só a esfera da necessidade biológica, mas a todas as dimensões da vida humana (social, cultural, política, afetiva, lúdica etc.) (KOSIK, 1976). O produto do trabalho, nesse caso, contém a atividade humana nele fixada, uma vez que é a demonstração concreta da realização de um objeto previamente existente na mente humana.

Todavia, a categoria trabalho não corresponde a uma concepção historicamente homogênea, isto é, não se aplica, como afirma Nosella (2012, p. 43), “[...] indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano.”

De fato, historicamente, o trabalho não se firmou na perspectiva ontológica, em que o homem, ao atuar conscientemente sobre a natureza, cria e recria sua própria existência, mas sim na da dominação de classe na relação de poder, assumindo características específicas de acordo com os diferentes modos sociais de produção material: na Antiguidade – trabalho escravo; na Idade Média – trabalho servil; e na Sociedade Capitalista – trabalho assalariado.

Do ponto de vista do modo de produção capitalista, que tem como elementos estruturantes a propriedade privada dos meios e dos instrumentos de produção e a divisão técnica do trabalho, o trabalho, conforme assevera Frigotto (2008a; 2009; 2012), é reduzido a uma mercadoria peculiar – força de trabalho – que os donos do capital compram *livremente* do trabalhador no mercado de trabalho, em troca de um salário, organizam e gerenciam nos respectivos processos produtivos (a força de trabalho é um dos fatores de produção), de modo que o tempo de trabalho dispendido pelo trabalhador ao final de uma jornada (geralmente um mês) pague o seu salário (por isso, trabalho assalariado ou emprego remunerado) e produza um valor excedente (mais-valia), apropriado pelos próprios capitalistas, aumentando sua riqueza.

A divisão técnica do trabalho consiste na subdivisão de tarefas cada vez mais simples e na especialização (aumento da destreza) e alienação dos trabalhadores, pois o trabalho que cada homem realiza é uma ínfima parte do produto como um todo e isso, segundo a ótica do capital, é absolutamente fundamental para gerar ganhos de produtividade. A divisão técnica do trabalho impõe à divisão social do trabalho a

existência daqueles que pensam e daqueles que executam, atribuindo, a cada um, lugar preciso na hierarquia social. Ou seja, “[...] a divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção.” (BRAVERMAN, 2011, p. 72). Dito de outra forma: a divisão social do trabalho dá nascimento a qualificações especializadas entre os indivíduos de acordo com os interesses do capital e expropria o trabalhador do próprio conteúdo do trabalho.

O mercado de trabalho é, pois, o local (abstrato) onde se enfrentam os diversos atores da relação laboral, ou seja, é “[...] um mercado qualquer de bens e serviços, onde o capitalista compra aos trabalhadores a sua força de trabalho como uma mercadoria e os trabalhadores oferecem a sua força de trabalho em troca de um salário [mediados ou não por instituições estatais]. Oferta e procura de trabalho são independentes.” (RAMOS, 2003, p. 37). Esse ambiente econômico circunscreve níveis salariais, empregos formais e informais, desemprego, distribuição de renda, legislação trabalhista, organizações sindicais etc.

A esse respeito, Braverman afirma:

A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua *diferença específica* é a compra e venda de força de trabalho. Para esse fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade. Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de restrições legais,

tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. (BRAVERMAN, 2011, p. 54-55, grifo do autor).

Portanto, o trabalho, de atividade socialmente necessária à reprodução da existência humana, que produz valores de uso e de troca (no sentido de intercâmbio entre os grupos humanos, na presença de algum excedente), é reduzido à força de trabalho na sociedade capitalista – para Marx (2012, p. 211), “[...] A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” –, que é vendida *livremente* (ideologicamente, porque o trabalhador não é servo nem escravo) pelo trabalhador ao capitalista, de modo que ao vendê-la – e o faz porque as suas condições sociais não lhe dão outra alternativa para subsistência fora do mercado de trabalho – perde qualquer direito sobre ela, de como usá-la, do que produzir, pois seu uso passa a ser controlado pelo capitalista, que em geral a explora, a avilta e a degrada no processo produtivo.

A educação, por sua vez, coincide com o processo de formação do homem, um ser que não nasce pronto e, portanto, inacabado, inconcluso, em construção, e que, para se humanizar, precisa se apropriar da cultura (hábitos, valores, crenças, costumes, conhecimentos, experiências, representações etc.) historicamente produzida de geração em geração e, conseqüentemente, construir, socialmente, a sua própria existência.

Como bem ressalta Leontiev (2004, p. 285, grifo do autor), “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” Ou seja, o desenvolvimento do homem, enquanto ser social, ocorre sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição da riqueza cultural produzida pelas gerações precedentes, organizadas na base do trabalho. Dessa forma, a educação, assim como o trabalho, é vital para a existência humana e sua finalidade última é promover o desenvolvimento e a socialização do homem.

Entretanto, o homem sozinho não é capaz de desenvolver suas potencialidades (físicas, intelectuais e morais) e, por isso, necessita ser educado por intermédio de outra pessoa já educada, ou seja, para ocorrer o processo de educação, é preciso que uma geração de adultos exerça uma ação educadora sobre outra de crianças e jovens, até porque as conquistas histórico-culturais não são transmitidas biologicamente, por herança genética; é pela interação intergeracional que se ensina e se aprende, de forma difusa ou sistemática, a cultura para a sobrevivência da espécie humana.

De fato, desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e de se transmitir de geração em geração. Isso se aplica igualmente à educação, uma prática social que emerge da comunicação (condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade) entre gerações em graus diferentes de maturação humana, de modo que o

saber de uma geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004).

Daí resulta que a educação diz respeito às influências histórico-culturais que recaem sobre a geração mais nova, levando-a a adquirir ou fazer emergir em si traços ou qualidades nomeadamente humanas (consciência, disciplina, liberdade, sociabilidade, cultura etc.) tendo em vista a integração, participação e intervenção na sociedade.

Historicamente, cada sociedade tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos que a compõem, de acordo com as relações estabelecidas entre eles. Nas sociedades tribais, em que a divisão social do trabalho para além da que era imposta pela diferenciação da idade e do sexo não tinha condições para se desenvolver, a educação era baseada na tradição comunitária, destinando-se a iniciar os jovens nas técnicas e rituais que constituíam conhecimento fundamental para a sobrevivência. (CARDIM, 2005).

A esse respeito, Ponce acentua:

[...] As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. [...] Os fins da educação [...] identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2007, p. 19-22, grifos do autor).

Com a apropriação privada da terra e a consequente divisão da sociedade em classes – proprietários e

não-proprietários –, o que impunha o poder do homem sobre o homem (relação de exploradores e explorados), de modo que alguns deixaram de trabalhar para produzir sua subsistência, passando a viver da exploração do trabalho alheio, a educação, que até então era comum a todos os membros da comunidade, passou a assumir um caráter dual: uma pautada no saber da iniciação (atividades intelectuais), para a classe dos proprietários; outra, no saber do vulgo (a ignorância), regulada pelo próprio processo de trabalho (atividades manuais, braçais, serviços), para a classe dos não-proprietários (PONCE, 2007).

De acordo com Cueva (1987), o que dá especificidade às sociedades divididas em classes é a dominância daqueles modos de produção nos quais existe a propriedade privada dos meios e/ou agentes de produção (homens, terra, ferramentas, máquinas etc.), e onde as relações sociais se organizam em torno a um mecanismo fundamental de exploração: relações entre amos e escravos no modo de produção escravista, entre senhores e servos no modo de produção feudal, entre burgueses e proletários no modo de produção capitalista.

A dualidade na educação vai se cristalizar, historicamente, em duas vertentes, a partir das demandas de cada classe social, originada dos modos de produção que vão se forjando: uma para atender aos afortunados (classe dos proprietários) preparando-os para a vida considerada digna de homens livres, e outra para os despossuídos (classe dos não-proprietários), os quais, inicialmente, não eram sequer dignos de serem chamados de cidadãos, preparando-os para

o trabalho penoso. Desde então emerge a separação entre trabalho e educação.

Na sociedade capitalista, a educação é essencialmente marcada pela divisão entre as classes antagônicas (burguesia e trabalhadores) e se manifesta nas condições de produção da vida material, de modo que os processos formativos vão se pautando pelos critérios pragmáticos do mercado de trabalho (divisão social e técnica do trabalho) (FRIGOTTO, 2012). Ou seja, a educação constitui-se dividida entre a formação intelectual (para a classe burguesa) e a formação manual (para a classes dos trabalhadores), entre formar para o exercício da cidadania e formar para o mercado de trabalho e, assim, contribuir para a conservação desse modelo societário de divisão de classes.

Conquanto, segundo Frigotto (2012), não é essa a educação que interessa à classe trabalhadora, mas sim aquela que diz respeito à apropriação do saber historicamente produzido e acumulado, à qual teve acesso sistematicamente impedido, pelos mais diferentes mecanismos materiais e ideológicos da burguesia. Daí a defesa sistemática por uma educação universal, pública, laica e gratuita para todos, independentemente do sexo e da classe social, que articule a formação intelectual com a formação manual, uma educação, portanto, capaz de desenvolver todas as potencialidades individuais (intelectual, laboral, física, moral, afetiva etc.) do ser humano e que ofereça perspectiva para sua transformação social.

A formação profissional da classe trabalhadora, em particular, possui, na sua configuração mais espontânea, de acordo com Cardim (2005), uma história tão antiga quanto o

próprio trabalho. Na Europa, sua forma mais estruturada e organizativa, segundo esse autor, remonta ao final do século XVIII, identificando-se o Relatório Condorcet como marco significativo, enquanto proposta historicamente inovadora de intervenção sistemática no domínio da educação para o trabalho.

Nesse Relatório, Condorcet propôs soluções práticas que visava a um sistema público, universal, único, gratuito e laico de educação para todo o povo francês, aos cuidados do Estado, com a finalidade de estabelecer a igualdade entre as classes e de concretizar o desenvolvimento das potencialidades individuais (MANACORDA, 2010).

De acordo com Alves (2010), Condorcet também distinguiu cinco graus de instrução: a escola primária; as escolas secundárias, os institutos, os liceus e a universidade. Com efeito, defendeu que a instrução nacional assegurasse a cada ser humano a facilidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz das funções sociais às quais tem o direito de ser chamado e de desenvolver os talentos que recebeu da natureza; que nas escolas primárias se ensinassem a ler, a escrever, as regras de aritmética, o desenvolvimento das primeiras ideias morais e as regras de conduta que dela derivam, e o ensino das técnicas (para medir um terreno e para descrever as produções do país, dos processos da agricultura e das artes).

Todavia, a educação baseada no trabalho e a criação de escolas técnicas ou profissionais não emergem com força até a segunda metade do século XIX. Até então, as bases materiais da pequena produção, muitas vezes familiar, permitiam a

aprendizagem no próprio local de trabalho. “[...] A pequena produção agrícola, artesanal ou mercantil não exige nenhum tipo de formação profissional institucionalizada na escola. Ademais, as primeiras manufaturas podem se arranjar com o modo anterior de formação de mão de obra” (ENGUIITA, 1993, p. 21).

No Brasil, a gênese da formação profissional data do início do período colonial, tendo os escravos (índios e africanos) como os primeiros aprendizes de ofícios (carpinteiros, sapateiros, alfaiates, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.), o que implicou no afastamento de homens livres do artesanato e da manufatura e, em consequência, o preconceito contra o trabalho manual, pois, como sublinha Fonseca (1961, p. 18), “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Ainda segundo Fonseca (1961), a aprendizagem de ofícios processou-se nas Corporações de Ofício, as quais existiram durante todo o período Colonial, sendo abolidas, legalmente, pela primeira constituição brasileira – Constituição de 1824 –, na época do Brasil Império, bem como em empreendimentos manufatureiros de grande porte, como os Arsenais de Marinha, instalados a partir de 1761.

Ademais, a educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, em 1549, ministravam aos filhos dos colonos, contribuíram, também, para afastar os indivíduos socialmente abastados de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Por isso, segundo Cunha (2000, p. 90-91), “[...] não é de se estranhar

que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. [...] o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices.”

Assim, desde sua origem, a educação profissional no Brasil esteve destinada aos deserdados da sorte, à camada menos privilegiada da sociedade brasileira, e até o início do século XIX, não há evidências de que ela fosse organizada de forma sistêmica.

O primeiro esforço governamental nesse sentido data de 1809, com a criação – por meio do Decreto de 23 de março, do Príncipe Regente, futuro D. João VI – do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, destinado a prover a educação de artífices e aprendizes órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real portuguesa para o Brasil, atraídos pelas novas possibilidades surgidas com a permissão para instalação de indústrias manufatureiras no Brasil. (FONSECA, 1961; CUNHA, 2000).

Convém ressaltar que seis dias após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, D. João VI, em 28 de janeiro de 1808, proclamou a abertura dos portos brasileiros ao comércio com as nações amigas (literalmente, à Inglaterra) e, pelo Alvará de 1º de abril do mesmo ano, permitiu a livre instalação e funcionamento de indústrias manufatureiras no país, revogando, por conseguinte, a proibição imposta para tal fim pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785 (FONSECA, 1961). Por mais de 30 anos, o Colégio das Fábricas direcionou o ensino profissional no Brasil e foi a referência para os outros

que vieram a ser instalados a partir de 1840. Inicialmente, os aprendizes foram os índios mais fortes e jovens, os escravos e, posteriormente, órfãos, mendigos e outros desgraçados (CUNHA, 2000).

Decorridos exatos cem anos e após a criação, em diversos Estados do país, de inúmeros estabelecimentos destinados a amparar os órfãos e os desvalidos da sorte ou menores abandonados e jovens pobres – Casas de Educandos e Artífices e Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos – além dos Liceus de Artes e Ofícios, do Instituto Comercial do Rio de Janeiro e da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, em São Paulo, entre outras, o então Presidente Nilo Peçanha promulgou o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) nas capitais dos Estados³ – dentre as quais, a do Rio Grande do Norte –, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito dos filhos dos desfavorecidos da fortuna, todas mantidas pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1909; FONSECA, 1961; MANFREDI, 2002).

As EAA eram voltadas basicamente para o ensino industrial, ainda que o processo de industrialização praticamente inexistisse e fosse desigual no país. Segundo Cunha (2005), em 1907, o Brasil contava com 3.258 estabelecimentos industriais, sendo a maior concentração no Distrito Federal

• • • • •

3 Exceto no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), que teve a sua escola instalada em Campos dos Goitacazes, cidade natal do Presidente da República, e no Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre já funcionava o Instituto Parobé, o qual oferecia esse mesmo nível de ensino.

(670) e nos estados de Minas Gerais (531), São Paulo (326), Rio Grande do Sul (314) e Paraná (297), enquanto a menor concentração ficava nos estados do Piauí (3), Espírito Santo (4), Mato Grosso (15) e Rio Grande do Norte (15).

Essas escolas tinham por finalidade, segundo o próprio Decreto n. 7.566/1909, por um lado, facilitar o desenvolvimento moral dos filhos dos desfavorecidos da fortuna, a fim de que pudessem adquirir hábitos para o trabalho profícuo e meios de vencer as dificuldades da luta pela existência, afastando-se da ociosidade, do vício e do crime e, por outro, formar operários e contramestres por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas, ou seja, uma formação para o exercício de um ofício.

O ofício constitui uma atividade profissional desempenhada por um artesão ou artífice, cujo exercício implica o domínio de uma arte mecânica e a utilização de ferramentas individuais simples operadas pelo próprio artífice que, apelando à sua habilidade manual e à psicomotricidade, reforça a componente pessoal na execução do trabalho e no seu resultado (CARDIM, 2005).

[...] O propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significativa, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão de obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora. (KUNZE, 2009, p. 11).

Assim, a educação profissional no Brasil, denominada inicialmente de artes e ofícios, desde a sua origem, assumiu

um caráter assistencialista – reservada às classes menos favorecidas socialmente, potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos nocivos à sociedade –, bem como instrumental, pois preparava para o exercício de um ofício, com um perfil mais artesanal do que propriamente industrial. Com efeito, assinalava a dualidade estrutural da sociedade brasileira e a separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A observação de Braverman em relação à qualificação dos trabalhadores requerida pela indústria e comércio dos Estados Unidos da América (EUA), no início do século XX, se aproxima, guardada as devidas particularidades, à realidade brasileira dessa mesma época:

[...] as exigências de alfabetização e familiaridade com o sistema numérico tornaram-se difundidas pela sociedade toda. A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para a concordância com as normas da sociedade e obediências à lei. [...] Além dessa necessidade de alfabetização básica há também a função das escolas no sentido de promover uma pretendida socialização da vida cidadina, que agora substitui a socialização pela fazenda, família, comunidade e igreja que outrora ocorria numa estrutura predominantemente rural (BRAVERMAN, 2011, p. 369).

Ao nos voltarmos para um cenário local, vê-se que a Escola de Aprendiz Artífices do Rio Grande do Norte (EAA-RN) foi instalada em Natal, em 3 de janeiro de 1910, contando com 151 alunos matriculados, entre 10

e 13 anos, todos filhos dos desfavorecidos da fortuna do Estado, aos quais eram ministrados, gratuitamente, os cursos primário e de desenho e a prática de um ofício (sapateiro, marceneiro, alfaiate, serralheiro ou funileiro), em regime de externato (FONSECA, 1961; GURGEL, 2007).

Em 1937, por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro, a EAA-RN passou a denominar-se Liceu Industrial de Natal (BRASIL, 1937). Essa alteração de institucionalidade, entretanto, não implicou em qualquer mudança à oferta educacional, até porque as instalações e maquinários de que dispunha a EAA-RN, agora Liceu Industrial de Natal, não permitiam a oferta de qualquer curso/ofício na área industrial, de modo que se mantiveram em funcionamento as oficinas de sapataria, marcenaria, alfaiataria, serralharia e funilaria (GURGEL, 2007).

Essa Lei, fruto das mudanças políticas e socioeconômicas da Era Vargas (1930-1945), transformou todas as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, os quais destinavam-se ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, em um nível superior ao do ensino primário, a fim de atender às demandas da emergente indústria nacional, observando às necessidades industriais de cada região. Ademais, estabeleceu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública e instituiu a Divisão do Ensino Industrial, subordinada ao Departamento Nacional de Educação, a quem caberia a administração das atividades relativas ao ensino industrial.

Cinco anos depois, por força do Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial de Natal passou a denominar-se Escola Industrial de Natal, por oferecer apenas

cursos industriais básicos de 1º ciclo destinados ao ensino de um ofício – alfaiataria, marcenaria, serralharia, artes do couro (sapataria) e mecânica de máquinas (BRASIL, 1942b).

De acordo com o Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial – o ensino industrial passou a ser ministrado em dois ciclos: o primeiro compreendendo o curso industrial básico, com duração de quatro anos (correspondendo aos ofícios ministrados pelos Liceus) e regime seriado, o curso de mestria, o curso artesanal e o curso de aprendizagem; e o segundo, correspondendo aos cursos técnicos em diferentes especialidades (mecânica, metalurgia, química, eletrotécnica etc.), com duração de três ou quatro anos, e aos cursos pedagógicos. Além disso, esse Decreto promoveu a elevação do ensino profissional do nível primário para o secundário, o que implicou no ingresso de alunos entre 12 e 17 anos nas Escolas Industriais, em conclusão do curso primário e aprovação em exame de admissão (português e matemática) e em testes de aptidão física e mental para um ofício (BRASIL, 1942a; FONSECA, 1961; MANFREDI, 2002; CUNHA, 2005).

Essa nova mudança de institucionalidade também não acarretou alteração significativa à oferta educacional existente enquanto Liceu. Somente na década de 1960, em consequência da Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, é que ocorreu, de fato, uma expressiva mudança na Escola Industrial de Natal: os cursos industriais básicos de 1º ciclo foram substituídos por um único curso – ginásio industrial –, com duração de quatro séries anuais, caráter propedêutico e orientação para o trabalho, mediante noções básicas de práticas de oficinas;

e, em 1963, foram implantados os primeiros cursos técnicos – Estradas e Mineração –, ambos pertencentes a segmentos que cresciam no país, capitaneados pelo Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek⁴.

A Lei n. 3.552/1959 estabeleceu uma nova organização administrativa e pedagógica para as Escolas Industriais e Escolas Técnicas mantidas pela União e transformou-as em Autarquias Federais, com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira; também autorizou as Escolas Industriais a ministrar o ensino técnico (BRASIL, 1959). Há que acrescentar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – não trouxe mudanças à organização do ensino industrial, mas sim ratificou a estabelecida pela mencionada Lei. A novidade trazida pela LDB/1961 foi a equivalência plena entre o ensino técnico e o ensino secundário, permitindo aos egressos do primeiro acesso irrestrito ao ensino superior. (BRASIL, 1961).

Em 1965, a Escola Industrial de Natal, mediante a Lei n. 4.759, de 20 de agosto, passou a chamar-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (BRASIL, 1965). Três anos depois, a Portaria Ministerial n. 331, de 16 de junho de 1968, trouxe nova denominação à Instituição: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) (BRASIL, 1968).

• • • • •

4 Os setores de energia (envolvendo a ampliação da capacidade geradora de energia elétrica, construção de usinas hidrelétricas e produção e refino de petróleo) e de transporte (construção e pavimentação de rodovias, como a Belém-Brasília e a Régis Bittencourt) foram os que mais receberam investimentos estatais: 43,4% e 29,6%, respectivamente, dos recursos orçamentários do Plano de Metas (MENDONÇA, 2004).

No final de 1994, a ETFRN foi transformada, pela Lei n. 8.948, de 8 de dezembro, em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). Este, porém, somente foi implantado no início de 1999, por força do Decreto Presidencial s/n. de 18 de janeiro. Finalmente, em 2008, pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, o CEFET-RN foi transformado em IFRN (BRASIL, 1994; 1999; 2008).

Os Centros Federais de Educação Tecnológica foram instituídos no Brasil por intermédio da Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978, a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, com o objetivo (entre outros) de ministrar ensino em grau superior de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; e de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

Todas essas mudanças de institucionalidade acarretaram, paulatina e progressivamente, em alterações infraestruturais, organizacionais, administrativas e pedagógicas, com esta última envolvendo ampliação e diversificação das ofertas educacionais, função social, concepções de formação profissional, currículo, formação de professores, processo ensino-aprendizagem etc.

Formação profissional, concordando com Ramos (2003), é o conjunto de atividades desenvolvidas por intervenção escolar ou extraescolar, destinada a jovens e adultos, que visa a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes

e formas de comportamento, necessários ao exercício de uma determinada profissão ou grupo de profissões, em qualquer ramo de atividade econômica. Ou seja, a expressão formação profissional significa, essencialmente, ensino técnico, cujo objetivo precípua é o exercício qualificado de jovens e adultos em uma atividade econômica.

Em decorrência dessa evolução institucional é importante, surgiram estudos empíricos⁵ como este, que visa analisar as peculiaridades das concepções de formação profissional técnica de nível médio delineadas nos projetos político-pedagógicos pelo IFRN, no período de 1970 a 2010.

• • • • •

5 Sobre a Instituição dispõe-se dos seguintes estudos: Da arte do ofício à especialização: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial, dissertação de Maria das Graças Baracho, 1991; *La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte / CEFET-RN/Brasil)*, tese de Dante Henrique Moura, 2003; A trajetória do CEFET-RN: do início do século 20 ao alvorecer do século 21, livro organizado por Érika Pegado, 2006; A trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal: república, trabalho e educação (1909-1942), tese de Rita Diana de Freitas Gurgel, 2007; Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008), tese de Ulisséia Ávila Pereira, 2010; A configuração da Educação Física como componente curricular no IFRN: trajetória histórica e perspectivas atuais, dissertação de Moysés de Souza Filho, 2011; e Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968), tese de Maria da Guia de Sousa Silva, 2012.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO HUMANA DOS TRABALHADORES:

UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A possibilidade de humanização do homem, um ser historicamente inconcluso, é o pressuposto determinante da relação entre trabalho, educação e formação humana, categorias que, em conjunto, permeiam toda a existência humana e constituem a base da sociedade.

O trabalho é a atividade vital por meio da qual o homem (re)cria a sua existência, na relação com a natureza e com outros homens. A educação e a formação humana são categorias correlatas, uma vez que concorrem para desenvolver continuamente nos indivíduos as características próprias da espécie humana (consciência, disciplina, liberdade, sociabilidade, cultura etc.).

Além disso, a educação, histórica e intrinsecamente, também está vinculada à evolução da sociedade – a sociedade muda a cada instante, assimilando e recriando o sociocultural –, pois ela não apenas é um dos elementos básicos da transformação e mobilidade social e da melhoria da qualidade de vida, reduzindo, inclusive, a exclusão e as desigualdades sociais, como também contribui para o progresso econômico, cultural, científico, tecnológico etc.

Particularmente, a sociedade capitalista, que se fundamenta na propriedade privada, na segmentação social – divisão em classes – e na ideologia da igualdade e liberdade para todos, mesmo mantendo a desigualdade de forma concreta e inequívoca, o trabalho e a educação/formação humana estão diretamente ligados aos interesses e ideologia da classe dominante – a burguesia –, e organizados de forma dualista, em consequência da divisão social e técnica do trabalho.

Como bem destacam Marx e Engels (2010), a história de toda sociedade é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial. Em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição. Na sociedade capitalista, a oposição de classes é polarizada pela burguesia – classe dos capitalistas, proprietários dos meios de produção e empregadores do trabalho assalariado – e pelo proletário – classe dos trabalhadores assalariados que, não dispondo dos meios de produção, vendem a sua força de trabalho como meio de subsistência. Se há uma luta entre as classes, engendrada pela dominação que uma exerce sobre a outra, a tendência é de que a classe dominante imponha sua forma particular

de conceber o mundo e de organizar os conhecimentos à classe dominada.

Assim sendo, neste capítulo, refletir-se-á sobre a relação entre trabalho, educação e formação humana na sociedade capitalista, a fim de evidenciar como se desenha a formação dos trabalhadores nessa sociedade, bem como a possibilidade de uma formação contra-hegemônica.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época (GRAMSCI, 1995).

O pensamento gramsciano sobre educação ressalta a perspectiva marxiana da indissociabilidade do binômio trabalho-educação na formação do homem, à medida que, ao colocar em movimento sua racionalidade, diferencia-se dos outros animais e liberta-se do domínio da opinião e do preconceito, se forma, se educa e determina a sua atitude em relação às condições materiais da vida social.

Em certa medida, Marx invoca a racionalidade do homem ao afirmar que

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele

imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira (MARX, (2012, p. 211-212)

A atitude racional consiste em tomar a razão como guia dos pensamentos e escolhas, do diálogo lógico entre os homens e do conhecimento de mundo. Assim, concorda-se com Leclerc e Pucella (2013) quando afirmam que a razão implica três consequências: 1) a superioridade do homem sobre os outros animais, ou seja, o homem é o único que possui capacidade de se aperfeiçoar, de inovar e de criar um mundo humano, o da cultura que a educação se encarrega de transmitir, e o único capaz de produzir um discurso para comunicar o seu pensamento aos seus semelhantes; 2) a supremacia da razão sobre a afetividade, de modo que os sentimentos do ser humano devem submeter-se às exigências da razão; e 3) a existência de duas realidades (a razão e a afetividade), nas quais o ser humano encontra-se irremediavelmente dividido.

A esse respeito, Descartes, para quem todos os homens possuem razão, ressalta:

[...] É, na verdade, bastante notável a inexistência de homens tão embrutecidos e tão estúpidos, sem excetuar mesmo os insanos, que não sejam capazes de arranjar em conjunto várias palavras, e de compor com elas um discurso pelo qual façam compreender seus pensamentos. Bastante notável, igualmente, é o fato de não haver nenhum outro animal capaz de fazer coisa semelhante. (DESCARTES, 2000, p. 57).

De fato, a linguagem é constitutiva da sociabilidade humana, pois nenhum indivíduo se pode bastar a si. Os seres humanos são, naturalmente, levados a viver em sociedade,

de modo que tudo o que possuem provém da vida nesta, tendo na linguagem um dos meios pelo qual exercita a atitude racional, instaurando o diálogo entre si e com o mundo é fundamental e, ao mesmo tempo, indica que o homem não se subordina às leis biológicas (como os outros animais), mas a leis sócio-históricas.

Da mesma forma que a filosofia grega antiga fez da razão a característica distintiva do ser humano, os progressos científicos, técnicos e sociopolíticos a partir do século XVIII contribuíram largamente para reforçar a convicção segundo a qual apenas a razão se encontra em condições de conduzir os seres humanos no caminho do conhecimento e da felicidade. (LECLERC; PUCELLA, 2013).

Todavia, para o homem, um ser historicamente inconcluso, desenvolver sua atitude racional, ele precisa, primeiramente, humanizar-se, uma vez que ao nascer, encontra-se desprovido de qualquer arcabouço cultural que lhe permita responder às suas necessidades. Dessa maneira, para tornar-se, literalmente, homem, necessita apropriar-se da cultura historicamente produzida pelas gerações anteriores: conhecimentos, hábitos, costumes, crenças, valores, normas, arte, ciência, tecnologia etc.

É pela apropriação da cultura que o homem vai desenvolvendo suas potencialidades (física, intelectual e moral) e, conseqüentemente, tornando-se mais humano, um sujeito histórico-social; sujeito, porque detentor de vontades, interesses e expectativas, transcende à natureza, modificando-a (criando algo que não existe naturalmente e que o satisfaz) e, ao modificá-la, modifica a si, incorporando

o que ele próprio criou; e ser social, porque de modo algum pode ser tomado isoladamente, posto que somente realiza-se pelo contato com os demais seres humanos.

Isso significa que a formação do homem não é resultado da sua própria consciência, da sua razão, mas sim da produção material, da cultura historicamente construída e acumulada, afinal, a realidade material, um processo de desenvolvimento contínuo, é obra das forças produtivas do ser humano.

Marx e Engels destacaram sempre a função desempenhada pelas forças produtivas na transformação dos homens; tudo o que o homem produz e a forma como a produz constitui o fator fundamental que forma sua consciência, sua postura, seus conceitos e suas experiências. A educação, por sua vez, torna-se um elemento de orientação consciente dos indivíduos e de sua preparação com vistas a realizar as tarefas impostas pelas condições sócio-históricas em um período determinado. (SUCHODOLSKI, 1977).

A respeito do primeiro aspecto, Marx sublinha:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que

determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008a, p. 47).

Assim, os homens, diferentemente dos animais, têm uma atividade criadora e produtiva – o trabalho –, mediante a qual não se adaptam à natureza, mas a modificam, conscientemente, produzindo, coletivamente, os bens materiais na medida de suas necessidades (objetos, instrumentos, habitações, vestimentas etc.). Ao mesmo tempo, aperfeiçoam a si mesmos, desenvolvendo conhecimentos, aptidões, habilidades, técnicas, linguagem, cultura etc. e, em consequência, possibilitando o processo da vida em sociedade.

Essa é a dimensão ontológica do trabalho, a qual engendra um princípio ético-político no processo de socialização humana: o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos contribuam para a produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que precisa estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com a natureza, transformando-a em bens indispensáveis à sua produção e reprodução. Daí a necessidade de socialização do princípio de que a tarefa de prover a subsistência pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2009).

Todavia, não é essa a dimensão do trabalho que se materializa historicamente, como mencionamos anteriormente. Na sociedade capitalista em particular, o trabalho, de atividade vital e socialmente necessária à existência humana,

é reduzido à força de trabalho, vendida pelo trabalhador ao capitalista em troca de um salário (por isso denominado trabalho assalariado ou emprego), e que é, ao mesmo tempo, geradora da acumulação da riqueza para quem a compra (os donos do capital), mediante a apropriação da mais-valia, e única possibilidade de subsistência para quem a vende (o trabalhador).

Como bem ressalta Marx:

[...] o trabalho, a *atividade vital, a vida produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. [...] O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua *existência*. (MARX, 2001, p. 116, grifo do autor).

Assim, na sociedade capitalista, o trabalho apresenta-se como uma atividade humana completamente estranha ao homem (o trabalhador), como trabalho abstrato, alienado, cuja própria realização aparece como exterior a ele, pois além de não possuir qualquer controle sobre o que produz (essa ação é realizada pelo capitalista, que em geral também o impõe a exploração, física e intelectual, no processo produtivo), o objeto produzido (o produto do seu trabalho) não pertence a ele, mas sim ao dono do capital.

Nessa situação, quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos a ele pode possuir/consumir e mais riqueza agrega ao capitalista; o trabalho alienado, ao invés de humanizar o homem, o desumaniza, pois o trabalhador é reduzido, literalmente, à simples condição de apêndice da máquina, perdendo a identidade e especificidade humanas;

além disso, revela-se como a única possibilidade de manter a sua subsistência.

Já em relação ao segundo aspecto, Mialaret (1971) assevera que a educação – como processo de humanização/formação do homem –, ainda que possa remeter a *educare* – conduzir a aquisição de algo – ou a *educere* – dar à luz ou fazer sair o que está dentro do indivíduo –, é uma ação de influência intencional de um ser humano sobre outro que se pretende modificar em função de certas finalidades, orientada, direta ou indiretamente, por fins e valores socialmente enquadrados.

No mesmo sentido, Leontiev (2004) ressalta que todas as aquisições da evolução humana se transmitem de geração em geração, e a educação, uma prática social que emerge da comunicação (condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade) entre gerações em graus distintos de maturação, não seria exceção. Por isso, o autor sustenta que o saber de uma geração se forma a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Destarte, o homem, sozinho, não é capaz de desenvolver suas potencialidades (físicas, intelectuais e morais) para o exercício de sua humanidade, liberdade, moralidade e autonomia, tampouco as conquistas histórico-culturais se transmitem biologicamente, por herança genética. É pela educação que se faz a transmissão intergeracional, isto é, que o homem, em seu processo de humanização, apropria-se daquelas conquistas, acrescentando algo decorrente das suas

relações de produção e sociais e as transfere às gerações seguintes, em um movimento cíclico.

Consoante as palavras de Marx:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 2008b, p. 19).

Os pontos de vista desses teóricos se coadunam, portanto, com a epígrafe que abre essa seção, pois o que Gramsci postula é, de um lado, o fato de que o ser humano não se desenvolve espontaneamente, não consegue estabelecer por si próprio as regras que deverão orientar a sua conduta em sociedade e, de outro, a necessidade de dominar seus instintos naturais, de modo a afirmar-se como um sujeito moral e capaz de uma convivência social. Isso é possibilitado pela educação, por meio da geração mais experiente que precede a nova geração, no processo de mediação e produção sócio-histórica do saber.

Na perspectiva kantiana, a educação compreende o cuidado e a formação (esta subdividida em disciplina e instrução). O cuidado diz respeito às precauções que os pais devem destinar aos recém-nascidos. A disciplina conduz a criança a fazer uso de sua razão, autocontrole, liberdade e submeter-se às leis e normas da sociedade; e a instrução refere-se à aquisição das técnicas e práticas que habilitam o homem a agir racional e prudentemente nas relações de produção e social (KANT, 1999; FREITAG, 2001).

Para Kant, a educação deve também cuidar da moralidade do homem, isto é, preocupar-se com a formação do caráter, personalidade e consciência moral do ser humano, respaldada no dever e na justiça, a fim de desenvolver nele disposição apenas para os bons fins e, assim, constituir-se um singular membro da sociedade. (KANT, 1999; FREITAG, 2001).

Decerto o ser humano pode ser disciplinado, moral e/ou culto, porém, é imperioso que aprenda a pensar por si e aja de maneira independente frente aos princípios dos quais todas as ações derivam.

Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio [na sua própria razão] a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a ilustração. [...] Servir-se da própria razão, quer apenas dizer que, em tudo o que se deve aceitar, se faz a si mesmo esta pergunta: será possível transformar em princípio universal do uso da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra que se segue do que se admite? Qualquer um pode realizar consigo mesmo semelhante exame e bem depressa verá, neste escrutínio, desaparecerem a superstição e o devaneio, mesmo se está muito longe de possuir os conhecimentos para ambos refutar com razões objetivas. É, pois, fácil instituir a ilustração em sujeitos individuais por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão (KANT, 1995, p. 55).

Assim sendo, a pedagogia kantiana é uma introdução ao pensamento autônomo, na medida em que avança a possibilidade de cada indivíduo, por meio de outro mais culto, dominar seus instintos naturais e, a partir daí, desenvolver-se

com liberdade e, autonomamente, tomar decisões (emitir juízos morais e fazer escolhas éticas) com base na sua reflexão e consciência.

Porquanto, a educação é o processo social contínuo e dinâmico de humanização do ser humano e, como tal, modifica-se segundo a época e o lugar, de acordo com os meios de produção da vida material, os quais também determinam o fim a ser alcançado pelo ato educativo, isto é, se este reforçará e manterá as ideias dominantes na sociedade e/ou produzirá transformações sociais sobre ela.

De fato, como argumenta Manacorda (2007), quanto mais a sociedade se distancia de suas origens e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o ato educativo; quanto mais a sociedade se torna dinâmica, como em uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os próprios conteúdos científicos, tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo as gerações atual e futura.

O momento educativo ocorre nos mais diferentes espaços e instâncias sociais – na família, na rua, na igreja, no trabalho, no lazer, nas organizações políticas, sociais e sindicais, nos meios de comunicação de massa, na escola etc. –, de forma difusa ou sistemática, em meio a experiências anteriores e relações interpessoais, cujos limites são a estrutura material da sociedade.

Tanto é assim que nas sociedades tribais a educação se realizava de forma espontânea, direta e igualitária, dos membros adultos às crianças, em atividades do dia a dia (caça,

pesca, rituais etc.), tendo como resultado o bem comum, o conhecimento necessário para a sobrevivência do grupo, pois a relação grupal se fundamentava na propriedade coletiva e a divisão social do trabalho não passava da diferenciação da idade e do sexo. (PONCE, 2007).

Entretanto, com a apropriação privada da terra e a consequente divisão da sociedade em classes, a educação passou a ser dual: uma, de caráter intelectual, para atender a classe dos proprietários, preparando-a para a vida considerada digna de homens livres, e outra, de caráter prático, para a classe dos não-proprietários, preparando-os para o trabalho penoso (PONCE, 2007).

Na sociedade capitalista, em particular, a educação está diretamente ligada ao interesse reprodutivista e à ideologia da classe dominante – a burguesia – e organizada de forma dual, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho: uma de caráter humanístico, constituída com ampla base científica e cultural que permite participação ativa na vida pública (política e social), para a própria classe burguesa; e outra de caráter pragmático, instrumental, com restrita ou nenhuma base científica e vinculada estreitamente ao mercado de trabalho, para a classe trabalhadora.

De fato, como asseveram Marx e Engels (2009), as ideias da classe dominante são, em todas as épocas e em qualquer sociedade, as ideias dominantes. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe, também, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão submetidas as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não

são, portanto, mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes.

Nesta sociedade, a escola, concebida e realizada pela burguesia sob o controle do Estado, tem sido a instituição privilegiada para a realização formal do ato educativo, de modo que a ela cabe a socialização/preparação das novas gerações (dos estudantes) para inserirem-se no mundo do trabalho ou para intervirem na vida pública e, assim, cumpre uma função “[...] puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14).

A escola – do grego *skholé*, que significa lugar do ócio – é uma organização social, historicamente construída e que se configura em função das características de um determinado tempo e espaço, isto é, refletindo a produção material de uma época, nomeadamente, as ideias das forças dominantes, as quais determinam, também, os fins a serem atingidos pelo ato educativo. Daí, sempre foi tida como um dos instrumentos da classe dominante para manutenção de sua hegemonia.

A sua forma atual – leiga, pública, universal, gratuita, de ensino em classes com um só professor, fragmentação do currículo e controle do tempo e dos espaços escolares – decorreu de um processo de formalização e racionalização que se desenvolveu à semelhança da organização industrial, a partir do século XVIII, em consequência da ascensão da burguesia como classe hegemônica na Europa e em consonância com a difusão da ideologia liberal (individualismo, liberdade, igualdade e democracia).

Ou seja, no caso específico da escola pública, entre outros objetivos, se pretendia assegurar o controle legítimo do Estado sobre as escolas e a educação escolar, isto é, perpetuar uma forma de dominação de tipo racional-legal e, assim, evitar que elas fossem monopolizadas por interesses particulares, como aconteceu na Idade Média, quando foi tutelada pela Igreja (LIMA, 2008).

Todavia, a educação como direito de todos, incluindo a classe trabalhadora, conforme estabelecido no Relatório Condorcet, no referido século, não passou da generalização da instrução primária – domínio da leitura, da escrita e do cálculo –, em consequência do próprio desenvolvimento da sociedade urbano-industrial que passou a exigir conhecimentos e hábitos elementares para atender à produção industrial e para o convívio em sociedade nas cidades. Nesse Relatório, não havia qualquer intenção para que a formação dos trabalhadores alcançasse níveis mais avançados que o ensino elementar (ALVES, 2010).

O próprio Adam Smith, autor da teoria da *mão invisível* da economia clássica, via na instrução básica dos trabalhadores, e apenas nela, contribuições benéficas para a sociedade capitalista, pois esta os tornaria mais decentes e ordeiros do que um povo ignorante e obtuso e, por conseguinte, mais produtivos e capazes de tornarem-se bons cidadãos (para o exercício de suas responsabilidades sociais, de acordo com a sua posição na sociedade), afastando as temíveis desordens (SMITH, 1996a).

Ainda consoante ao autor, ultrapassado esse nível, a educação seria uma ameaça aos interesses do capital, pois

trabalhadores com instrução superior a elementar colocariam em risco o poder da burguesia na sociedade (SMITH, 1996a). Por isso, era conveniente que o saber da massa proletária se restringisse ao obtido na escola primária e que fosse funcional, ou seja, diretamente utilizável no âmbito da produção (trabalho manual), com o mínimo de conteúdo teórico, subtraindo-lhe a capacidade de pensar e decidir. Portanto, desde o início, a burguesia tratou de negar à classe trabalhadora o domínio da cultura historicamente acumulada.

Para os níveis mais avançados de educação escolar, a burguesia instaurou dois itinerários formativos – um, por meio das *escolas profissionais*, destinadas à classe trabalhadora, e, outro, das *escolas das ciências e humanidades*, para a classe burguesa –, em que se obtêm profissões, respectivamente, manuais, para as quais se requer apenas uma formação prática, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos científicos (educação voltada para o saber-fazer) e intelectuais, que demandam domínio teórico amplo, para atuação como futuros dirigentes nos diferentes setores da sociedade (educação para o saber-pensar) (GRAMSCI, 1995).

Segundo Bourdieu (2006, p. 41), o sistema escolar “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Para esse teórico, a herança cultural – o capital cultural (cultura e renda) e o *ethos* (conjunto de valores) da família (incluindo pais e avós) – que diferem entre as classes sociais é a responsável pela diferença inicial das crianças

na escola, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe.

Assim, cada família rica, ao colocar conhecimentos e informações (manejo da língua culta, museus, teatros, parques, cinemas etc.) à disposição dos filhos, contribui para definir, na escola, as atitudes e comportamentos desses filhos e, conseqüentemente, seu êxito, progresso e destino escolares. O mesmo, certamente, não acontece com as famílias pobres, cujos filhos não têm acesso a tais conhecimentos/informações. Os que têm maior propensão a prosseguir estudos chegando à universidade são oriundos de famílias diferentes da média de sua classe, tanto por seu nível intelectual quanto pelo tamanho (BOURDIEU, 2006).

Com isso, a escola, pela ação homogeneizante que exerce, reduz minimamente essas diferenças, bem como reforça, ao nível simbólico, as relações de dominação entre grupos sociais, colaborando para a reprodução da estrutura das relações de classe na sociedade.

Ainda que a escola, historicamente, convalide a ideologia e os interesses da classe dominante e se destine hegemonicamente, na sociedade capitalista, a formar mão de obra para as demandas do mercado de trabalho, acreditamos na possibilidade de transformações nela e a partir dela, pois como aponta Snyders, a escola

[...] é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da

ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e é preciso continuá-lo. (SNYDERS, 1981, p. 105-6).

Assim, entende-se a escola como um ponto de inflexão, ou seja, ela não é apenas reprodução da estrutura societária vigente, mas também possibilidade de resistência a esta; ela não só prepara indivíduos alienados, fetichizados, para o exercício de funções produtivas, como também pode possibilitar a formação mais ampla (física, intelectual, laboral, moral, ética etc.) do ser humano, a fim de permitir sua leitura de mundo e melhor incorporar-se tanto ao mundo do trabalho quanto à vida pública.

Por isso, a escola deve promover uma educação que conduza à formação integral dos estudantes para serem indivíduos críticos, criativos, participativos, autônomos e éticos, capazes de pensar logicamente, de fazer leitura de mundo e contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas.

Certamente, não é essa a perspectiva formativa da e na sociedade capitalista, uma vez que esta nunca esteve preocupada com o desenvolvimento de todas as dimensões da classe trabalhadora, exceto uma – a laboral –, pois sempre objetivou a formação do sujeito para o mercado de trabalho, apenas.

De todo modo, a formação humana, como correlativo da educação, engendra a ideia de que a humanização é um processo pelo qual o ser humano rompe com o imediato

e o natural e ascende ao mundo humano, da esfera socio-cultural – o homem não é, por natureza, o que deve ser; a existência humana não é inexoravelmente determinada –, o que lhe é exigido pelos aspectos racional e espiritual de sua própria natureza, a fim de alcançar a sua universalidade (GADAMER, 1999).

Para esse autor, “[...] Elevação à universalidade não é, por exemplo, ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana” (GADAMER, 1999, p. 51). Isso só é possível porque o homem dá continuidade ao seu processo de humanização coletivamente, por meio de relações sociais dialéticas com outros homens, mediadas pelo trabalho e pela cultura historicamente acumulada.

A esse respeito, Kosik assevera:

[...] A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 1976, p. 238).

Logo, a formação do homem ocorre ao longo da sua vida e da evolução histórica da sociedade, à luz das mudanças nas relações sociais, tendo como objetivo intrínseco torná-lo mais completo que na atualidade, ou seja, alcançar um nível de desenvolvimento superior ao que já alcançou até agora,

e que continue a desenvolver-se continuamente, pois assim como não há um eterno recomeço, não há uma meta a ser atingida, um limite para o desenvolvimento humano.

Assim, a formação humana é a expressão que corresponde à palavra grega “Paideia” - de *paidos* (criança), que se refere ao ideal educativo da Grécia Antiga, com vistas ao desenvolvimento de todas as faculdades do ser humano, como homem e como cidadão (FREITAG, 2001) – e à alemã *Bildung* – do século XVIII, e que diz respeito ao processo de formação pessoal e cultural do homem, tendo como horizonte a sua emancipação.

Esse processo é descrito como a harmonização da mente e do corpo, pressupondo ética, liberdade e autonomia para desenvolver suas habilidades intelectuais e sociais (FREITAG, 2001) e está fundado no trabalho e mediado pela educação, correspondendo, pois, ao processo progressivo de desenvolvimento das faculdades individuais (física, intelectual, moral, cultural, social, ética etc.) do ser humano, na perspectiva da sua universalidade (liberdade, autonomia e emancipação), como forma de tornar-se o mais completo possível e capaz de reagir de forma crítica e criativa, adequadamente, a situações imprevisíveis, em relações sociais determinadas, bem como participar ativamente na construção de uma sociedade justa e igualitária (GADAMER, 1999).

De acordo com Severino, esse processo

[...] significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo

de ser humano. [...] A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo (SEVERINO, 2006, p. 621).

Com efeito, a formação humana é, pois, um devir criativo, pois corresponde ao alcance de aptidões novas e de apropriações contínuas do produto da evolução sócio-histórica resultante do desenvolvimento das gerações precedentes, o qual se amplia, progressivamente, na concretude das ações e atividades práticas que os homens desenvolvem por intermédio do trabalho, em conjunto com outros homens, tendo subjacente a ideia de um modo novo de ser, de um homem socializado, livre, autônomo e emancipado, capaz de pensar e agir por si, de ter iniciativa própria, de atuar conscientemente sobre a realidade e de transformá-la.

Todavia, nem todos têm acesso ao produto dessa evolução e, em consequência, não alcançam a formação humana integral, a exceção das sociedades tribais, as quais o fazem porque a formação humana não passava da aquisição dos conhecimentos que responderiam às necessidades imediatas do grupo: alimentação, segurança e procriação.

A desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais, até porque a consciência é uma propriedade comum a todos da espécie humana. Ela é consequência da desigualdade econômica, da desigualdade de classes, implicando, por um lado, na separação do produtor do produto de seu trabalho e, por outro, na limitação do desenvolvimento de todas as disposições específicas do

homem em todos os homens. Por isso, é importante compreender, concordando com Frigotto (2012), o significado que tem, para a classe trabalhadora na sociedade capitalista, o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado e apreender que esse saber se produz nas relações sociais determinadas, portanto assume a marca dos interesses da classe burguesa, ou seja, não se trata de um saber neutro.

Assim, pode-se afirmar que o trabalho assume duas dimensões: a ontológica, na qual o homem, em relação com outros homens, produz a sua vida material, transformando a natureza, a si mesmo e ao outro; e a histórica, reduzindo-se, particularmente na sociedade capitalista, à força de trabalho, emprego ou trabalho assalariado.

A educação é um fato sociopolítico, porque faz parte do contexto geral das sociedades e atende, historicamente, a interesses de quem a controla. Por isso, cada sociedade, em seu momento histórico-cultural de desenvolvimento, admite um modo de educação que se impõe à população.

Na sociedade capitalista, a educação constitui-se cindida entre formar para o prosseguimento dos estudos (formação intelectual, para a classe burguesa) ou formar para o mundo do trabalho (formação manual, para a classe trabalhadora) e, assim, contribui para a manutenção desse modelo societário de divisão de classes.

A formação humana está imbricada no processo de produção material da existência humana (trabalho) e na educação, ou seja, ocorre a partir da atividade produtiva pela qual o ser humano, historicamente, objetiva a sua vida e mediada pela educação.

Como correlativo da educação, a formação humana visa a transformação progressiva do homem em um ser humano de tipo novo, isto é, um homem menos incompleto do que é atualmente, pois corresponde ao processo de desenvolvimento de todas as suas potencialidades individuais, objetivando alcançar a sua universalidade (liberdade, autonomia e emancipação).

A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A expansão marítimo-comercial que ocorreu no século XV repercutiu, a partir de meados do século XVI, no modo de produzir os bens materiais necessários à sociedade, pois subverteu as corporações de artes e ofícios e deu início à produção capitalista, com a transformação do trabalho individual em trabalho coletivo.

As corporações de artes e ofícios tiveram forte desenvolvimento na Europa a partir do século XII, atingiram a hegemonia no século XIV, e depois, decaíram lenta e continuamente até serem formalmente extintas entre o fim do século XVIII e início do século XIX, em consequência do processo de industrialização. Todavia, enquanto existiram, constituíam a expressão do poder da organização artesanal, uma vez que o saber fazer profissional, a experiência acumulada e o exercício de atividades com elevado valor econômico e social conferiam autonomia e influência política aos artesãos; além disso, faziam a interlocução com os poderes constituídos, promoviam a recolha fiscal do grupo

profissional que representavam e controlavam a atividade produtiva e a regulação do mercado (CARDIM, 2005).

Para tanto, a burguesia comercial substituiu a produção artesanal individual associada às corporações de artes e ofícios pela cooperação simples, uma forma de trabalho que consistia em reunir uma grande quantidade de artesãos de mesmo ofício em um único local, ao mesmo tempo e sob seu controle, mediante ajuda mútua e utilizando as matérias-primas e ferramentas fornecidas por aquele, para produzir a mesma espécie de mercadoria.

O artesanato, segundo Cardim (2005), constituiu um sistema de produção de artefatos em que o artesão tinha a posse dos meios de produção e do produto; os materiais utilizados, as operações realizadas no processo produtivo e a venda do produto eram executadas por ele mesmo. A formação profissional, que ocorria nas próprias oficinas, tinha um suporte produtivo que unificava duas funções: o ato de aprender e a integração na atividade econômica.

A esse respeito, Manacorda (2010, p. 200) ressalta: “[...] não há separação entre o trabalhar e o aprender; uma coisa é também a outra [...]. Os adolescentes aprendem não num lugar separado do lugar de trabalho dos adultos. Não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola; somente se vão acrescentando a eles os aspectos intelectuais.” Literalmente, aprendiam fazendo.

Nesse momento, o capital não operou mudança na técnica de produção, que continuou artesanal e sob o domínio do artesão, ou seja, continuou predominando a qualificação do trabalhador e o domínio por ele de todo o ciclo produtivo.

Porém modificou as condições materiais do processo de trabalho, mediante novas relações de propriedade (os materiais e instrumentos de produção passaram a pertencer ao capitalista), da concentração de grande quantidade de artesãos em um só local (numa só oficina) e da divisão das funções de controle (exercida pelo próprio capitalista) e execução (o artesão não produz mais o que quer).

Nas palavras de Marx:

Mesmo não se alterando o método de trabalho, o emprego simultâneo de grande número de trabalhadores opera uma revolução nas condições materiais do processo de trabalho. Construções em que muitos trabalham, depósitos para matéria-prima etc., recipientes, instrumentos, aparelhos etc., que servem a muitos simultânea ou alternadamente, em suma, uma parte dos meios de produção é agora utilizada em comum no processo de trabalho. [...] Essa economia no emprego dos meios de produção decorre apenas de sua utilização em comum no processo de trabalho de muitos. E esses meios adquirem esse caráter de condições do trabalho social ou condições sociais do trabalho em comparação com os meios de produção esparsos e relativamente custosos de trabalhadores autônomos isolados ou pequenos patrões, mesmo quando os numerosos trabalhadores reunidos não se ajudam reciprocamente, mas apenas trabalham no mesmo local. Uma parte do instrumental ou dos meios de trabalho adquire esse caráter social antes que o processo de trabalho o conquiste. (MARX, 2012, p. 377-8).

Em um momento posterior, o capitalista substituiu a cooperação simples pela manufatura (que predominou até o último terço do século XVIII, quando deu origem à fábrica e ao sistema de trabalho fabril), quando reuniu, no mesmo

local e sob seu controle, grande quantidade de artesãos de diferentes ofícios para fabricar uma única mercadoria, por meio da cooperação fundada na divisão técnica do trabalho, isto é, na decomposição pormenorizada de fases para a consecução de um produto, de modo que cada artesão só poderia executar uma única tarefa no processo produtivo.

Para melhor compreender a divisão do trabalho na manufatura, é necessário atentar para os pontos que seguem. Antes de mais nada, a análise do processo de produção em suas diferentes fases coincide inteiramente com a decomposição da atividade do artesão nas diversas operações que a compõem. Complexa ou simples, a operação continua manual, artesanal, dependendo, portanto, da força, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual, ao manejar seu instrumento. O ofício continua sendo a base. Essa estreita base técnica exclui realmente a análise científica do processo de produção, pois cada processo parcial percorrido pelo produto tem de ser realizável como trabalho parcial profissional de um artesão. É justamente por continuar sendo a habilidade profissional do artesão o fundamento do processo de produção que o trabalhador é absorvido por uma função parcial e sua força de trabalho se transforma para sempre em órgão dessa função parcial (MARX, 2012, p. 393).

A divisão técnica (ou manufatureira) do trabalho implicou, essencialmente, na separação entre concepção e execução no processo produtivo, de modo que cada artesão não mais conheceria e muito menos controlaria o processo completo de produção de uma mercadoria (como acontecia na base artesanal e na cooperação simples); a concepção do produto cabia ao capitalista, revelando-se como algo estranho

ao trabalhador, e a execução repetida de uma única tarefa tornava-o inapto a acompanhar qualquer processo produtivo como um todo.

De fato, a manufatura, afirma Marx (2012, p. 394), “[...] produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo, dentro da oficina, a especialização natural dos ofícios que encontra na sociedade.” Eis, pois, a emergência do trabalho alienado, já que os conhecimentos, as habilidades e a destreza presentes na produção artesanal foram todos apropriados pelo capitalista e passaram a ser parte integrante da própria produção manufatureira.

A base técnica na produção manufatureira continuava a ser o trabalho vivo, embora realizado de forma fragmentada, parcial, e isso impunha, por um lado, a desqualificação do trabalhador, mediante a desvalorização de sua capacidade intelectual e habilidades, além do próprio ofício e, por outro, limites à reprodução do capital, já que o aumento da produtividade (que até cresceu com a divisão técnica do trabalho) continuava a depender da destreza do trabalho manual no processo produtivo.

Com o advento da Revolução Industrial, que ocorreu na Inglaterra e manteve-se como um fenômeno estritamente inglês até meados do século XIX, profundas mudanças ocorreram na base técnica e nas relações sociais de produção – substituição da manufatura pela maquinofatura, da força humana pela motriz e das grandes oficinas pela fábrica; aprofundamento da divisão técnica do trabalho; concentração dos trabalhadores na fábrica (inclusive mulheres e

crianças) e sua exploração com longas jornadas de trabalho; produção em larga escala; etc. –, bem como na organização da sociedade, que ficou polarizada em duas classes sociais antagônicas: a dos capitalistas (proprietários dos meios de produção e mercadorias produzidas pelo trabalho alheio) e a dos proletários (operários, trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho e a vende aos capitalistas para produzir mercadorias em troca de um salário) (BURNS, 1978).

O emprego da maquinaria foi um poderoso meio de substituição do trabalhador que manejava uma só ferramenta (na cooperação simples e na manufatura) e tinha por finalidade reduzir o custo de produção das mercadorias, mediante o aumento da produtividade do trabalho e a consequente diminuição do tempo necessário para produzir uma unidade, gerando assim mais-valia apropriável pelo capital.

Com efeito, o uso de máquinas tornou-se, como bem observa Marx (2012, p. 460), “[...] o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana.” Ademais, segundo esse teórico,

[...] a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista, ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 2012, p. 451).

De fato, a maquinaria do início da Revolução Industrial exigia pouco ou nenhum conhecimento científico dos trabalhadores em sua operacionalização, por isso, permitiu a incorporação de mulheres e crianças ao sistema fabril e a rotatividade da força de trabalho e, em consequência, acentuou a desqualificação do trabalhador. Na realidade, a habilidade e a atenção eram suficientes para a realização de tarefas simples como alimentação e manutenção das máquinas. Ademais, o capital tornou-se menos dependente do trabalho vivo, pois a máquina (trabalho morto) passou a ditar o ritmo da produção e, com ele, a violenta exploração do trabalhador e a degradação do próprio trabalho.

Cumprе ressaltar que na primeira fase da Revolução Industrial, as cidades tornaram-se o núcleo da vida social; o comércio intensificou-se com as mercadorias industrializadas; a indústria passou a ser a fonte de riqueza; e o liberalismo econômico – inspirado na liberdade individual, na propriedade privada e na economia regulada apenas pela lei natural da oferta e da procura, em cujo processo o Estado não deveria intervir – firmou-se como a base do capitalismo concorrencial, estabelecendo o livre mercado, o chamado *laissez-faire* (deixai fazer, deixai passar), o livre-câmbio e a abolição das restrições ao comércio internacional.

Para Adam Smith, o livre funcionamento do mercado seria assistido por uma *mão invisível* – a metáfora mais célebre de toda a história do pensamento econômico – que regularia automaticamente o equilíbrio entre as quantidades ofertadas pelas empresas e as demandadas pelo público, resultando em benefícios para toda a sociedade. Não haveria, portanto,

excesso de produtos não vendidos (estoques não desejados), nem escassez, caso houvesse demanda (consumidores não atendidos) (SMITH, 1996b; SOUZA, 1997; CLERC, 1999).

Smith, considerava, ainda, que o elemento essencial da acumulação de riquezas de uma nação não era o afluxo de metais preciosos nem a agricultura, mas sim o *trabalho produtivo* – aquele que acrescenta algo ao valor do objeto sobre o qual é aplicado, como por exemplo, o trabalho de um manufator que acrescenta algo ao valor dos materiais com que trabalha: o de sua própria manutenção e o do lucro de seu patrão –, de modo que toda mercadoria vendida a um preço superior ao seu custo de produção gera riqueza para o capital (SMITH, 1996b).

[...] Embora o total da produção anual da terra e do trabalho de um país seja, sem dúvida, em última análise, destinado a suprir o consumo de seus habitantes e a proporcionar-lhes uma renda, não deixa de ser verdade que a produção, no momento em que sai do solo ou das mãos dos trabalhadores produtivos, se divide naturalmente em duas partes. Uma delas, muitas vezes a maior, destina-se, em primeiro lugar, a repor um capital ou renovar as provisões de mantimentos materiais e o trabalho acabado, retirados de um capital; a outra parcela destina-se a constituir uma renda, para o dono deste capital, como lucro de seu capital, ou para outras pessoas, como renda de sua terra (SMITH, 1996b, p. 334-5).

De fato, parte da receita total de uma indústria repõe os gastos da produção e outra remunera o capital investido, constituindo, portanto, aumento de riqueza ao proprietário do capital. Porém, o trabalhador, além de ser explorado com jornadas de trabalho extenuantes para a produção de

um maior número de mercadorias, torna-se cada vez mais pobre e nem mesmo é capaz de consumir o que produz, muitas vezes.

Os argumentos de Smith e, mais tarde, de David Ricardo, em favor do livre comércio, sem a presença do controle estatal dos mercados, constituíram-se na base da chamada teoria clássica da economia e se difundiram por toda a Europa no século XIX como princípios do capitalismo, influenciando a economia mundial.

No entanto, a história demonstrou, em face das cíclicas crises do capitalismo, que a *mão invisível* foi incapaz de garantir um crescimento estável ao capital e que o mercado, sem intervenções governamentais, pode levar à desestabilização da economia e o Estado a crises, penalizando a classe trabalhadora e aumentando as desigualdades (SOUZA, 1997; HARVEY, 2010).

A partir de meados do século XIX, o capitalismo industrial experimentou uma nova fase, tão diferente da que a precedera que a historiografia a denominou de Segunda Revolução Industrial. Algumas das características que servem para distinguir essa fase da primeira são: a difusão da industrialização pela Europa, EUA e Japão; a substituição do ferro pelo aço como material industrial básico; a introdução de novas fontes de força motriz não humana (eletricidade e petróleo) no processo produtivo; o uso de ligas de ferro, de metais leves e da química sintética; o desenvolvimento da maquinaria automática; e o emprego de novas formas de organização capitalista, decorrentes do processo de centralização e concentração de capitais em grandes empresas ou

conglomerados, incluindo os cartéis, trustes e *holdings*, de modo que o capitalismo concorrencial transformou-se em capitalismo monopolista (BURNS, 1978).

Nesse século, também ocorreu a afirmação do modo de vida próprio da sociedade burguesa capitalista, fundado no universo industrial e urbano e sustentado por seus interesses e ideologia: crescimento acentuado da população; urbanização crescente e desordenada das cidades; concentração de riqueza nas mãos da burguesia; ampliação dos meios de transportes e de comunicações; e crescimento acelerado da pobreza, da miséria e dos flagelos sociais, submetendo grande parte da população a condições de vida subumanas (BURNS, 1978).

Além disso, a burguesia capitalista buscou concretizar, na perspectiva universal, laica, estatal e gratuita, a organização dos sistemas nacionais de educação sem, contudo, tergiversar a vigência de duas tendências pedagógicas materializadas em dois tipos de escolas com funções de socialização distintas – uma, para o trabalho, de caráter pragmático, utilitarista, destinada à classe trabalhadora e, outra, completamente diferente, de caráter elitista e intelectual, para a formação dos futuros dirigentes do Estado e para a continuidade de estudos, destinada à própria classe burguesa.

Esse dualismo educacional reproduzia o que ocorria no interior das fábricas, onde havia a divisão de acordo com a hierarquia ocupacional ao nível da produção, de modo que a uns eram permitidas a capacitação para as funções de planejamento e controle e a compreensão dos fundamentos

científicos do trabalho na sua totalidade e, a outros - a grande maioria, os exércitos de trabalhadores livres - uma instrução primária, suficiente para a atividade de execução, a prática imediata.

O desenvolvimento do capitalismo monopolista implicou no crescimento acelerado das grandes indústrias, na concorrência intercapitalistas e em ganhos crescentes de produtividade, sobretudo pela aplicação da ciência à produção (automação industrial) e da absorção de grandes contingentes de trabalhadores, porém ocasionou a necessidade de aumentar a eficiência nos processos produtivos, pois os custos se elevaram e a taxa de lucro se reduziu (SOUZA, 1997; BRAVERMAN, 2011). Para tanto, no início do século XX, essas empresas começaram a utilizar o padrão de acumulação *taylorista-fordista* de produção, que se tornou o modelo típico da produção industrial por quase todo esse século.

Esse modelo de produção baseava-se na adoção da gerência científica, formulada por Frederick Taylor na última década do século anterior, e que se caracterizava pelo controle de tempos e movimentos (sistema de administração de tarefas) da força de trabalho, e na produção em massa (em série) de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem criada por Henry Ford, o que, de um lado, induziu ao emprego de milhares de trabalhadores, com uma educação elementar e sem qualquer qualificação profissional, pois deles eram exigidos apenas a realização de uma única, simples e monótona tarefa que era repetida durante toda a jornada de trabalho, e, de outro, acarretou a

expansão do consumo, com a abundância de mercadorias disponíveis (BRAVERMAN, 2011).

De fato, Taylor ocupou-se com os fundamentos da organização dos processos de trabalho, mediante o controle sobre ele (princípios e técnicas de eficiência ou técnicas de racionalização do trabalho). Partindo do que chamou um dia ótimo de trabalho, buscou identificar quanto tempo levaria para que um trabalhador, dando o melhor de si, completasse uma tarefa no menor espaço de tempo (velocidade máxima em que o trabalho poderia ser feito) e, em consequência, a gerência da empresa poderia impor a maneira rigorosa pela qual a tarefa deveria ser executada.

Para tanto, decompôs cada tarefa e cada respectiva operação em uma série ordenada de movimentos simples, cronometrando-os. Os movimentos inúteis eram eliminados para economizar esforço humano e tempo e os úteis serviriam para definir o tempo-padrão de execução da tarefa e a sequência e programação das operações. O sistema de administração de tarefas permitia à gerência controlar cada uma das fases do processo de produção, dispondo do trabalho e de ferramentas e instrumentos padronizados, que eram essenciais para aumentar a eficiência fabril.

Com isso, Taylor impôs a separação entre concepção (trabalho intelectual, centrado na gerência) e execução (trabalho manual, a cargo dos trabalhadores) no processo produtivo (CHIAVENATO, 2008; BRAVERMAN, 2011).

Já a esteira rolante automatizada, com máquinas, ferramentas e instrumentos dispostos na ordem natural da produção (desde a entrada dos insumos até a saída do

produto final) permitia aos operários realizar sua tarefa de forma fluida, pois cada um deles ficava praticamente parado nas estações de trabalho, realizando uma tarefa específica, enquanto o produto a ser fabricado se deslocava pela esteira.

Assim, a linha de montagem ditava o ritmo do trabalho. Harvey (2010) situa o início do fordismo, simbolicamente, em 1914, quando Ford estabeleceu na *Ford Motor Company*, em *Dearbon*, Michigan, EUA, o dia de trabalho de oito horas e a recompensa de cinco dólares para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros.

Segundo Antunes (2002, p. 37), “[...] Esse processo produtivo [taylorista-fordista] transformou a produção industrial capitalista, expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos EUA e depois para praticamente todo o processo industrial nos principais países capitalistas.”

De fato, o modelo taylorista-fordista, respaldado pela organização e tecnologia de base eletromecânica implementadas, representou aumentos de ganhos de produtividade do trabalho e elevada produção de mercadorias em massa destinada a um consumo de massa. Tanto que a economia norte-americana experimentou acentuado desenvolvimento industrial e financeiro, exportando maciçamente produtos industrializados para os países europeus.

Todavia, a recuperação da economia europeia após a Primeira Guerra Mundial implicou em uma brusca redução das importações de produtos industrializados dos EUA e, em consequência, provocou, no final da década de 1920, uma crise industrial e financeira nesse país, com uma superprodução de mercadorias, queda da produção, aumento de desemprego,

paralisação do comércio e redução dos lucros das empresas. Isso ratificou que a *mão invisível* de Smith não era, de fato, suficiente para manter o equilíbrio econômico.

Para agravar ainda mais a crise, no final de outubro de 1929, ocorreu a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque (o lado financeiro da crise), devido a uma vertiginosa desvalorização no valor das ações das companhias, o que levou à falência muitas empresas e instituições financeiras e elevou drasticamente o desemprego. Essa crise, historicamente conhecida como a *Grande Depressão de 1929*, não se restringiu aos EUA; ela assumiu proporções mundiais, pelo fato do país ocupar posição hegemônica na economia capitalista mundial, mantendo relações comerciais com os diversos países, em todos os continentes, levando a desestabilização de suas economias.

O Brasil, particularmente, cuja economia se assentava no modelo agrário-exportador, foi atingido de duas maneiras: por um lado, fez o país mergulhar na crise do café (principal produto da pauta de exportação) com a redução acentuada das importações e da queda do preço e, por outro, deu a partida para que muitos cafeicultores comesçassem a investir no setor industrial, por meio da adoção do modelo econômico denominado *substituição de importações*, o que imprimiu um novo perfil à sociedade brasileira, saindo de rural-agrário para urbano-industrial.

Para conter esse quadro recessivo, o presidente norte-americano Franklin Roosevelt pôs em prática, em 1933, um plano de intervenção direta do Estado na economia estadunidense – o chamado *New Deal* –, inspirado na teoria

keynesiana, por meio de um conjunto de medidas nas áreas econômica e social, entre as quais estavam: controle dos preços das mercadorias, programa de obras públicas de infraestrutura, regulamentação das relações trabalhistas, concessão de créditos e criação de um sistema de seguridade social (SOUZA, 1997).

Essa teoria econômica desenvolvida pelo inglês John Maynard Keynes (1883-1946) propunha a intervenção do Estado na economia com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Keynes defendia que a economia não é autorregulada pela *mão invisível*, como pensavam os liberais, nem é capaz de alcançar níveis ótimos de produção e emprego sem a intervenção estatal. Dessa forma, advogava que o Estado poderia influenciar diretamente no nível de emprego por meio da política fiscal (gastos públicos, benefícios sociais, tributação, empréstimos, etc.) e da política monetária (emissão ou controle da moeda, fixação de taxa de juros, etc.), bem como sobre as expectativas dos agentes econômicos, influenciando o nível de investimento (SOUZA, 1997).

Mesmo alcançando bons resultados, o *New Deal* não foi suficiente para promover o retorno da economia norte-americana ao seu estado de pleno emprego. Isso só ocorreu com o fim da Segunda Guerra, pois a Europa encontrava-se completamente destruída, enquanto os EUA, mais uma vez, saíam beneficiados, inclusive em condições de financiar a recuperação dos países do velho continente, o que foi concretizado, em 1947, por meio do Plano Marshall.

Na realidade, esse Plano, de fortalecimento do capitalismo e da hegemonia dos EUA, limitou-se a ajudar, por

meio de empréstimos financeiros e assistência técnica, na reconstrução material e econômica dos países da Europa Ocidental, pois os da Europa Oriental, sob a influência do socialismo de modelo soviético, receberam apoio da extinta União Soviética para desenvolver seus planos de reconstrução nacional.

No pós-guerra, o capitalismo, sob o comando das grandes empresas, agora denominadas multinacionais, se mundializou, experimentando um novo ciclo de desenvolvimento e alcançando altas taxas de crescimento. O fordismo se aliou ao keynesianismo, consolidando-se e expandindo-se como regime de acumulação, e assim se manteve até o início dos anos 1970, quando começou a dar sinais de esgotamento.

Assim, o capitalismo, nos países capitalistas avançados, não só obteve um crescimento econômico sem precedentes, como também, por um lado, ampliou o consumo de massa e elevou o padrão de vida da classe dominante e, por outro, aumentou o empobrecimento e a exclusão da classe trabalhadora, que, por razões de raça, gênero e etnia, não tinha acesso ao trabalho na produção fordista e produzia sérias tensões sociais (desordens civis). Em consequência, o Estado, como afirma Harvey (2010, p. 133), “[...] tinha de tentar garantir alguma espécie de salário adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades [oferecendo] assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados.”

Com as novas demandas, o Estado keynesiano constituiu-se, no pós-guerra (até o início da década de 1970), em um Estado de Bem-Estar Social, Estado-Providência – *Welfare*

State –, um fenômeno essencialmente das sociedades capitalistas avançadas, que buscava compensar os problemas sociais endêmicos decorrentes do crescimento das sociedades industriais.

Segundo Draibe (1993), são características do *Welfare State*: a referência do Estado na organização e implementação das políticas sociais; a tendência do Estado de modificar o livre funcionamento do mercado, assim como os resultados socialmente adversos a esse; a noção de substituição de renda, em caso de perda temporária ou definitiva da capacidade de obtê-la, dados os riscos próprios das economias de mercado (velhice, doenças, maternidade, desemprego); e a garantia, mesmo para os excluídos do mercado de trabalho ou a ele marginalmente incorporados, de uma renda mínima a um nível considerado satisfatório para o atendimento das necessidades sociais vitais dos indivíduos e das famílias.

Ainda de acordo com essa autora, as políticas de *Welfare State* tinham como referência

[...] menos o trabalhador contributivo, antes o conjunto dos cidadãos; por sua vez, estes tem nelas a garantia do exercício de um direito e não a expressão de uma ação benevolente do Estado. Direito social, no caso, referido às necessidades vitais social e culturalmente consideradas: a alimentação, a atenção à saúde, à educação e a habitação. (DRAIBE, 1993, p. 7).

Deste modo, é inegável a importante função desempenhada pelo Estado (intervencionista) de Bem-Estar Social, na regulamentação da economia e na promoção de assistência social aos trabalhadores e aos excluídos do mercado de trabalho, a fim de corrigir o imbróglio imposto pelo capital,

nomeadamente no que diz respeito à ineficácia da autorregulação do mercado pela *mão invisível*, como o liberalismo acreditava ser possível.

No que diz respeito à formação dos trabalhadores que se forja no modelo de produção taylorista-fordista, ela está diretamente ligada às necessidades do capital e polarizada entre formação intelectual (para a classe burguesa; para quem pensa o trabalho) e formação manual (para classe dos trabalhadores; para quem executa o trabalho), em decorrência da divisão técnica do trabalho, que estabeleceu a separação entre as atividades de concepção e de execução na organização social dos processos de trabalho e da produção.

Dessa forma, o capital suprimiu da fábrica qualquer tipo de conhecimento possuído pelos trabalhadores, que passou a ser monopólio da gerência. Com efeito, caberia aos gerentes pensar, planejar e controlar cada fase do processo de trabalho e da produção, isto é, definir não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato para isto; e aos trabalhadores, executar, rotineiramente, as simples tarefas especificadas no plano, sem questioná-las, no ritmo que lhes é imposto pela velocidade da linha de montagem ou pelos supervisores (SALM, 1992; BRAVERMAN, 2011).

As consequências imediatas dessa dissociação (entre concepção e execução) foram a desqualificação e a alienação dos trabalhadores, posto que cada um deles passou a ser especializado na execução de uma única, simples e repetitiva tarefa na linha de montagem, além de perder a capacidade de criação e decisão que possuía sobre o seu trabalho e o controle do processo de produção como um todo.

De fato, o taylorismo-fordismo, além de simplificar o trabalho mediante a decomposição do processo fabril de um produto em uma série de pequenas e simples tarefas executadas por diferentes trabalhadores, foi, como argumenta Salm (1992, p. 16), “[...] uma forma de adestramento do trabalhador, que visa fazer com que a organização industrial não dependa de conhecimentos, de habilidades do trabalhador.”

Assim, os trabalhadores ficavam ligados à execução de apenas uma operação parcial da produção, alienados, subordinados incondicionalmente ao capital e possibilitando aumentos expressivos de produtividade. Além disso, como ressaltava Ramos (2007, p. 37-8), “[...] o trabalhador parcial não produz a mercadoria, mas somente uma parte dela que, em si mesma, não tem valor ou utilidade. [...] o que nos permite compreender que o trabalho final condensado na mercadoria é a combinação dos trabalhos parcelares do conjunto dos trabalhadores.”

De acordo com Manacorda (2007), a divisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual submete o homem a desenvolver um ou outro aspecto, favorecendo a unilateralidade de sua formação e, conseqüentemente, a possibilidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos. Isso acontece efetivamente na sociedade capitalista porque o compromisso do capital não é com a formação do homem, mas com a do trabalhador alienado, apto a atender os interesses da reprodução do capital e, por isso,

[...] enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado* (MARX; ENGELS, 1978, p. 62, grifo do autor).

A consequência dessa formação unilateral é, pois, um trabalhador alienado, na medida em que só consegue desenvolver uma dimensão de sua formação – sob a égide do modelo de produção taylorista-fordista, praticamente a dimensão física, uma vez que é exigido a executar apenas uma tarefa simples e repetitiva, destituída de qualquer fundamentação científica –, justamente aquela que consome praticamente todo o seu tempo e, em consequência, tem comprometido todo o seu desenvolvimento humano, já que opera superficialmente sobre o mundo real, como se o ser que pensa e o ser que executa não fossem partes do mesmo ser social.

Assim, a formação unilateral corresponde ao desenvolvimento específico de apenas uma dimensão do ser humano, tal como imposta pela divisão do trabalho na sociedade capitalista. Ela é representada pela especialização do homem em uma profissão ou em uma atividade produtiva nos distintos setores da economia, a qual é desenvolvida de forma repetida e continuamente, sem a capacidade da percepção do todo e utilizando quase que exclusivamente a formação intelectual ou a formação manual (MANACORDA, 2007).

É sob essa ótica que nos referiremos à formação unilateral neste estudo.

Essa formação reforça, portanto, o ser humano alienado, limitado em sua essência, em geral subtraído de sua intelectualidade, por executar trabalhos mais manuais, em decorrência da sua submissão às demandas do capital. Todavia, para Manacorda (2007), há uma positividade nessa formação, que consiste na possibilidade do usufruto do prazer, do ócio, da obtenção de bens materiais e espirituais, da capacidade autônoma de se educar e de se organizar politicamente, da consciente oposição ao presente estado de coisas que permanece restrita à classe dominante, enfim, de se emancipar.

De todo modo, é conveniente realçar que o modelo de acumulação taylorista-fordista, subsidiado por uma estrutura polarizada, de acordo com a divisão técnica do trabalho, requeria grande número de trabalhadores pouco qualificados, que seriam especializados na execução, cada um deles, de uma única tarefa simples e repetitiva no processo produtivo.

Esse modelo sofreu uma inflexão, no início do decênio de 1970, após quase três décadas de apogeu do fordismo, por conta de uma nova crise estrutural do capital. Em resposta a essa crise, os países de capitalismo avançado implementaram, a partir de meados do decênio de 1970, um amplo processo de ajustes estruturais, sustentado pela tríade interdependente: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva.

No Brasil, o processo de ajustes às novas demandas do capital ocorreu somente a partir do começo dos anos 1990, não significando, entretanto, que tenha se tornado hegemônico.

No interregno de duas décadas (1970-1980), o processo de produção e organização do trabalho que vigorou absoluta e intensamente nas empresas industriais brasileiras foi o modelo taylorista-fordista.

Pela profundidade com que atingiu as economias em escala mundial, mormente o emprego crescente de novas tecnologias de base microeletrônica (informática, telecomunicações, biotecnologia, novas fontes de energia e novos materiais) e de novas formas de organização dos processos produtivos e da gestão do trabalho, esse processo é denominado de Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica.

O neoliberalismo – um movimento ideológico do capital de reação teórico-política ao Estado de Bem-Estar Social – é, de acordo com Harvey,

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (HARVEY, 2008, p. 12).

A doutrina neoliberal, segundo Hayek (1990, p. 62) “[...] Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. [...] para a concorrência funcionar de forma benéfica, será necessária a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada.”

Com efeito, o capital adotou, para a saída da crise, as ideias de Hayek combinadas com as dos organismos internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – que consistiam em: redução da influência do Estado na economia, mediante políticas fiscais e monetárias; amplo processo de privatização das empresas estatais; redução ou eliminação dos direitos sociais dos trabalhadores; combate à força dos sindicatos, a fim de atrair novos investimentos capitalistas no mercado e a criação de um exército de reserva de trabalhadores; e intenso processo de reestruturação produtiva, mediante a introdução de novas tecnologias e formas de organização da produção e do trabalho (substituição do modelo taylorista-fordista pelo da acumulação flexível) (ANTUNES, 2002; HARVEY, 2010).

Acontece que o esvaziamento do Estado – Estado mínimo – proposto pelo neoliberalismo é mínimo apenas para a classe trabalhadora, particularmente no que se refere à subtração das conquistas sociais obtidas com o Estado-Providência, porém é máximo para o capital, na medida em que é forte para assegurar as políticas de ajuste, bem como atrair o capital financeiro internacional para participar do processo de privatização das empresas estatais.

A globalização é um fenômeno histórico de natureza dinâmica, que diz respeito

[...] a um conjunto multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, estendem e intensificam interdependências e intercâmbios sociais à escala mundial enquanto, ao mesmo tempo, encorajam

nas pessoas uma consciência crescente de ligações cada vez mais profundas entre o local e o longínquo (STEGGER, 2006, p. 22).

No âmbito da crise do capital dos anos 1970, o processo de globalização opera simultaneamente e de forma imbricada nas dimensões tecnológica, econômica, política, cultural e social, aproximando pessoas e mercadorias em todo o mundo.

A globalização tecnológica diz respeito ao desenvolvimento, difusão e utilização das novas tecnologias de base microeletrônica (informática, automação, robótica, inteligência artificial), das mudanças na microbiologia (engenharia genética, biotecnologia), das novas fontes de energia (nuclear, eólica, laser), das telecomunicações (internet, celular) e dos novos materiais (cerâmica, supercondutores, polímeros sintéticos), que atingem todos os países, desenvolvidos ou não, trazendo novos contornos à produção industrial capitalista, assim como à comercialização dos produtos e serviços (MACHADO, 1992).

Na dimensão econômica, a globalização refere-se à intensificação e ao alargamento das interrelações dos mercados físicos e financeiros em escala mundial, sobretudo por meio da formação de áreas de livre comércio e blocos econômicos (STEGGER, 2006).

A globalização política diz respeito à intensificação e à expansão das interrelações políticas no mundo, envolvendo um conjunto importante de matérias políticas que dizem respeito ao princípio da soberania do Estado, ao impulso crescente das organizações intergovernamentais e às perspectivas futuras de governação regional e global; processos que

estão para além da estrutura do Estado-nação (JAMESON, 2002; STEGER, 2006). A dimensão cultural da globalização corresponde à ameaça de extinção das culturas nacionais e a destruição dos próprios modos de vida especificamente étnico-nacionais, pela difusão e incorporação da cultura popular norte-americana (língua, música, comida, filmes etc.) em escala mundial (JAMESON, 2002).

Enquanto isso, a vertente social da globalização refere-se à difusão do consumismo (estilo de vida) norte-americano em escala planetária – do qual os *fast foods*, calças jeans, tênis Nike, bonés de basebol da Texaco, camisas do Chicago Bulls, são exemplos – corroendo a vida cotidiana dos indivíduos e das famílias (STEGER, 2006).

A globalização, por meio da intensificação das interações transnacionais realizadas com base nas mencionadas dimensões, conecta países e pessoas em todo o mundo, eliminando fronteiras nacionais, facilitando a migração internacional massiva e o turismo, reorganizando as relações sociais e trabalhistas, reduzindo o tempo das transações comerciais e financeiras e transferindo operações produtivas de países capitalistas desenvolvidos para países subdesenvolvidos com mão de obra abundante e barata. Entretanto, e de forma concomitante, implica o aumento das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre ricos e pobres, o crescimento da exclusão social e da miséria, as catástrofes ambientais, o crime organizado, a precarização do trabalho, a eliminação de postos de trabalho e o elevado desemprego estrutural.

A reestruturação produtiva diz respeito às profundas mudanças que ocorreram no ambiente fabril (incorporação crescente das inovações científicas e tecnológicas à produção, flexibilidade na organização do trabalho e do processo produtivo, descentralização da produção, produção diferenciada adaptada às especificidades individuais de consumo, integração dos mercados e mobilidade das relações trabalhistas, mediante trabalhos temporários, precarizados e terceirizados) e que definiram um novo padrão de acumulação de capital, denominado por Harvey (2010) de acumulação flexível.

Para esse autor, a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do modelo de produção taylorista-fordista e caracterizada

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. [...] também um novo movimento de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista [de forma que] os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata de decisões num espaço cada vez mais amplo (HARVEY, 2010, p. 140, grifos do autor).

Nesse sentido, a acumulação flexível é mais bem representada pelo modelo industrial japonês – o toyotismo – que é uma forma de organização do trabalho e da produção assentada, por um lado, na polivalência dos trabalhadores e no trabalho em equipe e, por outro, em uma estrutura de produção mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, tendo como objetivo uma produção flexível e enxuta, isto é, uma produção em pequenos lotes (não mais em massa) ajustada à demanda do mercado.

De acordo com Antunes (2002), o toyotismo apresenta as seguintes características básicas: 1) produção mais variada e heterogênea, a baixo custo, alta qualidade e vinculada à demanda individualizada do mercado; 2) trabalho em equipe – *teamwork* (times de trabalho, células de produção), com trabalhadores polivalentes; 3) flexibilidade das linhas produtivas; 4) princípio da produção *just in time* aliada à técnica *kanban* (cartazes, placas ou senhas de comando para reposição de estoques), de modo a produzir no limite estrito da demanda e reduzir estoques; 4) horizontalização da estrutura produtiva, transferindo às empresas terceirizadas ou às subcontratadas (conforme o ideário neoliberal) grande parte do que antes era produzido dentro do espaço produtivo de apenas uma empresa; e 5) organização de círculos de controle de qualidade, cujos membros são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, objetivando melhorar a produtividade, o que, no fundo, é um instrumento de apropriação da capacidade intelectual e cognitiva do trabalhador pelo capital.

A polivalência, segundo Salerno (1994), é um termo ambíguo e recebe pelo menos duas designações: a multifuncional e a multiqualificação. A primeira caracteriza o trabalhador que opera mais de uma máquina com características semelhantes, o que muito pouco lhe acrescenta em termos de qualificação profissional, pois pressupõe apenas adicionar mais tarefas similares e intensificação do trabalho; a segunda contempla o trabalhador que desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais, pressupondo uma visão integradora do trabalho e a realização de tarefas que necessitam de um maior suporte de conhecimentos e uma mudança nas formas de produção.

Para Depresbiteris (2000), a palavra “polivalência” é polissêmica, pois abrange diversos sentidos – capacidade para desempenhar uma atividade de maneira autônoma, capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional, habilidade para desempenhar atividades no trabalho dentro de padrões de qualidade esperados etc. – e interpretações, dependendo do campo de estudos (os psicólogos, por exemplo, utilizam o termo às vezes como aptidões, outras como habilidades e outras como capacidades).

Em qualquer caso, a polivalência estabelece um novo perfil de trabalhador desejado pelas organizações e distinto daquele consagrado no taylorismo-fordismo (trabalhador especializado e desqualificado). Ou seja, um trabalhador que, além do domínio dos conhecimentos relacionados com uma ocupação específica, tem novos saberes e atitudes, tais como: boa formação geral; raciocínio lógico, lealdade e

responsabilidade; boa comunicação verbal e escrita; aptidão para resolver problemas, trabalho em equipe e tomada de decisões de forma autônoma; dinamismo e criatividade; maior compreensão da atividade produtiva e do ambiente em que se realiza; e disposição para o aprendizado permanente, para o autodesenvolvimento e para a formação mútua (BRAYAN, 1993; CARVALHO, 1994; RÉGNIER, 1997).

No entanto, ressalta Machado, a polivalência não significa

[...] obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho (MACHADO, 1992, p. 19).

De fato, a polivalência, ainda que represente um avanço em relação à especialização do trabalhador no modelo taylorista-fordista, por acarretar a possibilidade da flexibilidade do trabalho, a realização de múltiplas tarefas, a incorporação de novos saberes e atitudes e o domínio da aplicação imediata das novas tecnologias, não significa uma intelectualização do trabalho, porque o trabalhador continua sem dominar os fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo.

Ademais, a polivalência não eliminou a cisão entre as funções de concepção e execução do trabalho, pois ela apenas tornou-se menos evidenciada devido à substituição do trabalho individual pelo trabalho em equipe. As múltiplas tarefas também são repetitivas e suscetíveis de um trabalho alienado; e os atributos pessoais, combinados com os conhecimentos e habilidades no desempenho de tarefas mais complexas,

não passam da intensificação da exploração do trabalhador, pela redução/eliminação dos tempos improdutivos e maior produtividade do trabalho.

A polivalência está associada à noção de competências, cuja ideia não é nova, mas tornou-se presente no discurso empresarial, a partir dos anos 1980, em meio ao processo de globalização econômica, reestruturação produtiva, mudanças tecnológicas e organizacionais, exigências de produtos com maior qualidade e flexibilização de produtos, processos e pessoas, substituindo o termo qualificação (relacionado a postos de trabalho no taylorismo-fordismo), e logo incorporada aos discursos governamentais e educacionais.

A noção de competência está associada a uma situação real e remete sempre à subjetividade de um sujeito. Assim, segundo Ropé e Tanguy,

[...] a competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. [...] a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada (ROPE; TANGUY, 1997, p. 16).

No mesmo sentido, Hirata entende que as competências dizem respeito à

[...] capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. [...] *Às exigências do posto de trabalho se sucede “um estado instável de distribuição de tarefas” onde a colaboração,*

o engajamento, a mobilidade, passam a ser qualidades dominantes (HIRATA, 1999, p. 130-133, grifo do autor).

Portanto, as competências não estão associadas a categorias profissionais e à formação inicial de trabalhadores, mas sim vinculadas a características individuais, ou seja, à subjetividade desses, daí a relevância dada aos conhecimentos (saberes gerais e técnicos), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) do novo trabalhador, para intervir, de forma autônoma, na resolução de problemas específicos e imprevistos no processo produtivo.

Diante dessa nova dinâmica promovida pela reestruturação produtiva que trouxe profundas mudanças aos processos de trabalho e organizacionais, o capital vem colocando a necessidade de trabalhadores polivalentes e dotados das competências acima delineadas. Com efeito, as políticas educacionais nacionais deveriam se adequar a essas demandas, concebendo uma nova proposta pedagógica para a educação dos trabalhadores, ou seja, deveriam desenvolver uma formação flexível.

Foi isso que ocorreu particularmente no Brasil na segunda metade da década de 1990, com a reforma educacional promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), nomeadamente na educação profissional, que previa atender às necessidades do capital com uma formação flexível dos trabalhadores, assentada na pedagogia das competências.

A esse respeito, Ramos (2002, p. 126) ressalta que, no Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional iniciou-se com a aprovação da LDB/1996, de modo que as reformas curriculares visavam “[...] reorientar

a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências.”

Por isso, concorda-se com Mészáros (2008, p. 35, grifo do autor) quando afirma que a educação tem servido “[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes”, e com Frigotto (2003), quando assevera que a educação, historicamente, tornou-se mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista, já que ela tem como finalidade habilitar técnica, social e ideologicamente os trabalhadores para servir ao capital, apenas.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o capitalismo transformou o trabalho artesanal individual e qualificado em trabalho coletivo e desqualificado, que se expressa pela separação entre trabalhador e os meios de produção, divisão social e técnica do trabalho e perda do controle do processo produtivo como um todo, pelo operário.

O modo de produção capitalista é permeado por dois padrões de acumulação: o taylorista-fordista, assentado na divisão técnica do trabalho e especialização na execução de uma única tarefa; e a acumulação flexível, que se fundamenta na flexibilidade dos processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo e na polivalência e no trabalho em equipe.

Tanto um quanto outro padrão não modifica a essência do modo de produção capitalista, pois a divisão técnica do

trabalho e o aspecto subjetivo da exploração e alienação do trabalhador permanecem, e este continua sem exercer sua atividade criativa e sem controlar o processo produtivo como um todo.

Enfim, a formação dos trabalhadores na sociedade capitalista é marcada pela *formação unilateral*, devido à divisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual, a qual contribui para o desenvolvimento de apenas uma de suas potencialidades, aquela ou esta.

A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES COMO ESTRATÉGIA CONTRA-HEGEMÔNICA

No atual estágio do capitalismo, o padrão de acumulação de capital predominante é a acumulação flexível – o taylorismo-fordismo não desapareceu e permanece no interior da maioria das organizações –, que faz uso intensivo das novas tecnologias de base microeletrônica e requer um novo tipo de trabalhador, que seja polivalente e detentor de competências (conhecimentos, habilidades e atributos) para que possa realizar multitarefas no processo produtivo, possibilitando, assim, uma aproximação entre a função de concepção e de execução.

Nesse sentido, a polivalência associada à noção de competência traz elementos que aparentemente se aproximam da noção de politecnia, pois esta postula, segundo Saviani (2003, p. 138), “[...] que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais [execução] e intelectuais [concepção]. Um pressuposto dessa concepção

é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro.”

Diz-se aparentemente porque a polivalência não necessariamente enseja a intelectualização do trabalhador, enquanto a politecnia diz respeito

[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Ou seja, se de um lado a polivalência prevê a realização de múltiplas tarefas no processo produtivo, escamoteando a exploração e alienação da atividade do trabalho, por outro, a politecnia, possibilita ao trabalhador, mediante o domínio dos fundamentos científicos que permeiam os diversos processos produtivos, atuar para minimizar essa alienação, ainda que não a supere.

Ora, o capitalismo é, por essência, contraditório. Como tal, ao mesmo tempo em que requer um trabalhador mais qualificado, não lhe permite exercer a atividade criativa, o que nos remete à seguinte questão: há possibilidade material, sob a lógica do capital, de se implementar uma educação na perspectiva da politecnia para a classe trabalhadora?

Para Marx (1982), a educação politécnica, que se contrapõe à educação dual organizada pela burguesia, compreende

três coisas: 1) educação mental (intelectual); 2) educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar; e 3) instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Nessa perspectiva, a educação politécnica permitiria elevar a classe trabalhadora acima do nível das classes burguesa e aristocrática, justamente porque combinaria duas dimensões (intelectual e prática) do processo de trabalho produtivo, ausentes na educação da burguesia, restabelecendo o conhecimento do processo fabril de produção como um todo. Isso concorreria para a emancipação do trabalhador (MARX, 1982; SOUSA JUNIOR, 1999).

Ademais, a indissociabilidade de educação intelectual, educação física e instrução tecnológica (ou a combinação das atividades de trabalho e de educação com integrantes de um mesmo processo) permitiria desenvolver plenamente os educandos, ou seja, sinalizaria para a formação integral, omnilateral, do ser humano. (MACHADO, 1989; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Marx (2012) menciona as escolas politécnicas e agrônômicas, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna e das escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção, como as escolas de seu tempo pertencentes a esse processo de transformação, as quais, evidentemente, não

eram profissionalizantes, no sentido de sua subordinação à divisão do trabalho.

A formação humana integral (ou omnilateral) é, portanto, alcançada pelo desenvolvimento da educação politécnica, porém esse tipo de formação, como ressalta Tonet (2006), não se materializa na sociedade capitalista, porque exige o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à plena realização dos indivíduos, coisas que essa sociedade desigual não permite.

Assim, a formação humana integral – o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (intelectual, física, laboral, cultural, moral, ética, estética etc.) – coloca-se como uma possibilidade futura. O próprio Marx tinha clareza disso, pois se referia à omnilateralidade em oposição à formação unilateral ocasionada pela divisão social do trabalho, para ser viabilizada em uma sociedade para além do capital, em uma sociedade não dividida em classes.

Manacorda, perscrutando as reflexões marxianas sobre a omnilateralidade, – nos escritos de Marx não há um conceito preciso dessa palavra – concluiu que:

[...] Onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão [social] do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Ou seja, a omnilateralidade em Marx, é antes de tudo, a superação do ser humano dividido historicamente pela

divisão social do trabalho, da exploração do homem pelo homem, da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, e diz respeito à totalidade de capacidades, prazeres, gostos, aptidões, valores etc. que devem pertencer a qualquer ser humano.

Com efeito, a omnilateralidade representa uma totalidade de manifestações que não se restringem ao nível da competência científica, técnica ou prática, mas a uma infinidade de elementos ligados ao comportamento do homem, cuja possibilidade apenas se apresenta na totalidade das relações determinadas pela posse coletiva dos meios de produção, pelas relações de intercâmbio baseadas na igualdade material (SOUSA JUNIOR, 1999).

Deste modo, sublinha Tonet (2006, p. 9), “[...] uma atividade educativa que pretenda contribuir para uma formação integral terá que buscar permitir aos indivíduos engajar-se na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do capital.”

A escola unitária concebida por Gramsci, em contraposição à organização escolar dualista italiana que reservava para os filhos da burguesia o ensino humanista (apartado das relações como trabalhado e destinado a desenvolver a cultura geral, o pensar e o saber para se orientar na vida) e para os do proletariado, o ensino profissional, tem conexão com a educação politécnica de Marx, à medida que aquele propõe a criação da

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento

das capacidades de trabalho intelectual.(GRAMSCI, 1995, p. 118).

Ou seja, uma escola de carácter humanista, que não faz a separação entre formação para o trabalho e formação intelectual e que permite o acesso do proletariado à cultura restrita à classe dominante, tendo como finalidade a relação mediada entre trabalho e educação, expressa pela compreensão da ciência e da técnica e da totalidade do processo produtivo.

De acordo com Gramsci (1995), a escola unitária, de carácter preparatório, conduziria o jovem até o momento da escolha profissional (ingresso em curso de nível superior) ou ao ingresso no trabalho produtivo, que ocorreria em torno dos 16 anos (equivalente ao término do ensino médio no Brasil), formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Essa escola, assim, assumiria a tarefa de inserir os jovens na atividade social, somente depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Na escola de tipo unitária, que articula a formação intelectual e o trabalho produtivo, o pensar e o fazer, o ensino ocorreria de forma desinteressada, isto é, não teria finalidades práticas imediatas (ainda que rico de noções concretas), mas sim formativas, de maneira que o educando não só aprenderia os elementos característicos do funcionamento do Estado e da sociedade, como também a fazer a leitura da realidade na qual está inserido, raciocinar, julgar e decidir

autonomamente, isto é, intervir técnica e politicamente nos processos produtivos e sociais.

Especificamente no Brasil, a concepção de educação politécnica foi defendida por muitos educadores progressistas, na década de 1980, nos embates sobre educação que precederam à Constituição Federal (CF) de 1988 e continuaram em torno da LDB/1996, mesmo tendo clareza que as condições objetivas não estavam dadas e das limitações socioeconômicas para colocar em prática tal abordagem educativa.

O Brasil era, à época, e continua sendo um país com extrema desigualdade socioeconômica, obrigando, como resalta Moura (2013), grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, muito antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, para complementar a renda familiar. Segundo esse autor, em 2007, 42% dos adolescentes da faixa etária dos 16 aos 17 anos de idade trabalhavam, possuíam baixa escolaridade e nenhuma qualificação profissional.

Essa perspectiva não conseguiu se firmar nesses documentos legais, pois prevaleceu as determinações das forças conservadoras e sua lógica de associação da educação ao mercado. No entanto, esse enfoque educativo veio à tona durante o ano de 2003, nas discussões em torno da possibilidade de reintegrar, em um mesmo currículo, a educação profissional e o ensino médio, que estavam separados legalmente desde 1997.

Dado que as características desiguais da sociedade brasileira dificultam a implementação da educação politécnica em seu sentido original, os educadores propuseram uma

solução transitória, que consistiu, de acordo com Moura (2007, p. 19), em um tipo de ensino médio que garantisse uma base unitária para todos, incluindo, assim, “[...] os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.”

Ou seja, o que os educadores estavam propondo era a integração do ensino médio com o ensino técnico em um mesmo currículo – o que mais tarde ficou consagrado como educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (ou, simplesmente, ensino médio integrado) –, de modo que se pudesse conciliar a perspectiva da politecnia (domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho) com uma formação profissional específica.

A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos destacam:

[...] Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43, grifo do autor).

Assim, a solução proposta – ensino médio integrado – se torna viável e se conforma com a realidade concreta brasileira, pois ao conjugar o pensar e o fazer, por um lado, contribui para a elevação do conhecimento e consciência crítica da classe trabalhadora e, por outro, fornece-lhe uma formação profissional, o que permite uma inserção no mundo do trabalho com maior qualificação. Ademais, desloca a centralidade da educação do mercado para o trabalhador e contribui para a supressão da dualidade no ensino médio presente na educação brasileira.

A transitoriedade de tal solução justifica-se, também, devido à realidade brasileira não apontar para a possibilidade de redução do fosso que separa as desiguais classes sociais, de modo que, por muito tempo, os jovens pertencentes à classe trabalhadora terão que optar por uma profissão ainda no ensino médio e se inserirem prematuramente no mundo do trabalho.

Portanto, respondendo à questão inicialmente posta, pode-se dizer que não é possível a implementação de uma educação politécnica nos termos propostos por Marx em uma sociedade capitalista. No entanto, é possível desenvolver uma educação para a classe trabalhadora que se oriente por essa perspectiva, e o ensino médio integrado se coloca como uma possibilidade.

A politecnia não se confunde com polivalência, pois diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho; a formação integral (omnilateral) corresponde ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano (intelectual,

física, laboral, moral, ética etc.) e não se materializa em uma sociedade dividida em classes, como a capitalista. De fato, o desenvolvimento omnilateral do trabalhador, independentemente do tipo de ocupação profissional que venha a exercer, que o conduza ao domínio dos fundamentos das diferentes técnicas produtivas e à participação ativa na construção de uma sociedade justa e igualitária permanece, na sociedade capitalista, como uma utopia.

No Brasil, os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio vêm sendo implementados, desde 2005, nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e em algumas redes estaduais (São Paulo e Paraná, por exemplo), com o objetivo de conduzir o educando à habilitação profissional e/ou prosseguir os estudos em nível superior. Essa é uma ação educativa diferente da que vem historicamente se processando nas escolas de ensino médio no país (ensino propedêutico sem vinculação com a formação profissional e destinado ao prosseguimento de estudos), mas viável.

O grande desafio é torná-la uma política pública de Estado, pois o ensino médio integrado possibilita um tipo de formação ampla que não interessa, efetivamente, ao capital, mas sim à classe trabalhadora.

Enfim, pode-se afirmar que o trabalho, a educação e a formação humana estão intrinsecamente ligados e permeiam, historicamente, a existência do homem e da sociedade, pois os seres humanos são levados ao convívio social.

Sob a ótica da sociedade capitalista a formação dos trabalhadores é a *formação unilateral*, pois ao capital não

interessa a formação humana ampla destes e, sim, apenas uma dimensão de suas potencialidades – a laboral –, ou seja, indivíduos especializados ou polivalentes, alienados e aptos a aumentar sua produtividade e diminuir os custos de produção, resultando em maior acumulação de riquezas para o capital.

Na perspectiva da classe trabalhadora, a formação desejada é a formação omnilateral, o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (intelectual, física, laboral, cultural, moral etc.), ainda que não possa ser materializada na sociedade capitalista.

CAPÍTULO 2

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1970-2010)

Na história da educação no Brasil, a educação profissional e o ensino médio vêm se rivalizando em um dualismo estrutural, cujas raízes estão na histórica divisão da sociedade brasileira em classes, de modo a consagrar dois tipos de escolas: uma de caráter propedêutico – ensino médio –, para a continuidade de estudos, destinada às elites dirigentes, e outra, pragmática

– educação profissional –, para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, destinada à classe trabalhadora.

Segundo Kuenzer (2001, p. 12), essa dualidade sempre demarcou “[...] a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho.”

Particularmente, a trajetória da educação profissional no Brasil, de forma sistêmica, pode ser dividida em seis fases distintas, considerando as especificidades de cada uma. A primeira teve início em 1809, com o Colégio das Fábricas, criado por D. João VI, objetivando capacitar os órfãos portugueses em diferentes ofícios; a segunda, em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Presidente Nilo Peçanha, tendo por finalidade a formação de operários e contramestres; a terceira, na década de 1940, com as Leis Orgânicas da Educação Nacional (Reforma Capanema), no Estado Novo, quando foi estruturado o ensino técnico profissional e criadas as escolas industriais e as escolas técnicas; a quarta, na década de 1970, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, no período da Ditadura Civil-Militar, que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau; a quinta, na década de 1990, com a reforma promovida pelo governo FHC, que estabeleceu a separação da educação profissional do ensino médio; e a sexta, na primeira década dos anos 2000, com a reforma instituída pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio.

Neste capítulo, interessa fazer uma incursão nas três últimas dessas fases – da Ditadura Civil-Militar até o governo Luiz Inácio Lula da Silva – que abrangem o recorte temporal deste trabalho (1970-2010), com o objetivo de analisar as perspectivas formativas de nível médio delineadas nas reformas educacionais, situando-as no contexto das mudanças econômicas, políticas e educacionais em desenvolvimento no país, em cada período.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1995)

O início dos anos 1960 registra, no Brasil, o fim do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) e a crise econômica, social e política que resultariam no golpe de Estado de 1964, com a implantação do Regime Militar no país, que durou vinte e um anos, a mais longa ditadura na América Latina.

A crise econômica, segundo Fausto (2010), foi consequência da política nacional-desenvolvimentista do governo Juscelino, que, se por um lado foi exitosa em termos de aceleração da taxa de crescimento econômico (no período de seu governo o Produto Interno Bruto cresceu, em média, 8,1%), e de modernização do país, por outro, representou

o aprofundamento da dívida externa, do crescente déficit público e do crescimento acentuado da inflação (40% em 1960).

A crise social decorreu da diminuição da oferta de empregos e da desvalorização dos salários pela inflação, o que implicou sucessivas greves, inclusive no setor público, e em mobilizações de sindicatos, ligas camponesas, estudantes e militares subalternos (cabos, sargentos e marinheiros) em favor das reformas de base – agrária, econômica, educacional etc. –, com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira.

A crise política é oriunda da renúncia de mandato do Presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, e da suspensão provisória da posse do Vice, João Goulart, que só assumiu o governo, com poderes reduzidos, em setembro de 1961, após o Congresso Nacional ter instituído o sistema parlamentarista no país.

Em meio a essas adversidades, no final de 1961, foi promulgada a primeira LDB⁶ – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – do país, a qual estabeleceu a seguinte organização para a educação brasileira: I) educação pré-primária para os menores de 7 anos; II) ensino primário, obrigatório a partir dos 7 anos, com, no mínimo, quatro séries anuais; III) ensino médio dividido em dois ciclos: ginásial, com duração de quatro anos; e colegial, com três anos no mínimo, constituído pelos cursos secundários (científico ou clássico), técnicos

• • • • •

6 Convém registrar que o Projeto de Lei que resultou na LDB/1961 iniciou seu trâmite no Congresso Nacional em 1948, envolveu em embates e disputas entre os defensores da escola pública estatal e os representantes das escolas privadas, de modo que somente treze anos depois, em 1961, a Lei foi promulgada.

(industrial, agrícola e comercial) e normal (formação de professores para o primário e pré-primário); e IV) ensino superior (BRASIL, 1961).

A LDB/1961 pôs fim, legalmente, à histórica dualidade na educação nacional, ao instituir a plena equivalência entre todos os cursos do segundo ciclo do ensino médio, de modo que tanto os estudantes provenientes do secundário quanto do técnico e normal poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior, sem qualquer restrição à escolha dos cursos nesse nível. Entretanto, essa dualidade só encerrava na letra da Lei, pois, na prática, continuavam a existir dois tipos de cursos com públicos diferenciados. O destinado às elites (cursos secundários) continuava privilegiando a continuidade de estudos, enquanto o proposto às classes trabalhadoras (cursos profissionalizantes) proporcionava a imediata inserção no mercado de trabalho.

Em 1963, o governo Goulart lançou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, com a intenção de combinar o crescimento econômico, mediante as reformas de base (agrária, bancária, fiscal, administrativa e universitária) e o combate à inflação. Porém, o plano não surtiu os efeitos esperados, devido à pouca receptividade dos setores econômicos conservadores e, em consequência, no início de 1964, o governo tentou realizar, por decreto, as reformas de base previstas, o que agravou a instabilidade política (FAUSTO, 2010).

Com efeito, o golpe civil-militar desfechado pelo Exército, em 31 de março de 1964, contando com o apoio das demais instituições militares, da burguesia brasileira, de

uma parte dos intelectuais e tecnocratas civis, das multinacionais e do governo norte-americano, depôs João Goulart da presidência e impediu, conseqüentemente, a concretização das desejadas reformas.

No período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), sucederam-se na Presidência do Brasil os seguintes militares: Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), Arthur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Baptista Figueiredo (1979-1985), todos sustentados pela continuidade de um regime de exceção e um mesmo modelo econômico.

Do ponto de vista político, o Regime Militar tomou uma série de medidas repressivas, autoritárias e violentas: proibiu greves, interveio em sindicatos e associações civis, cassou mandatos legislativos, extinguiu partidos políticos, instituiu o bipartidarismo, editou uma nova Constituição em 1967, fechou o Congresso Nacional, suspendeu direitos políticos, perseguiu líderes políticos, sindicais, intelectuais e servidores públicos, os quais foram presos ou exilados, promoveu prisões arbitrárias, torturas e execuções sumárias de presos políticos, censurou os meios de comunicação, combateu as forças populares e os setores sociais organizados de oposição ao Regime e a luta armada. (FAUSTO, 2010).

O início do processo de redemocratização no país só ocorreu no governo Geisel (1974-1979), mediante a suspensão da censura prévia à imprensa e a restauração dos direitos civis individuais, não sem o fortalecimento do partido oposicionista e da intensificação da luta da sociedade civil pela recuperação dos direitos democráticos. Na esteira desses

fatos, o movimento sindical veio à tona, mais organizado, inclusive promovendo greves, a partir de 1978, que reuniram milhões de trabalhadores em todo o país (FAUSTO, 2010).

Em seguida, o governo Figueiredo (1980-1985) deu continuidade à lenta e gradual abertura política iniciada no governo anterior, pressionado pelo partido oposicionista e pela sociedade civil organizada. Assim, sancionou a Lei de Anistia para os crimes políticos e eleitorais e a Lei de Organização Partidária, restabelecendo o pluripartidarismo, de modo que, em 1980, aos dois partidos políticos que já existiam, somaram-se o Partido dos Trabalhadores, o Partido Democrático Trabalhista e o Partido Trabalhista Brasileiro⁷.

Em 1983, teve início o movimento nacional pelo retorno das eleições diretas para Presidente da República, contando com o apoio maciço da população. A proposta de Emenda Constitucional (EC), do deputado Dante de Oliveira, para esse fim, contudo, não foi aprovada, no ano seguinte, na Câmara dos Deputados. Em consequência, em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves (e seu companheiro de chapa, José Sarney) é eleito Presidente da República, em votação indireta, realizada por um Colégio Eleitoral, tornando-se o primeiro presidente civil após o período da Ditadura Civil-Militar.

De todo modo, há que se destacar que desde o início do regime de exceção no país, com suas práticas de censura, tortura, repressão, assassinatos, perseguição política, supressão dos direitos constitucionais etc., houve uma efetiva

• • • • •

7 De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, até dezembro de 2013, existiam 32 partidos políticos no Brasil, todos registrados, funcionando e recebendo recursos públicos do fundo partidário.

contestação e resistência por parte dos movimentos organizados e de inúmeros setores da sociedade civil à violência das medidas, bem como a reivindicação para que o país retornasse ao curso da democracia.

No âmbito econômico, os governos militares, associados ao capital internacional, optaram por uma estratégia de desenvolvimento voltada para os grandes projetos econômicos nacionais, diretamente vinculados à acumulação de capital. Para que isso se concretizasse, implantaram os seguintes planos e programas estratégicos de desenvolvimento: o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), de 1964 a 1966; o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, de 1967 a 1976; o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), de 1968 a 1969; o Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo, de 1970 a 1972; o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PND), de 1972 a 1974; o II PND, de 1974 a 1979; e o III PND, de 1980 a 1985.

O PAEG, implementado no governo Castello Branco, tinha como principais metas conter o processo inflacionário e retomar o crescimento econômico com abertura da economia ao capital estrangeiro. Para tanto, tratou de reduzir o déficit do setor público com o corte de gastos e o aumento dos impostos, restringiu o crédito, congelou os salários dos trabalhadores e adquiriu novos aportes de capitais no exterior. Essas medidas, de caráter extremamente recessivo e danoso à classe trabalhadora, surtiram efeito: a inflação foi reduzida de 91,9%, em 1964, para 24,1%, em 1967 (FAUSTO, 2010).

Com a inflação controlada e as finanças reequilibradas, o governo Costa e Silva lançou o PED, objetivando incentivar

o crescimento econômico por intermédio da expansão do crédito e da ampliação dos empregos. Em 1968, houve uma forte recuperação industrial, liderada pelas indústrias automobilística, química e de energia e um significativo aumento nas exportações agrícolas, combinados com o acentuado ingresso de capitais externos e uma rígida política salarial, resultando em milhões de novos postos de trabalho e elevadas taxas de crescimento da economia.

No ano seguinte, já no governo Médici, o país ingressa no período conhecido como “milagre econômico”, que vigorou até 1973, ano em que ocorreu a primeira crise internacional do petróleo. Nesse período, a inflação anual não passava de 18%, o Produto Interno Bruto cresceu na média de 11% ao ano, o Estado arrecadou mais impostos, tomou vultosos empréstimos externos e atraiu investimentos de capital estrangeiro, para projetos de grande porte nos setores industrial, agropecuário, mineral e de infraestrutura, todos vinculados ao Programa de Integração Nacional, constantes do IPND, dos quais são exemplos: a construção de polos petroquímicos, da hidrelétrica binacional de Itaipu, da ponte Rio-Niterói e da rodovia Transamazônica, a expansão dos núcleos de exploração e extração de petróleo em alto mar e os polos agropecuários e agrominerais da Amazônia (MENDONÇA, 2004; FAUSTO, 2010).

Todavia, o “milagre” teve um custo social altíssimo para o Brasil, pois a expansão industrial da produção de bens de consumo duráveis somente favoreceu a burguesia, devido à acentuada concentração de renda, e os indicadores sociais – saúde, educação, habitação e segurança, entre

outros – que medem a qualidade de vida da população continuaram muito baixos. Ou seja, as classes populares não puderam se beneficiar do crescimento da economia e melhorar suas condições de vida e, assim, a desigualdade social e a pobreza aumentaram.

Em 1974, com o fim do período do milagre econômico, recrudescceu a inflação e a dívida externa e, em consequência, a burguesia industrial começou a exigir a desestatização da economia, a fim de que os recursos que o governo destinava às empresas estatais fossem transferidos para o setor privado. Além disso, havia um descompasso no tripé de sustentação da industrialização brasileira, formado pelo capital estrangeiro (bens de consumo duráveis), setor estatal (indústrias de base) e capital nacional (bens de consumo correntes), devido à timidez do setor nacional, que não possuía nem os recursos do setor estatal e nem o poder tecnológico e financeiro das empresas estrangeiras (MENDONÇA, 2004; FAUSTO, 2010).

A resposta do governo Geisel à crise foi o lançamento do II PND, com o qual pretendia implantar um conjunto de projetos de bens de capital e insumos básicos, como forma de obter uma sólida infraestrutura econômica para o país. Para tanto, canalizou recursos disponíveis para as áreas privilegiadas pelo mencionado Plano, estimulando grandes obras tanto no setor da mineração, como o projeto Carajás, quanto no energético, com a construção de usinas nucleares. Além disso, esse Plano implicou a alteração das relações do país com o exterior, pois, de um lado, gerou uma estrutura industrial interna integrada, reduzindo a dependência da economia aos empréstimos externos, e de outro, alterou a

correlação de forças entre o capital estrangeiro e o nacional, privilegiando este último nos projetos de bens de capital (MENDONÇA, 2004; FAUSTO, 2010).

Enfim, o III PND, lançado no governo Figueiredo, estabelecia apenas diretrizes gerais e um amplo programa de metas que incluíam, entre outros, o genérico crescimento de renda e emprego – uma meta presente em todos os planos de governo, até hoje –; o equilíbrio da balança de pagamentos, com o combate à inflação e o controle da dívida externa; e o desenvolvimento de novas fontes de energia, como o álcool combustível. Porém, o governo não conseguiu realizar a maioria dos objetivos previstos no plano, devido à grave crise econômica que se refletia nos problemas estruturais (inflação, desemprego e dívida externa) do país.

Essas foram, pois, as experiências de planejamento no Brasil da Ditadura Civil-Militar, em que o Estado buscou organizar o processo de desenvolvimento nacional, perquirindo a estabilização macroeconômica (equilíbrio da balança de pagamentos e controle do endividamento externo), contenção da inflação, aceleração do crescimento econômico, expansão das oportunidades de emprego, formação de mão de obra, redução das desigualdades regionais e integração nacional.

Todavia, essas medidas não foram no todo exitosas (o desequilíbrio da balança de pagamentos e a escalada inflacionária permaneceram), tampouco repercutiram qualitativamente na situação social (saúde, educação, habitação etc.) enfrentada pela parcela mais desfavorecida da população, pois não ocorreu distribuição de riqueza, mas sim a

ampliação da concentração de renda e das desigualdades entre as classes no país.

No âmbito da educação, as reformas empreendidas pelo Regime Civil-Militar na busca de adequá-las ao projeto nacional-desenvolvimentista e aos interesses do capital ocorreram no final da década de 1960, com a Reforma do Ensino Superior – Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 – e início dos anos 1970, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus – Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 –, ambas fortemente orientadas pelos acordos firmados pelo Ministério da Educação (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), os célebres Acordos MEC-USAID.

Assim, o Regime adotou a perspectiva econômica em relação à educação, vinculando-a ao mercado de trabalho com a atribuição de “[...] assegurar a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29). Dessa forma, tanto a reforma universitária quanto a reforma do ensino de 1º e 2º graus tiveram como objetivo formar quadros técnicos nos respectivos níveis para o mercado de trabalho, buscando manter harmonia com a estratégia de desenvolvimento adotada.

A firme preocupação do Regime consistia, segundo Romanelli (2007), em compatibilizar a política educacional com os princípios da grande indústria capitalista (no caso brasileiro, do modelo de produção taylorista-fordista), com vistas a aumentar a sua produtividade. Por isso, ressalta Freitag (2005, p. 23, grifo do autor): “[...] A teoria educacional que subsidiou as reformas abandonou a *episteme* europeia,

em especial o modelo francês, e orientou-se pela *episteme* americana, mais pragmática e utilitária, com ênfase em uma educação menos humanista e mais tecnocrática e economicista.”

É, portanto, nesse período que o sistema educacional brasileiro se consubstanciou na institucionalização da visão tecnicista de educação, inspirada na chamada Teoria do Capital Humano, cujo corolário mais evidente ancora-se na relação entre escolaridade e renda (quanto mais escolarização, maior o salário).

A formulação da Teoria do Capital Humano e seu uso ideológico-político ocorreram a partir do final dos anos 1950, pelas mãos, sobretudo, de Theodore Schultz, sendo amplamente difundida no Brasil no final da década de 1960 e influenciando decisivamente a política educacional do Regime Civil-Militar, que se dizia condicionada pelo crescimento econômico experimentado.

De acordo com Schultz (1973), o conceito de capital humano corresponde à aquisição de um conjunto de habilidades intelectuais e capacidades de trabalho pelos agentes humanos, resultantes dos investimentos em educação realizados tanto pela sociedade quanto pelos próprios indivíduos, na expectativa de crescimento econômico, aumento de produtividade, melhor distribuição de renda, ascensão social e melhores salários, ou seja: o capital humano consiste nos recursos intangíveis (intelectualidade, qualificação e habilidades) que os trabalhadores possuem ou adquirem e que colocam à disposição das empresas, objetivando aumentar

a capacidade produtiva e acrescentar valor e vantagem competitiva a essas.

Todavia, as vantagens e ganhos criados com a maior produtividade dos trabalhadores devido ao capital humano que possuem não beneficia esses sujeitos, tampouco o próprio Estado, que é, em geral, autor dos investimentos para qualificação da mão de obra em nome do crescimento econômico da nação, mas tão somente o capitalista que tem aumentada a reprodução do seu capital.

Especificamente no caso brasileiro, Frigotto observa:

Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, [...] produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados. (FRIGOTTO, 2006a, p. 27).

De fato, a Lei n. 5.692/1971, coerente com o modelo de desenvolvimento concebido pelo Regime Civil-Militar, introduziu mudanças significativas na LDB/1961, a começar pela organização da educação nacional que passou a vigorar com a seguinte estrutura: I) ensino de 1º grau, englobando o ensino primário e o ginásial, com oito anos de duração e obrigatório a partir dos 7 anos; e II) o ensino de 2º grau,

constituído pelos cursos colegiais, com três ou quatro anos de duração (BRASIL, 1971).

Com isso, a referida Lei, por um lado, admitiu a elevação da escolarização mínima da população oriunda das classes populares, que até então era restrita ao ensino primário (salvo raríssimas exceções), devido à extinção do exame de admissão ao ginásio (dispositivo restritivo do prosseguimento de estudos, legalmente instituída pela LDB/1961) e a criação do 1º grau e, por outro, promoveu, em nome da necessidade de mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender o mercado de trabalho em expansão, a generalização do ensino profissionalizante, mediante a obrigatoriedade de habilitações técnicas para todos no 2º grau. Ou seja, o Regime, ao estruturar o ensino de 2º grau como profissionalizante para todos, literalmente estabeleceu “[...] uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção” (GERMANO, 2011, p. 105).

A Lei n. 5.692/1971 instituiu que o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus seria (Art. 1º): “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971).

Esses aspectos apontam para a possibilidade de uma formação integral do educando, porém a profissionalização imposta ao ensino de 2º grau pela própria Lei, com currículos que reduzia os conteúdos de educação geral em detrimento dos de formação profissional, contraditoriamente, se encarregou de desmaterializar essa intencionalidade.

A esse respeito, Moura ressalta:

[...] ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho (MOURA, 2007a, p. 13).

De fato, a Lei n. 5.692/1971 dispôs que os currículos de 1º e 2º graus fossem compostos de uma parte de educação geral (envolvendo um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, de acordo com a realidade local e regional) e outra de formação especial (destinada à qualificação para o trabalho, mediante a habilitação profissional no 2º grau, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional). O Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável pela regulamentação das orientações curriculares da mencionada lei, estabeleceu, por meio do Parecer n. 45, de 12 de janeiro de 1972, 130 habilitações (52 de nível técnico e 78 de nível auxiliar) que poderiam ser oferecidas no 2º grau e fixou, para cada uma delas, o conteúdo profissionalizante mínimo obrigatório e que os cursos profissionalizantes deveriam ter, no mínimo, distribuído em 2.900 horas de atividades escolares (jornada dos antigos cursos colegiais), sendo 1.200 horas, no mínimo, de conteúdo profissionalizante (reduzindo a educação geral), complementada de estágio profissional supervisionado,

para as habilitações de nível técnico do setor secundário da economia (ROMANELLI, 2007).

Segundo Kuenzer (2001), a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau tinha pelo menos três claros objetivos: deter a crescente demanda ao ensino superior, despolitizar o ensino secundário por meio de um currículo tecnicista e formar mão de obra qualificada para imediata inserção no mercado de trabalho.

Contudo, na prática, a profissionalização compulsória não se concretizou. Para isso, concorreram diversos motivos, entre os quais: restringiu-se às escolas públicas das redes estadual e federal; insuficientes investimentos do Estado para com a educação; absoluta falta de condições materiais das escolas, tanto física (laboratórios, oficinas, equipamentos, acervo bibliográfico e materiais) quanto de professores; desconexão do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional, pela dificuldade das escolas em acompanhar o progresso tecnológico; e não decréscimo da demanda para o ensino superior, conforme as expectativas governamentais (CUNHA, 2005; ROMANELLI, 2007; GERMANO, 2011).

Enquanto as escolas estaduais optaram, em sua grande maioria, por habilitações de baixo custo (que não necessitam de infraestrutura específica de laboratórios e equipamentos), geralmente ligadas às atividades do setor terciário (magistério, contabilidade, administração e secretariado), dissociadas, portanto, das reais necessidades das empresas industriais, as escolas privadas, com raras exceções, continuaram a desenvolver o ensino propedêutico sob a máscara de profissionalizante, visando atender às elites e parte da classe

trabalhadora que via, nessas escolas, a oportunidade de uma formação para prosseguir estudos no nível superior.

As Escolas Técnicas Federais (ETFs), por sua vez, consolidaram-se como referência na formação de técnicos de nível médio, em habilitações profissionais específicas compatíveis com as requeridas pelo desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido pelo “milagre”, tais como: eletromecânica, eletrotécnica, eletrônica, estradas, edificações, mecânica, mineração, saneamento etc., visto que dispunham do que faltou aos sistemas estaduais de ensino: financiamento e infraestrutura adequados e corpo docente especializado (MOURA, 2007a; GERMANO, 2011).

Diante do fracasso da profissionalização compulsória no 2º grau, o conteúdo da Lei n. 5.692/1971 foi atenuado, primeiramente, pelo Parecer CFE n. 76, de 23 de janeiro de 1975, que flexibilizou a oferta do ensino profissionalizante para todos, mediante a interpretação de que esse ensino e, não as escolas de 2º grau, era que deveria ser profissionalizante (as escolas não precisariam se transformar todas em escolas técnicas, o que seria desnecessário e economicamente inviável) e a introdução das habilitações básicas, entendidas como a preparação básica (domínio das bases científicas que orientam para a vida produtiva) a uma área profissional específica, a ser completada na empresa (KUENZER, 2001).

Depois, houve a promulgação da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, ao substituir a expressão *qualificação para o trabalho*, da Lei n. 5.692/1971, por *preparação para o trabalho* – uma expressão, segundo Cunha (2005), tão imprecisa, que

praticamente qualquer conteúdo (até mesmo informações sobre os cursos de nível superior) poderia estar associado, ainda que remotamente, à profissionalização –, o que desobrigou as escolas da oferta de cursos profissionalizantes, pois a critério delas, os cursos oferecidos poderiam apenas ensinar habilitação profissional (BRASIL, 1982).

Isso implicou, por um lado, no recrudescimento da dualidade na educação nacional, mas de maneira diferente do período anterior à LDB/1961, pois ocorreu preservando a equivalência entre o curso propedêutico – denominado habilitação básica – como a via preferencial para ingresso no ensino superior, e o curso técnico – chamado habilitações técnicas – cujo horizonte era o acesso ao mundo do trabalho (KUENZER, 2001; MANFREDI, 2002). Por outro lado, a medida restringiu praticamente às instituições especializadas – ETFs, em particular – a oferta de habilitações técnicas no 2º grau, tanto que essas escolas implantaram novas habilitações (de 16, em 1969, para 26, em 1995) e aumentaram expressivamente o número de matrículas (de 17.617, em 1969, para 65.597, em 1995) (CUNHA, 2005).

Enfim, analisando a reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pelo Regime Civil-Militar, à luz das categorias de análise – trabalho, educação e formação humana –, pode-se afirmar que a concepção de trabalho conformada nessa reforma assenta-se na perspectiva da produção material capitalista, ou seja, como força de trabalho, uma vez que a finalidade do ensino de 2º grau profissionalizante era a qualificação de mão de obra (técnicos de nível médio)

para o mercado de trabalho, o que indica a subordinação do trabalhador à produção capitalista.

Quanto à educação, o Regime reduziu-a a mero fator de produção, a formadora de mão de obra, em consonância com a Teoria do Capital Humano e, como tal, não contemplava a formação integral do educando, que a própria Lei n. 5.692/971 estabelecia, em seu Artigo 21, laconicamente, como objetivo do ensino de 2º grau. Nessa perspectiva, ela assumiu um caráter funcionalista, porque se realizou de acordo com as determinações do mercado de trabalho, dos interesses que a sociedade capitalista estabeleceu como condições necessárias à sua própria manutenção.

Na visão funcionalista, como assevera Durkheim (2010), a educação é reduzida a um mecanismo adaptativo do homem à sociedade, reforçando as desigualdades sociais. Foi isso que aconteceu na reforma educacional promovida pelo Regime Civil-Militar, na medida em que o mercado de trabalho comandava a educação da população.

Em relação à concepção de formação profissional técnica de nível médio, não explícita em nenhum dos textos legais (leis e pareceres) sobre educação consultados, pode-se inferir, a partir da principal finalidade estabelecida para o ensino profissionalizante no 2º grau – formação de recursos humanos (na linguagem da Teoria do Capital Humano e empresariado) para o mercado de trabalho –, que é a *formação unilateral*, pois a reforma promovida pelo Regime dá evidência a apenas uma dimensão da formação humana – a laboral –, negando, em consequência, as demais dimensões (intelectual, cultural, moral, política, lúdica etc).

Não é demais lembrar que, para Manacorda (2007), conforme abordamos no primeiro capítulo, a formação unilateral corresponde ao desenvolvimento específico de apenas uma dimensão do ser humano, tal como imposta pela divisão do trabalho. Na reforma do ensino de 1º e 2º graus, essa formação foi representada pela especialização do educando em uma habilitação profissional ou básica, adequada, portanto, às demandas do modelo de produção taylorista-fordista adotado pelas indústrias no Brasil, à época.

Esse tipo de formação se contrapõe tanto ao objetivo estabelecido pela Lei n. 5.692/1971 – restringe-se à qualificação/preparação para o trabalho – quanto à epígrafe citada no início dessa seção, pois ao distinguir o pensar do agir, o jovem não se torna “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1995).

Decerto que o mundo do trabalho deve ser considerado em toda e qualquer proposta pedagógica, mas não como a referência preponderante, pois à escola cabe também proporcionar ao educando uma formação para sua autorrealização e para o exercício consciente da cidadania.

Em qualquer tempo, o trabalhador necessita não apenas de uma especialização estreita, mas de uma larga formação, que lhe permita fazer uma leitura de mundo e compreender os modos pelos quais os conhecimentos científico-tecnológicos influenciam a organização do trabalho e da produção, bem como a vida cotidiana na sociedade.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA

A instauração da Nova República – sem ruptura com o Regime Militar, porque militares e civis da elite nacional não romperam, de fato, a composição que sustentou o regime de exceção e se manteve elementos da estrutura autoritária – foi consequência de um longo e lento processo de abertura política, do esgotamento do modelo desenvolvimentista e das relações políticas dos governos militares e do consenso nacional em torno da mudança do regime e da redemocratização do país, não sem a anuência dos próprios militares e da pressão popular dos segmentos organizados da sociedade.

Enquanto a própria eleição indireta de Tancredo Neves/José Sarney no Colégio Eleitoral, em 1985, foi um misto de continuidade e possibilidade de mudanças no contexto da transição política e retorno ao Estado democrático, pois representou, por um lado, a recomposição consensual e consentida das forças políticas (os militares tiveram algum peso na decisão), mediante a coalizão dos partidos políticos ditos de oposição, contando inclusive com dissidências do partido do governo (o próprio Sarney, um pseudo-oposicionista, foi uma das principais figuras políticas de apoio ao Regime) e, por outro lado, a encarnação da bandeira da redemocratização ansiada pelos brasileiros e do resgate da dívida social decorrente do período autoritário.

[...] Tanto a forma indireta de eleição quanto os perfis dos candidatos explicitam o teor conservador emblemático da natureza da transição “democrática”.
Tancredo Neves, um político historicamente hábil na

artimanha de “conciliação, consenso, negociação e entendimento”, acima referidos, no rearranjo do poder das elites dominantes. Arte de mudar, conservando, agora em mãos de civis. José Sarney, figura também hábil, oriunda das oligarquias nordestinas e que presidiu o maior partido (ARENA) que deu à ditadura o disfarce de um parlamento em funcionamento. (FRIGOTTO, 2006b, p.37, grifos do autor).

Tancredo, como é sabido, não tomou posse como Presidente da República em virtude de sua morte, mas as expectativas de mudanças continuaram. Em consequência, assumiu a presidência o Vice-Presidente José Sarney, cujo período governamental (1985-1990) foi caracterizado por ebulição na política e instabilidade na economia.

No aspecto político, a Nova República trouxe algumas mudanças importantes para o país. Em maio de 1985, foi promulgada a EC n. 25, restabelecendo a eleição direta para Presidente da República, abolindo a fidelidade partidária, estabelecendo a livre criação de partidos políticos, outorgando, em caráter facultativo, o direito de voto aos analfabetos e revogando a adoção do sistema distrital misto do regime autoritário.

Em novembro de 1986, ocorreram eleições gerais no Brasil, isto é, para governadores, senadores, deputados federais e deputados estaduais. Os senadores e deputados federais eleitos compuseram a Assembleia Nacional Constituinte, convocada pela EC n. 26, a qual foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, com a finalidade de elaborar uma nova Carta Magna para o país. Essa EC também anistiou todos os servidores públicos e militares punidos por atos de exceção, assim

como os autores de crimes políticos ou conexos e dirigentes e representantes de organizações sindicais e estudantis.

A Constituição Federal foi promulgada em outubro de 1988, após intenso debate legislativo e pressões dos diferentes grupos organizados da sociedade, firmando os parâmetros para a institucionalização de um Estado Democrático de Direito.

O texto constitucional refletiu, sobremaneira, avanços na área dos direitos trabalhistas, civil, políticos e sociais, neste último incluído a educação. Também ajuizou sobre assuntos no campo econômico que, tecnicamente, não são de natureza constitucional, como o monopólio outorgado ao Estado nos setores de petróleo, telecomunicações, energia elétrica, portos e transporte rodoviário. Isso significa que as teses e políticas neoliberais já em prática em vários países desenvolvidos não vingaram no texto da Carta Magna, e explica, em parte, os inúmeros ataques feitos à Constituição – até julho de 2022 contam-se 125 emendas – nos anos de sua vigência (FRIGOTTO, 2006b; FAUSTO, 2010).

No âmbito da economia, a Nova República caracterizou-se pela escalada da inflação (em 1985 e 1989 atingiu, respectivamente, 224% e 1765%), do inexpressivo crescimento econômico (o Produto Interno Bruto baixou de 8% nos anos 1970 para 3% nos anos 1980), da ampliação da dívida externa (de US\$ 91 bilhões em 1985 para US\$ 115 bilhões em 1989) e do agravamento das condições sociais das classes populares, não obstante as mudanças alcançadas na esfera político-institucional (FAUSTO, 2010).

Para conter as altas taxas inflacionárias e restabelecer a estabilidade econômica, o governo Sarney empreendeu uma política fiscal heterodoxa, por intermédio de diversos planos econômicos, baseados em controle de tarifas e de preços administrados: Plano Cruzado; Plano Cruzado II; Plano Bresser e Plano Verão.

O Plano Cruzado, anunciado em fevereiro de 1986, prevendo o congelamento de preços, aluguel e salários, a substituição do cruzeiro pelo cruzado e o gatilho salarial, contou com amplo apoio da sociedade e, inicialmente, foi bem-sucedido, pois reduziu a inflação (de 22,4% em fevereiro para 0,3% em maio) e aumentou o poder aquisitivo da população. Porém, no final de agosto desse ano, o plano já dava sinais de fracasso, em decorrência do crescimento no consumo, do estrangulamento no abastecimento de muitos produtos, da generalizada cobrança de ágio sobre o preço congelado e do desequilíbrio na balança de pagamentos (MOURA, 1990; DINIZ, 1997; FAUSTO, 2010).

Após as eleições de novembro de 1986, o governo Sarney lançou o Plano Cruzado II, liberando os preços, o que provocou aumento generalizado, e elevando as tarifas públicas e de impostos indiretos, causando descontentamento geral da população. Além disso, declarou moratória (suspensão de pagamento dos serviços da dívida externa) aos credores internacionais, devido ao desequilíbrio apontado, que consumiu as reservas cambiais brasileiras. As medidas tomadas não surtiram os efeitos desejados e a inflação cresceu novamente, causando um agudo descrédito do governo.

Em abril de 1987, foi lançado o Plano Bresser, que visava conter a escalada inflacionária e a emergência de uma crise cambial, controlar o déficit público e renegociar a dívida externa. Para tanto, estabeleceu um congelamento temporário de preços, eliminou subsídios, extinguiu o gatilho salarial, aumentou impostos e suspendeu a moratória. O plano conseguiu inverter a trajetória declinante das contas externas e das tarifas públicas, mas não a crescente inflação, que em 1988, chegou à taxa anual de 685% (MOURA, 1990).

Fiel à lógica heterodoxa de controle inflacionário, o governo Sarney anunciou, enfim, o Plano Verão, em janeiro de 1989, na mesma linha dos anteriores: estabeleceu o congelamento de preços e da taxa de câmbio, criou uma nova moeda, o Cruzado Novo, anunciou cortes nos gastos públicos, reforma administrativa e uma nova fórmula de recomposição dos salários. Como os demais planos, esse também não obteve os resultados esperados, pois não conseguiu manter a política de preços e de salários controlados e, em consequência, a inflação recrudesceu, atingindo a marca anual de 1765% em 1989, a maior em toda a histórica econômica do país, bem como agravou as condições de pobreza da classe trabalhadora, tanto pelo crescimento do desemprego quanto pelas condições precárias de subemprego (DINIZ, 1997).

Dessa forma, no âmbito da economia, o governo Sarney chegou ao fim sem conseguir a retomada do crescimento econômico, em um ambiente de estagflação (inflação alta combinada com recessão econômica) e apresentando insegurança quanto aos rumos da economia do país.

No que diz respeito à educação, a Nova República não teve um projeto definido, capaz de responder ao débil quadro educacional de meados dos anos 1980: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau, 30% da população eram analfabetos, 30% das crianças estavam fora da escola e 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

O que ocorreu foram apenas algumas diretrizes, expressas, primeiramente, no documento “Educação para Todos: caminhos para mudança”, de maio de 1985 e, depois, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989), de junho de 1986, visando a universalização da educação básica⁸, mas que na realidade não passaram de prognósticos.

De acordo com Kuenzer (1990), no governo Sarney não houve qualquer inovação, em termos de política educacional, em relação ao período autoritário. Conseguiu-se, pelo contrário, estabelecer um processo de financiamento que, ao pretender ser democrático, contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela pulverização dos recursos travestida de descentralização e pelo assistencialismo.

Na realidade, as diretrizes educacionais do governo Sarney se constituíram em uma continuidade das realizadas pelos governos militares, ao que acrescentou um diagnóstico sobre a educação nacional e estabeleceu como principal

• • • • •

8 A educação básica era entendida como aquela que possibilita a aquisição de conhecimentos formalizados, além de outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade (BRASIL, 1986).

compromisso assegurar o acesso de todos ao ensino básico de boa qualidade, enquanto direito social. Ademais, os objetivos delineados foram: universalizar o ensino de 1º grau; melhorar e ampliar o ensino de 2º grau; estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; integrar a educação física e o desporto no processo educacional; utilizar recursos tecnológicos para fins educativos; e redefinir competências institucionais no exercício dos encargos públicos (descentralização do financiamento da educação) (BRASIL, 1986; ZOTTI, 2004).

Somada à participação e a autonomia, a descentralização representava uma das principais bandeiras defendidas pelos educadores, como meio de democratizar as relações de poder no interior das escolas. No governo Sarney, a descentralização foi substituída por um processo de desconcentração, que não altera a centralização financeira; apenas leva a execução para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional.

Essas ações não passaram de pretensões de uma política social na Nova República, porque pouco ou nada se concretizou, para a mudança no quadro geral destes problemas. Tanto que a universalização do ensino fundamental só foi alcançada, em tese, em 2008, pois 97% das crianças de 7 a 14 anos estavam na escola, porém ainda existiam mais de 14 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e mais de 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas acima dos 15 anos com menos de quatro anos de estudo completos) (IBGE, 2009).

Particularmente para a educação profissional, o governo Sarney concebeu, em julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado à melhoria, manutenção e ampliação do ensino técnico da Rede Federal – ETFs, Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) –, com o objetivo de ajustar a oferta de ensino técnico à suposta retomada do desenvolvimento econômico; garantir novas alternativas de formação profissional com a criação de novos cursos; e interiorizar o ensino técnico, vinculando-o às potencialidades econômicas da região onde as escolas fossem instaladas (ZOTTI, 2004).

Paralelamente às ações desse Programa, o governo Sarney criou, no âmbito da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, uma comissão de educadores e técnicos do próprio Ministério, para elaborar estudos sobre o ensino de 2º grau, que resultou na Proposta Nacional de Política para o Ensino de 2º Grau. Nesse documento, a comissão fez críticas à política privatista e a dualidade existente nesse nível de ensino e propôs a ampliação da rede física das escolas de 2º grau para atender à demanda de jovens e adultos egressos do 1º grau (ZOTTI, 2004).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006), o PROTEC, cuja meta era a construção de 200 escolas técnicas – industriais e agrotécnicas – se processou em meio a um conflito de concepções: por um lado pautou-se pela tradição do clientelismo e fisiologismo político, quando da definição dos locais de instalação das escolas e da desoneração do Estado em sua manutenção (a melhoria e a expansão

correspondiam, basicamente, aos prédios), e, por outro, no plano pedagógico, filiou-se ao horizonte produtivista, fragmentário e adaptativo de conhecimento, reduzindo o papel das escolas técnicas e agrotécnicas a treinamento de mão de obra e a uma adaptabilidade ao mercado de trabalho e ao sistema produtivo.

O PROTEC não seguiu o rumo inicialmente delineado, não só em relação à meta inicialmente estabelecida – das 200 previstas, apenas 21 escolas técnicas e 23 escolas agrotécnicas tiveram sua construção iniciada em 1988, as quais foram instaladas apenas em meados da década seguinte –, como também em termos da manutenção (a ideia inicial era mantê-las por meio de convênios com Estados e municípios), particularmente, das escolas técnicas, para as quais o MEC optou em transformá-las em Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), vinculadas às ETFs ou aos CEFETs existentes. Segundo Ramos (2006), o quadro resultante do Programa, em 1993, apontava para a inauguração de 11 UNEDs, enquanto 36 estavam em construção.

Convém destacar que, em meio à execução desse Programa, algumas ETFs reivindicaram ao MEC a sua transformação em CEFETs. Entretanto, apenas a do Maranhão obteve êxito, sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, por meio da Lei n. 7.863, de 31 de outubro de 1989.

Além dessas iniciativas pontuais, há que se ressaltar que o governo Sarney manteve a estrutura orgânica da educação adotada no Regime Militar por meio da Lei n. 5.692/1971 – ensino de 1º grau e ensino de 2º grau –, ainda

que em meio a um amplo debate (intensificado no período da Constituinte) envolvendo educadores, estudantes, parlamentares e associações científicas e sindicais da área, reivindicando mudanças na política e sistema educacionais, entre as quais a universalidade da escola pública, a melhoria da qualidade da educação, a democratização da gestão nas escolas, a valorização dos profissionais da educação e o financiamento da educação, ou seja, uma nova LDB (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Há de se referir que a CF/1988 assegurou algumas conquistas defendidas pelos movimentos organizados dos educadores, tais como: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o princípio da gestão democrática do ensino público e a previsão de plano de carreira e piso salarial para os profissionais da educação (Art. 206); o dever do Estado em garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria⁹; do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais; de prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade; da oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e da consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208). (BRASIL, 1988).

Do texto constitucional, depreende-se que a educação básica, de um lado, é um direito de todos, indistintamente, quanto um dever do Estado, e o reconhecimento desse direito/

• • • • •

9 A Emenda Constitucional n. 59, de 2009, estendeu esse dever a toda à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), abrangendo a faixa etária dos 4 aos 17 anos.

dever impõe a universalização do acesso e permanência do cidadão na escola e, de outro, que, como dimensão fundante da cidadania e da dignidade da pessoa humana, é indispensável uma efetiva formação integral que assegure a participação consciente de todos nos espaços político-sociais e culturais e na (re)inserção qualificada no mundo do trabalho.

É imperioso ressaltar que o Brasil praticamente universalizou o acesso ao ensino fundamental. Em 2011, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 98,2% das crianças de 6 a 14 anos estavam na escola. Todavia, persistiam déficits de aprendizagem que implicavam reprovação, distorção idade-série e evasão. Ou seja, muitos dos estudantes nessa faixa etária têm acesso à escola, mas não conseguem permanecer, aprender e concluir esse nível de ensino na idade correspondente. Fenômeno semelhante acontece com o ensino médio, pois, naquele ano, 83,7% dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentavam escola, porém apenas 51,6% estavam matriculados nesse nível de ensino. Isso significa que 48,4% dos jovens dessa faixa etária ainda cursam o ensino fundamental ou já abandonaram a escola. Além disso, 8,6% das pessoas de 15 anos ou mais de idade eram analfabetas, o que correspondia a 12,9 milhões de pessoas (IBGE, 2012).

Como a CF/1988 preceitua a responsabilização do Estado tanto pelo financiamento da educação em todos os níveis quanto pelo não oferecimento do ensino público obrigatório e gratuito a todos ou de sua oferta irregular, qualquer cidadão, desde que cumpra os requisitos legais, tem o direito público subjetivo de recorrer à justiça e exigir,

das autoridades competentes, o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga.

Com base na perspectiva do PROTEC, pode-se afirmar que as categorias trabalho, educação e formação humana, conforme concebidas no período ditatorial, se mantiveram na Nova República. Ou seja, o trabalho como força de trabalho, que é vendida pelo trabalhador ao capital em troca de um salário e, em consequência, atender às necessidades do capital a partir de uma formação técnica, alienante, sem uma sólida base de educação geral.

A educação, na forma funcionalista, por estar subordinada ao desenvolvimento econômico e à organização capitalista de sociedade, voltada para o imediatismo, se coloca como chave para criar pessoas em condições de melhor inserirem-se no mercado de trabalho local ou da região, onde a escola estiver instalada.

A concepção de formação profissional técnica de nível médio adotada na Nova República continuou sendo a *formação* unilateral, instrumental, utilitarista e pragmática, porque a intenção do governo Sarney, com o PROTEC, não passou da especialização do educando em uma habilitação profissional, determinada de acordo com as especificidades locais, o que, em tese, possibilitaria seu exercício profissional imediato. Nega-lhe, portanto, como havia feito os governos militares, uma formação com sólido embasamento científico, tecnológico e cultural, a fim de desenvolver suas potencialidades e prosseguir estudos em nível superior.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA DÉCADA DE 1990

Nesta década, temos o transcurso de dois mandatos presidenciais – Fernando Collor de Mello/Itamar Augusto Cautiero Franco e FHC – que, devido às peculiaridades de cada um, trataremos em separado.

Um ano após a promulgação da CF/1988, um novo embate político – a primeira eleição direta para Presidente da República após a Ditadura Civil-Militar – colocou em confronto propostas distintas de sociedade e de educação, saindo-se vencedora a que se alinhava com as forças conservadoras, ou seja, com o capital (interno e externo) e seu modelo neoliberal¹⁰.

Fernando Collor de Mello assume a Presidência da República no início de 1990, para um mandato de quatro anos (1990-1994) e, com ele, a implantação das políticas neoliberais, redefinindo a inserção do país na economia mundial. As suas promessas de campanha – combate à corrupção, modernização do país consoante o fim da inflação, da abertura da economia e do apoio às empresas nacionais para se tornarem competitivas no mercado internacional e a redução dos gastos públicos com a eliminação dos controles burocráticos –, em certa medida, já apontavam para uma radical mudança

• • • • •

10 A primeira experiência de implantação do receituário neoliberal em um país de capitalismo avançado ocorreu em 1979, na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher, há exatos dez anos. No âmbito internacional, destacamos, ainda, que em 1989 ocorreu a Queda do Muro de Berlim, representando o colapso do socialismo na Europa Central e abrindo caminho para a desintegração da União Soviética dois anos depois e para a emergência de nova ordem internacional.

na economia, repercutindo no setor industrial brasileiro, nomeadamente, o articulado na Federação das Indústrias de São Paulo e na Confederação Nacional das Indústrias.

Na realidade, como afirma Frigotto (2006a, p. 43), o “[...] programa de reconstrução nacional [do governo Collor] buscava atender às diretrizes dos organismos internacionais, de abertura do mercado, reforma do Estado e restrição dos direitos sociais enunciados pelo Consenso de Washington.”

De fato, as reformas introduzidas por Collor representaram, por um lado, a ruptura com o modelo brasileiro de desenvolvimento com forte presença do Estado e proteção tarifária e, por outro, o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da globalização e à submissão às recomendações e adoção do receituário neoliberais do Consenso de Washington.

No âmbito da política, seu curto período de governo – Fernando Collor só permaneceu nos dois primeiros anos – foi marcado por escândalos de corrupção governamental (contraditoriamente, como já mencionado, uma de suas principais bandeiras de campanha) e malversação do dinheiro público, o que levou ao seu afastamento do poder e de sua inelegibilidade por oito anos, mediante um processo de *impeachment*, não sem as manifestações de amplos setores organizados da sociedade que ocorreram em todo o país.

Em consequência, em outubro de 1992, antes mesmo do desfecho do *impeachment*, o Vice-Presidente Itamar Franco assume a Presidência da República, aí permanecendo até 1994, completando, portanto, o tempo que faltava para o término do mandato de Fernando Collor.

A partir de sua posse, Itamar Cautieiro Franco procurou o apoio dos partidos de esquerda, a fim de que pudesse realizar uma gestão sem grandes percalços. Em abril de 1993, dando cumprimento ao previsto na CF/1988, promoveu plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo no Brasil; o povo decidiu pela República e pelo Presidencialismo, respectivamente. Além disso, em seu governo ocorreu a promulgação da EC de Revisão n. 5, de 7 de junho de 1994, que reduziu o mandato presidencial de cinco para quatro anos.

Na área econômica, Fernando Collor deu continuidade à implantação de planos heterodoxos de combate à inflação (em fevereiro de 1990 a inflação chegara a 84%), com um projeto bem radical – o Plano Collor –, instituído um dia após sua posse, em 16 de março de 1990, e que continha cinco elementos fundamentais destinados a resolver, segundo sua equipe econômica, o problema da inflação: a) uma reforma monetária, com o retorno do cruzeiro como moeda nacional e o confisco de todos os depósitos bancários existentes, por dezoito meses; b) uma abrangente reforma administrativa no setor público, com a extinção de vários órgãos (autarquias, fundações e empresas públicas) e a promessa de redução significativa nos gastos com pessoal; c) uma reforma tributária que consistiu na criação de um imposto incidente sobre a riqueza financeira do setor privado e na eliminação das operações ao portador; d) uma substituição do regime cambial de taxas fixas por um regime de taxas flutuantes de câmbio; e e) uma política de rendas, baseada no congelamento temporário de preços e salários (MOURA, 1990; CASTRO, 2011).

Ao mesmo tempo, o então presidente tomou medidas destinadas a inserir o país no processo de globalização, dando início à adoção das políticas neoliberais no Brasil: abertura da economia nacional, facilitando a entrada de mercadorias e capitais estrangeiros; privatização de empresas estatais federais, por meio do Programa Nacional de Desestatização – das 68 empresas incluídas no programa, Collor-Itamar privatizaram 33, principalmente nos setores de siderurgia, petroquímica e fertilizantes –; criação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira (PACTIB) e do Programa de Competividade Industrial (PCI), com o fim de adequar as condições de produção do país à nova ordem mundial e, assim, aumentar as possibilidades de competitividade do empresariado industrial no mercado internacional (o que era no mínimo contraditório, pois a indústria nacional mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva) (MOURA, 1990; CASTRO, 2011).

O Plano Collor surpreendeu o país e provocou, de imediato, uma retração das atividades econômicas, críticas de todas as partes e uma frustração generalizada da população, que viu suas economias aplicadas em cadernetas de poupança serem bloqueadas com o confisco estabelecido, por um prazo de 18 meses. Ademais, o plano não surtiu os efeitos esperados, pois embora a inflação tenha baixado dos 84% em fevereiro de 1990 para níveis próximos de 12% nos três meses seguintes, voltou a crescer no segundo semestre desse ano e, com ela, o desaquecimento da economia (o Produto Interno Bruto sofreu uma retração, nesse ano, da ordem

de -4,3%) combinado com o crescimento do desemprego, prenunciando, por conseguinte, aumento da recessão no país (CASTRO, 2011).

Em consequência do recrudescimento da inflação e da expansão inesperada de liquidez financeira, devido, sobretudo, à conversão de cruzados para cruzeiros, o governo lançou, em fevereiro de 1991 (nesse mês a inflação foi de 20%), o Plano Collor II, retomando algumas medidas já experimentadas nos planos econômicos do governo Sarney: controle da política monetária; liberalização parcial de preços e tarifas; estímulo à livre negociação salarial; política cambial centrada na manutenção dos níveis das reservas internacionais, além da racionalização dos gastos na administração pública e eliminação da indexação da economia. Mesmo assim, essa segunda versão também não conteve a escala da inflação, a não ser em alguns meses após seu lançamento, de modo que, em 1992, a inflação anual atingiu a marca de 1.158%, acompanhada do aumento da recessão, da instabilidade da moeda, do desajuste das contas públicas e da falta de credibilidade internacional do país (CASTRO, 2011).

Depois do fracasso dos Planos Collor I e II, os esforços para neutralizar a renitente inflação alta continuaram no governo Itamar Franco, de modo que, em julho de 1994, tendo FHC como ministro da Fazenda, e depois de uma série de medidas preparatórias tomadas desde o início desse ano, objetivando promover um ajuste fiscal que unificasse os ajustes de preços e controlasse o déficit público, o presidente lançou um novo plano de estabilização econômica – o Plano Real.

O Plano Real estabeleceu a criação de uma nova moeda nacional – o real – sobrevalorizada em relação ao dólar americano (R\$ 1,00 = US\$ 1,00), graças ao saneamento da dívida externa e da elevada reserva cambial brasileira; uma relação variável entre o real e o dólar, dentro de certos limites; o não congelamento de preços e salários; a desindexação gradativa da economia, com câmbio administrado e liberação progressiva dos fluxos de capitais; a contenção dos gastos públicos; o controle de demanda mediante aumento de juros e abertura às exportações, o que provocou a queda dos preços internos; e a aceleração do processo de privatização, dando continuidade ao movimento de abertura econômica do país (FAUSTO, 2010; CASTRO, 2011).

Com efeito, a inflação foi debelada (a taxa anual se manteve em torno de 4% na segunda metade da década de 1990), as reservas cambiais aumentaram, a economia voltou a crescer (de -4,3% em 1990 para 5,9% em 1994) e, com a economia estabilizada e sem recessão, a classe dos trabalhadores teve aumento em seu poder aquisitivo (CASTRO, 2011). Por isso, pode-se dizer que a contenção da inflação obtida pelo Plano Real tornou-se uma grande e importante conquista para o povo brasileiro.

Do ponto de vista da educação, as medidas adotadas pelo governo Collor/Itamar (e mais tarde aprofundadas pelo governo FHC) visaram conformar o modelo educacional brasileiro ao ideário neoliberal, ratificando o fato de que, como abordamos no primeiro capítulo, a educação historicamente reproduz as condições econômicas existentes em cada época.

De acordo com esse ideário, a educação escolar é pensada como a panaceia para resolver todos os males da sociedade, ou seja, a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras. (JACOMELI, 2011). Essa autora ainda acrescenta:

[...] No Brasil e na maioria dos países ocidentais, diretrizes das políticas educacionais, sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, foram e são ditadas por organismos multilaterais. O marco da articulação de tais agências internacionais, como Banco Mundial, FMI, UNESCO etc., na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. A Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, onde o Brasil foi signatário desses documentos. A maioria das diretrizes das políticas educacionais brasileiras implantadas desde então verifica-se num documento que foi publicado pela UNESCO e que popularmente é conhecido pelos educadores como “Relatório Delors” (JACOMELI, 2011, p. 122, grifo do autor).

De fato, na década de 1990, importantes organismos multilaterais e regionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), vinculados ao capital, entram em cena e produzem uma vasta documentação internacional propalando diagnósticos, análise e propostas sobre educação e economia,

passíveis de serem aplicados nos países latino-americanos, bem como realizando grandes eventos - como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, - e dispondo de assessorias técnicas.

Essa Conferência estabeleceu as bases para o projeto de educação em nível mundial, cuja meta era a *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, o que compreendia tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) (UNESCO, 1990).

Assim sendo, Collor acatou as recomendações de Jomtien, instituindo, em setembro de 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)¹¹, cujo conteúdo não se restringe ao programa de alfabetização, mas sim ao cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo. Além disso, o seu governo lançou o projeto de escolas públicas em tempo integral – os chamados Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) – implantado em vários Estados a partir do ano seguinte, com o objetivo de prover à criança (e depois também ao adolescente) programas de ensino, assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, na perspectiva do cumprimento constitucional da universalização do ensino fundamental; e o Sistema Nacional de

• • • • •

11 Na verdade este é o documento orientador da política educacional do governo Collor/Itamar. Em dezembro de 1990, é divulgado o Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação (1991-1995), o qual retoma e explicita as ideias contidas no PNAC, fixando metas e definindo recursos.

Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo, entre outros, de avaliar a educação básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola.

Os CIACs foram inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão do governador Leonel Brizola. Em 1992, passaram a denominar-se Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs), mas o que deveria ser uma rede de 5.000 estabelecimentos de ensino e assistência se limitou a 444 escolas as quais, em tese, pouco diferiram de uma escola tradicional.

Itamar Franco manteve, na essência, a política educacional iniciada por Collor, porém deu outra direção a ela por meio do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), lançado em 1993, não sem um amplo debate que contou com a participação de educadores, segmentos sociais ligados à educação, Estados, municípios e entidades não governamentais, como bem atesta a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994, que contou com participantes de todo o país.

O Plano Decenal de Educação para Todos tinha como meta basilar assegurar uma educação básica nacional de qualidade, com ênfase nos preceitos constitucionais acima mencionados, o que seria obtido com a realização das satisfações das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a valorização do magistério mediante carreira, condições de trabalho e qualificação, a autonomia

financeira, administrativa e pedagógica da escola, e a descentralização do financiamento da educação, conferindo maior eficiência e equidade em sua aplicação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Todavia, este plano praticamente não saiu do papel. De acordo com Saviani (1999, p. 129), “[...] o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender as condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”.

No âmbito da educação profissional, o governo Collor/Itamar criou, por meio da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET), tendo como principal instrumento para sua implementação os CEFETs (as ETFs e EAFs passariam a ser organizadas segundo esse modelo), que ofereceriam cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia e cursos de pós-graduação na área tecnológica, visando formar recursos humanos capazes de desenvolver novas tecnologias e, assim, promover a articulação da educação tecnológica aos diversos setores da sociedade, sobretudo o produtivo, atendendo ao desenvolvimento econômico e social do país (SALGADO, 1992; BRASIL, 1994; KUENZER, 2001).

Nesse sentido, vai se gestando a proposta de se estabelecer um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, separado e paralelo ao Sistema Nacional de Educação (KUENZER, 2001), o qual ganhou corpo no governo FHC, ratificando a dualidade estrutural presente na educação brasileira, ao conceber a formação de técnicos de nível médio separada da

educação básica e pautar-se pelo pragmatismo imediatista do sistema produtivo, ao vincular diretamente tecnologia e setor econômico.

A Lei n. 8.948/1994, como mencionado, estabeleceu a transformação das 18 ETFs existentes em CEFETs (e a possibilidade da integração das EAFs a esse processo), porém a sua implantação – que somente ocorreu a partir de 1998 – se efetivaria de forma gradativa, mediante decreto específico para cada Centro, após aprovação, pelo MEC, de projeto institucional (com a forma estabelecida pelo Ministério) submetido pela escola (BRASIL, 1994). Com isso, a Rede Federal do Ensino Técnico-Profissional passou a denominar-se, a partir de 1994, de Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET).

Além disso, o governo Collor/Itamar criou, com base na Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993, ETFs e EAFs em algumas unidades da federação, todas implantadas ao longo da década, e transformou, mediante a Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.

Essa última Lei estabeleceu, também, que os CEFETs teriam os seguintes objetivos: a) ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando formar profissionais e especialistas na área tecnológica e de licenciaturas com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; b) ministrar cursos técnicos em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; c) ministrar cursos de educação continuada, visando a atualização e ao aperfeiçoamento de

profissionais na área tecnológica; e d) realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1993c).

Cabe ressaltar que as medidas adotadas pelo governo Collor/Itamar não acarretaram mudanças à estrutura orgânica da educação nacional, que continuou sendo a estabelecida pela Lei n. 5.692/1971 – ensino de 1º grau de oito anos de escolarização obrigatória, e ensino de 2º grau, possibilitando uma habilitação profissional ou uma habilitação básica.

Em relação às categorias de análise, pode-se afirmar que o governo Collor/Itamar, na mesma linha dos governos precedentes, manteve o trabalho na perspectiva da sociedade capitalista, isto é, como mercadoria força de trabalho, que combina expropriação do trabalhador e aumento de riqueza do capital. Dessa forma, a educação, refletindo a sociedade dominante que a organiza e a mantém e, por isso, funcionalista, reprodutivista, uma vez que reproduz os interesses, valores e ideologia da classe hegemônica, mantém a estrutura de classes na sociedade, forja a aceitação das desigualdades e adapta os trabalhadores às circunstâncias e necessidades técnicas do capital. Enfim, o contexto favorecia a *formação unilateral* como concepção de formação profissional técnica de nível médio, ou seja, uma especialização a uma ocupação no mercado de trabalho, ainda que o discurso do empresárioado, nessa nova fase de desenvolvimento industrial no país, estivesse a requerer um novo trabalhador, com um conjunto de competências que lhe permitisse adaptar-se à produção flexível.

Essa perspectiva de formação estava prevista na própria Lei n. 8.711/1993, ao definir como um dos objetivos dos CEFETs: ministrar cursos técnicos em nível de 2º grau, visando a formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio, demonstrando assim a intenção governamental em estreitar os laços da educação profissional com o setor produtivo, apenas.

Passados os tumultuados anos do governo Collor/Itamar, FHC, apoiado pela conquista da estabilidade econômica do Plano Real, venceu as eleições de outubro de 1994 e assumiu a Presidência da República em 1º de janeiro de 1995, para cumprir um mandato de quatro anos (1995-1998), com o declarado compromisso de modernizar o país, mediante a manutenção da política de estabilidade econômica conquistada com o mencionado plano, da abertura da economia brasileira ao capital internacional e do incentivo às exportações, numa clara disposição em aprofundar as práticas neoliberais no país.

De fato, seu programa de governo, expresso no documento *Mãos à Obra Brasil: proposta de Governo*, previa, além de outras ações, a retomada de investimentos em projetos estratégicos (transportes, energia, telecomunicações e ciência e tecnologia) e uma reforma do Estado que contemplava quatro aspectos: reforma administrativa, reforma fiscal, reforma previdenciária e privatizações.

Com efeito, o primeiro governo FHC foi marcado por duas agendas principais: a estabilização monetária e a retomada do desenvolvimento, capitaneadas pelo Plano Real e as reformas constitucionais, que permitiram dar continuidade,

de uma maneira mais profunda, ao processo de privatização iniciado no governo anterior. Porém, essas iniciativas não ocorreram sem a forte crítica da sociedade civil e dos movimentos organizados, que viam nas reformas a dilapidação do patrimônio brasileiro.

No âmbito da política, o governo FHC aprovou nada menos que 34 Emendas Constitucionais (EC) durante os dois mandatos presidenciais – entre elas, a que acabava com o monopólio estatal na exploração de petróleo e nas telecomunicações; a que aprovava o Fundo de Estabilização Fiscal e a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira; a que desestatizava o setor de seguros; a que permitia a reeleição de presidente da República, governadores e prefeitos, a qual lhe possibilitou um segundo mandato (1999-2002); a da reforma administrativa e a da previdenciária – as quais permitiram executar seu plano de reformas (COUTO; ABRUCIO, 2003).

As principais mudanças introduzidas pela reforma administrativa do Estado brasileiro – EC n. 19/1998 – foram às relacionadas com a estabilidade dos servidores públicos, com o regime de remuneração dos agentes públicos, incluindo o teto remuneratório e com a gestão gerencial da administração pública (instituição de carreiras estratégicas no Estado; ênfase no controle dos resultados mediante contratos de gestão; e a terceirização de atividades auxiliares ou de apoio realizadas por empregos públicos, em áreas consideradas não essenciais) (BRESSER- PEREIRA, 1995).

A reforma da previdência – EC n. 20/1998 –, por sua vez, se restringiu ao Regime Geral de Previdência Social, que

abrange os trabalhadores da iniciativa privada, mediante a elevação da idade (65 anos, homem e 60 anos, mulher) e do tempo de trabalho (substituído por tempo de contribuição; mínimo de 35 anos, homem e 30 anos, mulher) para a obtenção de aposentadoria e imposição de tetos bastante reduzidos para seu pagamento (MARQUES; BATICH; MENDES, 2003).

Na área econômica, o governo FHC realizou uma série de privatizações de empresas estatais, apesar das críticas dos partidos de oposição e dos movimentos sociais organizados: privatizou a siderúrgica Companhia Vale do Rio Doce, a Empresa Brasileira de Telecomunicações, a maioria dos bancos estaduais, algumas empresas ferroviárias e empresas do setor de energia e concedeu a exploração, por pedágio, de parte da malha ferroviária e de algumas rodovias federais à iniciativa privada. Além disso, instituiu o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional, a Lei de Responsabilidade Fiscal, a qual estabeleceu tetos para as despesas com pessoal em cada um dos poderes nas três esferas da Federação e vários dispositivos de controle das finanças públicas, e criou uma série de agências reguladoras de serviços de utilidade pública, entre as quais a Agência Nacional do Petróleo, a de Telecomunicações e a de Energia Elétrica (GIAMBIAGI, 2011).

No campo da educação, a primeira manifestação concreta do governo FHC estava contida no documento *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998*, que, particularmente em relação aos ensinos médio e técnico, apontava para a separação formal desses ensinos, a redefinição da estratégia de gestão da RFET e sua aproximação com o mundo

empresarial, o estímulo ao autofinanciamento (pela venda de cursos e outros serviços), à flexibilidade dos currículos e o estabelecimento de mecanismos de avaliação das ETFs, EAFs e CEFETs (BRASIL, 1995; KUENZER, 2001; CUNHA, 2005).

O discurso do governo FHC era de valorização da educação, mas na prática se revelou uma desresponsabilização do Estado com esse setor, representado, por um lado, pelos seguidos cortes orçamentário-financeiros das instituições federais de ensino – Universidades, CEFETs, ETFs e EAFs – que implicaram dificuldades de gestão, especialmente no que diz respeito à manutenção dos serviços básicos e, por outro, pelo avanço consentido das instituições de ensino superior privadas, nomeadamente das faculdades, que proliferaram no país.

Convém ressaltar que no governo FHC não há um documento único que consolide sua política educacional, mas sim um conjunto de reformas educativas setoriais (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação especial e formação de professores) respaldadas por amplo arcabouço institucional (emenda constitucional, medidas provisórias, leis, decretos, portarias, pareceres, resoluções e diretrizes), com a chancela do Banco Mundial e do BID, em plena sintonia com os interesses do capital e as políticas neoliberais de ajuste estrutural implementadas.

Entre as medidas tomadas destaca-se, entre outras: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – (LDB/1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela EC n. 14/1996 e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, que é ampliado e fortalecido, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais e seus respectivos Pareceres.

A LDB/1996 organizou a educação escolar do país em apenas dois níveis: educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental (antigo 1º grau), com duração mínima de oito anos (a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade), obrigatório e gratuito na escola pública, e ensino médio (antigo 2º grau), com duração mínima de três anos – e educação superior. Ademais, estabeleceu as seguintes modalidades de educação (que significa organização curricular própria, distinta da educação básica e público-alvo específico): educação profissional, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação especial e educação indígena (BRASIL, 1996).

Desse modo, a LDB/1996 reestabelece, formalmente, a dualidade entre o ensino médio (etapa final da educação básica; de caráter puramente propedêutico) e a educação profissional (complementar à educação básica; esvaziada de conteúdo propedêutico; ênfase apenas na formação técnica).

Especificamente para o ensino médio, a LDB/1996, em seu texto original (Art. 35), fixou as seguintes finalidades:
a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos

adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Além disso, estabeleceu que o ensino médio atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, as finalidades do ensino médio, segundo, se resumem ao

[...] compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política, educando-se permanentemente através da continuidade de estudos. (KUENZER, 2007, p. 40).

A LDB/1996 estabeleceu, no seu Art. 40, que a educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular (aos diferentes níveis e as outras modalidades de educação) ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, tendo como finalidade (Art. 39) conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Assim, a finalidade da formação estabelecida pela LDB/1996 para a educação profissional é bem mais restrita da que estabeleceu para o ensino médio. Observe-se que a única

finalidade daquela é desenvolver aptidões para atividades laborais, não abrangendo, portanto, a formação para a autorrealização humana nem para a construção da autonomia, a cidadania crítica e o prosseguimento de estudos, uma vez que é esvaziada de conteúdos propedêuticos.

A educação profissional (§ 2º do art. 36 e art. 39 a 42 da LDB/1996) foi regulamentada no governo FHC pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e pela Portaria Ministerial n. 646, de 14 de maio de 1997, esta específica para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que outrora se denominava Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), sob o discurso de que melhor se adequaria às demandas do modelo econômico adotado, que impunha mudanças à formação profissional (flexibilidade do trabalhador de novo tipo), em face dos avanços tecnológicos (de base microeletrônica) incorporados, sobretudo, ao setor produtivo (BRASIL, 1997a).

Convém destacar que a primeira iniciativa desse governo nesse sentido ocorreu antes mesmo da promulgação da LDB/1996, quando encaminhou à Câmara dos Deputados, em 7 de março de 1996, o Projeto de Lei n. 1.603, elaborado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, sem qualquer discussão com os mais diretamente atingidos – ETFs, EAFs e CEFETs –, mas subsidiado por recomendações do Banco Mundial, tendo como justificativa o alto custo de financiamento das ETFs incompatível com o número limitado de alunos; o fato dos cursos terem longa duração e caráter mais propedêutico do que profissionais; a disposição da maioria dos egressos em prosseguir estudos em nível superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado

de trabalho; e o fato de que a educação profissional precisava acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas dos setores produtivos, além de ser uma alternativa à educação superior. (KUENZER, 2001; CUNHA, 2005).

De acordo com o Decreto n. 2.208/1997, que reproduziu praticamente na íntegra o conteúdo do Projeto de Lei n. 1.603/1996, a educação profissional passaria a ser estruturada em três níveis – básico, técnico e tecnológico – e teria os seguintes objetivos: a) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas; b) formar profissionais (técnicos ou tecnólogos) aptos a exercer atividades específicas no trabalho; c) especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e d) qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua (re)inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1997a; KUENZER, 2001; MANFREDI, 2002).

Especificamente para a educação profissional de nível técnico, o Decreto n. 2.208/1997 determinou os seguintes parâmetros: a) organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este; b) currículo estruturado em disciplinas, que poderiam ser agrupadas em módulos com caráter de terminalidade, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional; c) carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional, estabelecidas por diretrizes curriculares nacionais; e d) diploma de técnico de

nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados no prazo máximo de cinco anos, somente ao educando que apresentasse o certificado de conclusão do ensino médio.

Dessa forma, o Decreto n. 2.208/1997 excluiu, sumariamente, qualquer possibilidade da manutenção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, como vinha ocorrendo na RFEPT, pois estabeleceu a separação formal desses ensinos, de modo que os cursos de nível técnico, então, seriam desprovidos das disciplinas de cultura geral e estariam ajustados às necessidades do mundo do trabalho, desenvolvendo no educando apenas aptidões para a vida produtiva, de forma mais rápida e flexível. Ademais, retirou a equivalência da educação profissional ao ensino médio, como vinha ocorrendo desde a LDB/1961 (pelo menos no plano legal), pois a garantia de acesso ao ensino superior se daria não mais com o diploma de técnico de nível médio, mas sim com o certificado de conclusão do ensino médio.

Não sem razão, Kuenzer ressalta que essa Reforma

[...] constitui-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas a partir da origem de classe (KUENZER, 1999. p. 23).

Essa medida gerou descontentamento não só no âmbito interno das instituições de ensino da RFEPT, como também no meio sindical dos trabalhadores em educação e entre os pesquisadores do campo trabalho e educação, que desde a promulgação do mencionado Decreto começaram a lutar por

sua revogação, apontando, inclusive, incoerência entre este instrumento legal e os requisitos requeridos pelo próprio modelo econômico neoliberal que o país vinha implantando desde o início da década de 1990.

De fato, segundo Oliveira (2003, p. 26), o Decreto n. 2.208/1997 “[...] Ao segmentar o ensino médio tecnológico, retirando-lhe do currículo o ensino das humanidades, mostrou ter uma visão de trabalhador ainda presa ao modelo de produção taylorista”, reforçando, mais uma vez, a segregação entre o saber e o fazer, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho.

Ademais, se a educação profissional desenvolver-se-ia dissociada do ensino médio, ela revelar-se-ia anacrônica à estrutura econômica do capitalismo naquele momento, pois ao privilegiar apenas a técnica, se adequaria mais ao modelo de produção taylorista-fordista, fato já superado pela própria dinâmica do capital, do que ao modelo de acumulação flexível, que está a exigir um trabalhador não só com habilidades técnicas, mas também com conhecimentos sólidos e atributos pessoais que possam ser movimentados em conjunto para a resolução de problemas na organização e no processo produtivo.

Esse anacronismo, entretanto, não significa que a reforma constituída pelo Decreto n. 2.208/1997 estivesse em desacordo com a lógica capitalista. Não só não esteve como também foi financiada pelo capital, como veremos mais adiante.

Para dar aplicação ao Decreto n. 2.208/1997, o MEC, ouvido o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara

de Educação Básica (CEB), homologou o Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de outubro de 1999, e a Resolução CNE/CEB n. 4, de 8 de dezembro de 1999, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), as quais deveriam ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional nesse nível.

As diretrizes estabeleceram que a educação profissional de nível técnico seria organizada por áreas profissionais e teria como princípios norteadores: independência e articulação com o ensino médio; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização na organização curricular; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; e autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A Resolução CNE/CEB n. 4/1999 relacionou vinte áreas profissionais – Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, e Turismo e Hospitalidade – incluindo competências profissionais gerais e carga horária mínima de cada habilitação.

Os termos competência, empregabilidade (ou laborabilidade) e flexibilidade foram centrais na reforma da educação profissional do governo FHC. De acordo com as DCNEPNT, competência profissional é a “[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos

e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”

Destacou-se, no primeiro capítulo, que “competência” é uma palavra polissêmica, mas no sentido empregado pelas DCNEPNT se coadunam com as perspectivas do capital e se assemelham às definições de Ropé e Tanguy (1997) e Hirata (1999), mencionadas naquele capítulo. Ou seja, está associada a uma situação real (atividade de trabalho) e é um atributo associado à subjetividade do trabalhador, pois corresponde à mobilização de saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser (atitudes) e, por isso, se associa à ideia de polivalência (multitarefa ou multiqualificação) também tratada naquele capítulo. Isso é contraditório nesta reforma, pois a lógica da estrutura curricular em módulos privilegiava apenas o saber-fazer, dado que não admitia disciplinas de cultura geral, o que ensejaria a possibilidade de desenvolvimento dos outros saberes.

A empregabilidade denota a capacidade do trabalhador em inserir-se e manter-se em atividade em um mercado de trabalho em constante mutação. Isso significa, implicitamente, em responsabilizar os próprios trabalhadores pelo desemprego que os afeta, e que a requalificação e a reprofissionalização prevista na reforma da educação profissional seriam os meios de (re)acesso a setores ocupacionais no mercado de trabalho, mas, certamente, onde predomina a produção taylorista-fordista e a precarização do trabalho.

A flexibilidade está diretamente ligada, por um lado, à autonomia das escolas no que se refere à construção de seu projeto político-pedagógico, à definição dos cursos, à

construção dos currículos, à organização dos módulos e à adaptação às mudanças do mundo do trabalho e, por outro lado, à possibilidade do educando construir seu itinerário formativo e, assim, gerenciar sua vida profissional. Porém, esse processo acarreta a fragmentação do processo educativo, dada a possibilidade de saídas intermediárias (após a conclusão de cada módulo) do educando, antes, portanto, de concluir o curso, o que caracteriza uma formação aligeirada.

No âmbito da RFEPT, a Portaria MEC n. 646/1997 estabeleceu que a Reforma ocorreria em, no máximo, quatro anos, e que as ETFs, EAFs e CEFETs elaborassem um Plano de Implantação, prevendo o incremento da matrícula restrito à educação profissional, mediante a oferta de: a) cursos técnicos concomitantes (interna e/ou externamente) ao ensino médio; b) cursos técnicos subsequentes, destinados a egressos do ensino médio; c) cursos de especialização e aperfeiçoamento, para egressos de cursos técnicos; e d) cursos básicos de (re) qualificação e (re)profissionalização, para jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Além disso, autorizou, após intenso processo de mobilização na Rede (o próprio governo já havia se manifestado contrário a oferta do ensino médio propedêutico nas escolas federais), que as mencionadas instituições ofertassem, a partir de 1998, ensino médio com matrícula independente da educação profissional com, no máximo, a metade das vagas correspondentes aos cursos técnicos existentes em 1997. No dizer de Ramos (2006, p. 294, grifo do autor), “[...] a redução das vagas em 50% ‘asfixiou’ o Ensino Médio nessas

instituições, de tal forma que sua oferta, com o tempo, seria irrelevante.”

Desse modo, a Portaria Ministerial n. 646/1997 não só ratificou a separação entre o ensino médio e o ensino técnico e impôs a redução da oferta do ensino médio na RFEPT, ferindo a autonomia das instituições, como trouxe profundas mudanças às suas estruturas organizacional e curricular, devido às várias ofertas educacionais que deveriam ser implementadas. Isso acarretou apreensão ao corpo docente das instituições, que via dificuldades no desempenho dos alunos nos cursos técnicos (que não mais contariam com as disciplinas de caráter geral) por não possuírem uma formação básica consolidada, o que comprometeria a qualidade desses cursos e a reputação das escolas, tradicionalmente conhecidas pela qualidade do ensino público e gratuito oferecidos.

Para a implantação da reforma na RFEPT, o MEC utilizou como estratégias de pressão os recursos financeiros do PROEP e o processo de *cefetização* (transformação das ETFs em CEFETs), de modo que os dirigentes das ETFs ou aderiram sem constrangimento ou se acomodaram passivamente a ela ou, ainda, foram induzidos coercivamente a aceitá-la (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b). Até porque, em tempos de escassez de recursos financeiros, seria impensável uma resistência efetiva desses dirigentes, no sentido de abrir mão dos recursos financeiros desse Programa.

O PROEP foi lançado pelo MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego e com o BID, em novembro de 1997, contando com US\$ 500 milhões, sendo 50% proveniente do empréstimo tomado junto ao BID, 25% do Fundo

de Amparo ao Trabalhador e 25% do MEC, destinados à expansão e melhoria de infraestrutura, capacitação de técnicos e docentes, desenvolvimento de estudos de mercado para a atualização de currículos, transformação das instituições federais de educação tecnológica em centros de referência, entre outras ações (MANFREDI, 2002).

Há de se ressaltar que para a obtenção do financiamento junto ao BID, o governo FHC sancionou a Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998, que vedava a criação de novas escolas técnicas (industrial ou agrícola) com recursos estritos da União, ou seja, a construção de novas unidades somente poderia ocorrer em parceria com os outros entes federados, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que seriam responsáveis por sua manutenção e gestão.

O Programa foi utilizado para reestruturar a RFEPT desde as ofertas educacionais, nos moldes definidos pelo Decreto n. 2.208/1997 (cursos básico, técnico e tecnológico), até a gestão organizacional (com a introdução de gerências, em substituição aos departamentos), a concepção curricular dos cursos (com a pedagogia das competências e a modularização) e as relações empresariais e comunitárias (mediante a venda de cursos e da prestação de serviços) na perspectiva de torná-la uma Rede de referência e, dessa forma, obter autofinanciamento e a independência de recursos do orçamento público para sua manutenção (MOURA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b).

Essa lógica de reestruturação imposta pelo PROEP à RFEPT estava articulada tanto com o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal implantado no país, que buscava

adequar, particularmente, a educação profissional às novas demandas da sociedade globalizada e aos novos padrões de produtividade e competitividade, quanto com o modelo gerencial da reforma administrativa do aparelho do Estado, que realçava, entre outras medidas, o controle da gestão.

Por conta do aporte de recursos do PROEP, o governo FHC, gradativamente, foi reduzindo, a partir de 1998, o orçamento público das instituições que compõem a RFEPT, pois a meta era de que, em cinco anos (período de duração do Programa), essas instituições estivessem preparadas para gerir seu próprio financiamento.

O processo de *cefetização* foi viabilizado a partir da promulgação do Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei n. 8.948/1994 (aquela que criou o SNET), e da Portaria MEC n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997, que estabeleceu as diretrizes para a elaboração do projeto institucional para implantação dos novos CEFETs, de modo que estes, conforme mencionado anteriormente, foram implantados a partir de 1998 (BRASIL, 1997b).

Em relação às categorias de análise, constatamos que no governo FHC, dado que a base econômica da sociedade permaneceu inalterada, ou seja, as relações de propriedade não se modificaram, mesmo em face das mudanças ocasionadas pelas novas tecnologias de base microeletrônica, que reduziram o trabalho vivo e ampliaram o trabalho morto, o trabalho continuou sendo entendido como emprego, como venda da força de trabalho, como trabalho assalariado.

A educação institucionalizada na reforma da educação profissional, mais do que nunca, esteve voltada para

o atendimento das necessidades do capital, para ajustar os trabalhadores aos ditames do trabalho alienado, para a reprodução social. Por isso, permaneceu funcionalista.

Não é demais ressaltar que a dualidade estrutural existente entre o ensino médio e a educação profissional reflete as relações de poder na sociedade brasileira, em que o ensino propedêutico (funções intelectuais) é destinado à classe dominante e o técnico (funções instrumentais), à classe trabalhadora, daí a “necessidade” de escolas diferenciadas para a reprodução de grupos sociais distintos.

Enfim, a concepção de formação profissional técnica de nível médio adotada nessa reforma permaneceu a mesma dos períodos analisados anteriormente – *formação unilateral* –, uma vez que essa reforma esteve subsumida ao caráter economicista da educação, ainda que o contexto político e econômico fosse outro (de reestruturação produtiva e céleres mudanças tecnológicas, que demandam do trabalhador uma sólida formação básica, científica, tecnológica e comportamental) e objetivava conduzir o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Literalmente, formar o cidadão produtivo.

Nesse sentido, concorda-se com Araujo quando afirma:

[...] Ao considerar a formação profissional apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a atual reforma da educação profissional [do governo FHC] descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração

do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores (ARAUJO, 2002, p. 14).

Essa concepção de formação unilateral e pragmática, em limites estreitos e definidos pelo processo produtivo (nessa proposta de reforma o mercado era o definidor das competências a serem desenvolvidas pelos trabalhadores, em cada curso de nível técnico), nega ao trabalhador a obtenção de uma formação sólida e abrangente, que o conduza não só para o trabalho produtivo, mas também à autorrealização, exercício crítico da cidadania e prosseguimento de estudos (finalidades que a LDB/1996 conforma para o ensino médio), ou seja, desenvolver-se como pessoa humana.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA PRIMEIRA DÉCADA DOS ANOS 2000

O ideário neoliberal ganhou força na agenda política brasileira na década de 1990, assumindo maior relevância nos dois mandatos do governo FHC (1995-1998; 1999-2002). Todavia, a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, à Presidência da República, em 2003, para um mandato de quatro anos (2003-2006), passou longe de se constituir em uma ruptura a hegemonia neoliberal, o que era esperado, pelo fato de ser ele do partido de esquerda com maior expressão do país e de sua trajetória no movimento sindical, porém nota-se, durante o seu governo, que ele a reforçou de modo significativo.

Isso é reforçado por Coutinho, quando afirma:

[...] A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooperação para esta política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós (COUTINHO, 2006, p. 193).

Na realidade, em junho de 2002, o então candidato Lula, em meio à desconfiança de ingovernabilidade, caso fosse eleito presidente da República em outubro desse ano, declarou, por meio da *Carta ao Povo Brasileiro* (leia-se mercado financeiro, dado seu conteúdo), seu compromisso de preservar a estabilidade econômica com base no regime de metas inflacionárias, honrar os contratos e acordos com os credores internacionais e manter o equilíbrio fiscal e o superávit primário¹² (SHERER; CONTRI, 2006). Ou seja, dar continuidade, literalmente, à política econômica neoliberal do governo FHC, a qual era criticada por ele e seu Partido durante os oito anos de gestão desse governo.

No âmbito da política, o governo Lula, iniciado no dia 1º de janeiro de 2003, realizou/continuou as reformas estruturais do governo que o precedera, entre elas a do sistema tributário nacional (EC n. 42, de 19 de dezembro de 2003) que objetivava, entre outras coisas, prorrogar a Desvinculação

• • • • •

12 O superávit primário revela como o governo está administrando as contas públicas. Ele é expresso pela diferença positiva entre a arrecadação e os gastos do governo, excluído desse cálculo os juros e a correção monetária da dívida pública.

de Receitas da União; a da previdência¹³ (EC n. 41, de 19 de dezembro de 2003) que afetou, particularmente, os Regimes Próprios dos Servidores Públicos; e do judiciário (EC n. 45, de 8 de dezembro de 2004), que estabeleceu o princípio da celeridade processual e a criação do Conselho Nacional de Justiça.

Além disso, segundo Boito Júnior (2005), o governo Lula, de um lado, promoveu uma operação política complexa que consistiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e do agronegócio, principalmente dos setores voltados para o comércio de exportação, no limite permitido pelo interesse fundamental do grande capital financeiro internacional e, de outro, manteve a política de desregulamentação do mercado de trabalho e de redução dos direitos sociais, pois além da reforma da previdência que subtrai direitos do funcionalismo, manteve os trabalhadores sem política salarial de reposição das perdas e aprovou uma nova Lei de Falência (Lei n. 11.101, de 9 de fevereiro de 2005) que prioriza os créditos financeiros em detrimento dos créditos dos trabalhadores.

Na área da economia, o governo Lula, coerente com a *Carta ao Povo Brasileiro*, manteve as linhas mestras da política macroeconômica do governo FHC (política monetária com metas de inflação, câmbio flutuante e superávits primários). Ademais, prosseguiu com o processo de privatização do

• • • • •

13 Essa reforma trouxe, entre outras, as seguintes mudanças: idade mínima para aposentadoria integral (60 anos homens e 55 anos mulheres); extinção da paridade e integralidade dos benefícios para os futuros servidores públicos; e instituição da contribuição previdenciária para aposentados e pensionistas, com alíquota de 11% (MARQUES; BATICH; MENDES, 2003).

governo anterior, por meio da venda de bancos estaduais (Ceará e Maranhão) e do Instituto de Resseguros do Brasil, além das concessões de exploração de serviços públicos e infraestrutura mediante as Parcerias Público-Privadas (Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004), envolvendo rodovias (Régis Bittencourt, Fernão Dias, BR-116), aeroportos (Cumbica, Brasília e Viracopos), ferrovias (Ferrovia Norte-Sul) e todas as obras do Programa de Aceleração do Crescimento (energia elétrica e eólica, hidrelétricas, saneamento e habitação popular). Também houve estímulo ao consumo das famílias mediante crédito consignado (PAULANI, 2006).

As Parcerias Público-Privadas consistem em um dos principais instrumentos utilizados pelo Estado brasileiro para realizar investimentos em infraestrutura. Por intermédio delas, a União, os Estados ou os Municípios podem contratar empresas privadas para a exploração de serviços ou construção de obras públicas (não inferior a R\$ 20 milhões) por prazo determinado (de 5 a 35 anos). As parcerias, além de garantir financiamento público às empresas privadas, também asseguram a sua lucratividade, pois está previsto em lei a suplementação de dinheiro público para os empreendimentos que não atingirem o retorno esperado.

No que diz respeito à educação, o governo Lula instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da EC n. 53/2006, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007, e implementou uma série de programas pontuais envolvendo os níveis e as modalidades de educação,

os quais compuseram, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁴ de seu governo.

Particularmente em relação à educação profissional, o governo Lula, cumprindo promessa de campanha com os educadores progressistas do campo trabalho e educação, movimentos sociais, parlamentares opositores, sindicatos de profissionais da educação e comunidades acadêmicas das instituições federais de educação profissional e tecnológica e de algumas redes estaduais, promoveu, por intermédio da SEMTEC/MEC, em maio e junho de 2003 respectivamente, em Brasília, dois seminários nacionais: 1) Ensino Médio: construção política; e 2) Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas.

O Seminário do Ensino Médio, que contou com a participação de representantes de todos os sistemas estaduais de ensino, do sistema federal e de intelectuais da educação, tinha por objetivo delinear políticas para uma reforma desse ensino, de maneira a possibilitar a universalização e consolidação dessa etapa da educação básica, garantindo o acesso e a permanência de jovens e adultos nessa fase escolar, além de construir um projeto ético, político e pedagógico de ensino médio de qualidade, comprometido com as diferentes necessidades sociais e culturais da população.

• • • • •

14 O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007. Trata-se de um conjunto de mais de 40 ações do governo federal, abrangendo todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, envolvendo todos os níveis e modalidades de educação. Maiores detalhes, consultar HADDAD (2008). Vale ressaltar que, à época, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estava vigente e previa que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deveriam empenhar-se na sua implementação, a fim de alcançar os objetivos e metas nele estabelecidos para a educação nacional.

Já o seminário da educação profissional, que contou com a participação de cerca de 400 entidades públicas e privadas da área da educação profissional, objetivava a reorientação da política nacional de educação profissional e a busca de sua materialização, corrigindo distorções de medidas adotadas pelo governo anterior (dissociação da educação profissional do ensino médio) e fortalecendo a elevação de escolaridade de jovens e adultos brasileiros, o desenvolvimento científico e tecnológico, a socialização do saber e da cultura e a geração de emprego, trabalho e renda.

Com base nas discussões encetadas no seminário da Educação Profissional, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)¹⁵ do MEC elaborou, em abril de 2004, o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, no qual estabeleceu os pressupostos específicos que deveriam alicerçar a compreensão e as práticas da educação profissional e tecnológica: a) articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica; b) integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho; c) promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas; d) recuperar o poder normativo da LDB; e) proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica; e f) comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica.

• • • • •

15 Em janeiro de 2004, a SEMTEC foi desmembrada quando da reestruturação do MEC, de modo que a política da educação profissional e tecnológica ficou a cargo da SETEC (nova denominação dada à SEMTEC) e a política do ensino médio, na Secretaria de Educação Básica (SEB).

Esse documento, aliado aos embates em torno da revogação do Decreto n. 2.208/1997, que recrudesceram ainda no período de transição do governo FHC para o governo Lula, pavimentou a efetiva sanção, em 2004, do Decreto n. 5.154, de 23 de julho, que revogou aquele e instituiu uma nova reforma para a educação profissional no país, restaurando a possibilidade da oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico, em um mesmo currículo.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos, o Decreto n. 5.154/2004, que materializou a reforma da educação profissional do governo Lula,

[...] 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 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26-27).

De fato, as disputas e as negociações foram tão emblemáticas – Ramos (2008) aponta os diretores de CEFETs, secretários estaduais de educação e representantes do Sistema S, como aqueles que não tinham interesse na revogação do Decreto n. 2.208/1997 – que nada menos que sete minutas de decreto foram construídas entre meados de 2003 e meados

de 2004, até se chegar a formatação exarada no Decreto n. 5.154/2004.

De acordo com o Decreto n. 5.154/2004, cujo conteúdo foi incorporado à LDB/1996, por meio da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, a educação profissional passaria a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Comparando essa organização com a estabelecida pelo Decreto n. 2.208/1997, pode-se afirmar, concordando com Kuenzer (2006)¹⁶, que o Decreto n. 5.154/2004 a mantém, apenas utilizando uma nova nomenclatura: para os cursos de nível básico, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; para os cursos de nível técnico, cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio; e para os cursos tecnológicos, cursos e programa de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Particularmente para os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, estabeleceu que fossem desenvolvidos em articulação com o ensino médio, de forma: a) *integrada* – destinados aos egressos do ensino fundamental, com matrícula única para cada estudante; b)

• • • • •

16 Nesse texto, Kuenzer (2006, p. 899-900) indaga sobre a verdadeira intenção do Decreto n. 5.154/2004 que revogou o Decreto n. 2.208/1997, “[...] porque, não obstante recriou os cursos médios integrados, o que na prática não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo segundo do artigo 36 da Lei n. 9.394/96, incorpora todas as modalidades de Educação Profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação.”

concomitante – para quem esteja cursando o ensino médio e deseje complementá-lo com a formação técnica, podendo ocorrer na mesma escola ou em instituições de ensino distintas (pressupõe, portanto, matrículas distintas para cada curso); e c) *subsequente* – para quem já concluiu o ensino médio.

Ainda que o Decreto n. 5.154/2004 tenha mantido as ofertas da educação profissional técnica de nível médio nas formas *concomitante* e *subsequente* presentes no Decreto n. 2.208/1997, a medida mais relevante e que o distingue desse é a possibilidade de integração dos ensinos médio e técnico em um mesmo currículo, num mesmo curso e com matrícula única.

Mesmo assim, a integração prevista pelo Decreto n. 5.154/2004 não se revelou como prioridade para o governo Lula – o próprio Decreto apenas se limitou a admitir a forma integrada – mas sim como uma das estratégias de oferta de cursos, uma vez que facultou às escolas articular os ensinos médio e técnico em um mesmo currículo. Ademais, os programas focais lançados no âmbito da educação profissional após a sanção desse Decreto – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e Programa Brasil Profissionalizado – apontavam, também, que a integração não seria mesmo prioridade. Todavia, é imperioso ressaltar que na RFEPT os cursos técnicos de nível médio passaram, a partir desse Decreto, a ser ofertados na forma integrada.

A forma integrada que o Decreto n. 5.51/2004 previu, mas que não esboçou qualquer delineamento para sua concretização, foi defendida pelos educadores brasileiros progressistas nos embates já referidos, com o objetivo de superar o impedimento de se integrar curricularmente esses ensinamentos e resgatar, segundo Ramos (2011, p. 775), “[...] fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci.”

A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37), asseveram que o que se buscava resgatar por meio do Decreto n. 5.154/2004 era o que se defendia no primeiro projeto de LDB apresentado em 1988, ou seja, “[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.”

Assim, o ensino médio integrado, para esses autores,

[...] é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

De fato, essa forma de oferta vai ao encontro das necessidades dos filhos dos trabalhadores, uma vez que,

pela realização de um único curso, eles concluem tanto o ensino médio quanto o ensino técnico, o que lhes possibilita prosseguir estudos no nível superior e/ou inserirem-se no mundo do trabalho.

Vale ressaltar que a forma integrada da educação profissional com o ensino médio não corresponde ao projeto de escola unitária gramsciana nem à educação politécnica marxiana, porém se orienta por esses aspectos, pois busca estabelecer uma educação transformadora e, assim, superar a dualidade proposta pela educação burguesa.

Na perspectiva da politécnia, a integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio favorece a formação integrada do educando, na medida em que se orienta por uma base unitária de construção do conhecimento, fundamentada na indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e, assim, possibilita ao estudante não só compreender os fundamentos científico-tecnológicos que permeiam o sistema de produção capitalista, como também os aspectos histórico, social, cultural e político das sociedades, nomeadamente da brasileira.

De acordo com Ciavatta, a formação integrada, como formação humana, busca garantir ao educando

[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Se a formação integrada busca uma formação completa para o educando, então ela sugere, concordando com essa

autora, a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho (entre pensar e executar; entre trabalho intelectual e trabalho manual) imposta pela sociedade capitalista e, por conseguinte, favorece a formação integral, omnilateral, do trabalhador.

Compartilhamos com Moura, quando assevera:

[...] a formação deve ser integral e igualitária, norteadas pela prática social, que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, o que supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica. Essa formação lhe permitiria (permitirá) uma preparação efetiva para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também inclui a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesma (MOURA, 2012, p. 3).

Em estando a integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio perspectivada na garantia da integralidade dos conhecimentos sócio-histórico que permeiam o ensino médio propedêutico e os científico-tecnológicos no sistema de produção capitalista, o currículo integrado que lhe dará sustentação deverá, necessária e obrigatoriamente, ter o trabalho (como princípio educativo), a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes.

Currículo integrado, segundo Ramos (2005), é aquele que coloca as disciplinas numa perspectiva relacional, a fim de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maior integração dos saberes escolares com os saberes do cotidiano, possibilitando ao educando compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica.

O trabalho como **princípio educativo** não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho: ele deriva do fato de que o ser humano **é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la** (RAMOS, 2004; FRIGOTTO, 2009; MOURA, 2013).

Assim, o trabalho como princípio educativo é

[...] o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-2).

Com efeito, assumir o trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que pode-se construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 2000, p. 97).

Em outras palavras: o trabalho como princípio educativo sugere superar a dicotomia trabalho manual e trabalho

intelectual, mediante a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

A ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente pela humanidade, que possibilita a compreensão e a transformação da natureza e da sociedade, bem como o contraditório avanço das forças produtivas; a tecnologia, como a mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida; e a cultura, o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2004; MOURA; 2010; 2013).

De tal modo, o sentido da integração é bem mais amplo do que o mero reunir, em um mesmo currículo, processos educativos com finalidades próprias (ensino médio; educação profissional) ou a conjunção de disciplinas de conhecimentos geral e específico em blocos distintos ao longo de um curso (como na Lei n. 5.692/1971, em relação ao núcleo comum e a formação especial).

A integração exige, como afirma Ramos (2005, p. 122), “[...] que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.” Ou seja, esses dois tipos de conhecimentos devem estar imbricados, posto que se complementam mutuamente, de forma a não serem vistos como conhecimentos estanques, hierarquizados, até porque nenhuma técnica utilizada no processo de produção capitalista prescinde da ciência.

O que se aspira com a integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio é, de fato, o rompimento com a visão utilitarista e economicista da educação e com a formação unilateral imposta pelo capital por meio da divisão social e técnica do trabalho. Em consequência, que a formação integrada favoreça a formação integral, omnilateral, do educando, de modo a possibilitar seu pleno desenvolvimento pessoal, melhor inserção no mundo do trabalho, ampliação de leitura do mundo, enfim, sua emancipação.

A aplicação do Decreto n. 5.154/2004 ficou por conta do Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004, e da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de fevereiro de 2005, que apenas atualizaram as DCNEPNT (Parecer CNE/CEB n. 16/1999 e a Resolução CNE/CEB n. 04/1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, de modo que estas não perderam a sua validade e eficácia após a edição desse Decreto.

Deste modo, o Parecer n. 39/2004 ressaltou que a oferta de cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio deveria ser planejada de modo a conduzir o educando à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Ademais, a instituição de ensino deveria ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e para a formação profissional, e não organizá-lo em dois blocos distintos, o primeiro concentrando a formação do ensino médio e o segundo, a formação do técnico.

De fato, o curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio é um curso único, com um só projeto pedagógico, uma única matriz curricular, uma só matrícula e todos os componentes curriculares imbricados. Não admite certificações independentes, como por exemplo, certificado de conclusão do ensino médio, de modo que, ao final do curso, será expedido apenas o diploma de técnico de nível médio na respectiva habilitação profissional.

Se assim não for, o curso integrado representará um retrocesso, um retorno à forma como os cursos eram concebidos pela Lei n. 5.692/1971 e reforçariam a dicotomia entre teoria e prática no próprio currículo, o que é rejeitado pelo Decreto n. 5.154/2004.

De acordo com a Resolução n. 1/2005, os cursos de educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico passariam a denominar-se, respectivamente, cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Essa Resolução também estabeleceu que os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio teriam suas cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, respectivamente, para as habilitações profissionais – conforme definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – que exigem mínimo de 800, 1.000 ou 1.200 horas, de forma a contemplar as cargas horárias mínimas definidas tanto para o ensino médio (2.400 horas, no mínimo) quanto para a educação profissional técnica de nível médio, de modo

a assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para ambos. A esses mínimos, deve ser acrescentada a carga horária destinada ao estágio supervisionado ou ao trabalho de conclusão de curso.

Ainda dentro do arcabouço jurídico que subsidiou a reforma da educação profissional no governo Lula e para o propósito deste estudo, merece ser ressaltado o disposto no Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004, na Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005, e na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que juntos trouxeram mudanças a essa modalidade de educação.

O Decreto n. 5.224/2004 deu nova organização aos CEFETs, os quais passaram a ser considerados instituições de ensino superior equivalentes a Centros Universitários, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica e tendo por objetivos: a) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) ministrar educação de jovens e adultos vinculada à educação profissional; c) ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional; d) ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio; e) ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; f) ministrar cursos de licenciatura; realizar pesquisas aplicadas; g) estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo; h) estimular e apoiar a geração de trabalho e renda; e i) promover a integração com a comunidade.

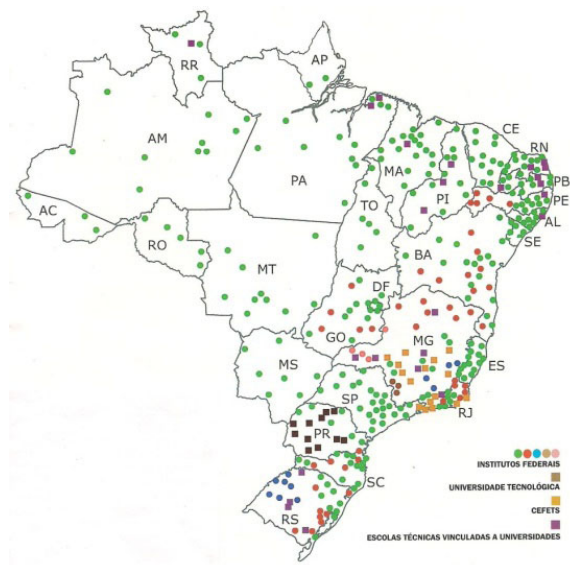
Comparando esses objetivos com os estabelecidos anteriormente (Lei n. 8.711/1993; vide p. 93), verificamos que houve apenas o acréscimo de objetivos para salvaguardar as ofertas que passaram a ser concebidas na reforma da educação profissional do governo Lula: ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; ministrar educação de jovens e adultos articulada a educação profissional; e ministrar educação profissional técnica de nível médio articulada com ensino médio.

A Lei n. 11.195/2005 revogou dispositivo da Lei n. 9.649/1998, que impedia a União de construir escolas técnicas no âmbito da RFEPT e, em consequência, permitiu ao governo Lula desenvolver um Plano de Expansão dessa Rede, de modo que, entre 2005 e 2010, foram construídas e instaladas 214 novas unidades de ensino, cobrindo todas as regiões e Estados do país, além do Distrito Federal. O Mapa 1 representa essa expansão.

A exemplo do governo Sarney, o governo Lula reeditou o mito do ensino técnico-profissional como indutor do processo de transformação da realidade econômica e da mobilidade social. Tanto que a intencionalidade da expansão da RFEPT era fortalecer o caráter público e a desconcentração da educação profissional, até então restrita às capitais dos Estados e a alguns poucos municípios, mediante a oferta de cursos em estreita articulação com as potencialidades socioeconômicas e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais de municípios/regiões os quais, historicamente, estavam à margem de políticas públicas voltadas para esta modalidade de educação, bem como promover inclusão

social, por meio do acesso e da permanência de estudantes de baixa renda no ensino público, gratuito e de qualidade presente e consagrado nas instituições dessa Rede.

Figura 1 - Expansão da RFEPT (2003-2010)



Fonte: Portal MEC

Esses aspectos vêm ratificar que a educação profissional tem a possibilidade de influir de forma determinante sobre o desenvolvimento local, regional e nacional, mediante a formação e qualificação de cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, viabilizar o exercício consciente da cidadania, a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão social.

Afinal, como acentua Dowbor (2006), a ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada

à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno e de gerar dinâmicas construtivas no plano local. A educação, então, não servirá como trampolim para uma pessoa escapar da sua região/município. Em vez disso, dará os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Não por acaso, Grabowski, ao analisar a articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional, assim se expressa:

[...] Para a escola, o desenvolvimento regional deve ser concebido como ‘um processo coletivo de uma comunidade para atingir o desenvolvimento humano através das dimensões educacional, econômica, social, cultural, tecnológica e política, possibilitando o acesso de todos em bases locais e autossustentáveis que resultarão no crescimento da região e na maior qualidade de vida’ (GRABOWSKI, 2006, p. 89, grifos do autor).

Moura, ao refletir sobre a expansão da RFEPT, afirma:

[...] o atual processo de expansão, iniciado em 2006 com a construção e entrada em funcionamento de mais de 30 unidades [de ensino] em zonas periféricas de grandes cidades e no interior dos estados, tem um papel estratégico importantíssimo, pois levará educação pública, gratuita e de qualidade a esses coletivos que estão fora do raio de influência das principais ações do estado brasileiro, cujos beneficiários são em geral, os habitantes das regiões centrais das grandes cidades. Essa interiorização, se bem planejada e executada, com garantia de financiamento, de quadro de pessoal especializado e em constante processo de formação continuada, de infraestrutura, de recursos para a manutenção e aperfeiçoamento das instalações, tem a capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões

desde que haja articulações com outras políticas públicas de desenvolvimento, pois a educação de forma isolada não produz desenvolvimento, apesar de ser importante nesse processo (MOURA, 2007b, p. 10).

Isso significa, por um lado, que a RFEPT, em tese, pode desempenhar um papel estratégico no desenvolvimento socioeconômico de municípios/regiões distantes das capitais dos Estados e, por outro, que os cidadãos desses locais, com o aporte de novos conhecimentos, terão, também em tese, condições de ampliar a sua capacidade crítica e criativa, melhor inserirem-se no mundo do trabalho, tomar iniciativas (inclusive para empreender negócios próprios) e intervir sobre a realidade, fortalecendo o local de vivência.

A Lei n. 11.892/2008, por sua vez, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multi-campi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, equiparados às universidades federais, tendo como objetivos: a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; c) ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia; de licenciatura; de bacharelado e engenharia; e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; d) realizar pesquisas aplicadas; e) desenvolver atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais;

e f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda (BRASIL, 2008).

Comparando o disposto nessa Lei que cria os IFs com o Decreto n. 5.224/2004, que organizava os CEFETs, verificamos que aquela não trouxe mudanças significativas à RFEPT, pelo menos em relação à natureza, às características básicas e aos objetivos.

Quanto à natureza, tanto os IFs quanto os CEFETs são classificados em autarquias federais, vinculadas ao MEC, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; e definidas como instituições de ensino superior, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica; a diferença entre esses entes está no fato de que os CEFETs eram equiparados aos Centros Universitários, enquanto os IFs são às universidades federais.

Quanto às características básicas, as expressões *articulação com a sociedade e o setor produtivo e a transformação do conhecimento em bens e serviços em benefício da sociedade* presentes nos CEFETs são substituídas por *consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais*, nos IFs.

No que diz respeito aos objetivos, praticamente se repetem nos dois entes. A diferença que se pode apontar está na forma da oferta da educação profissional técnica de nível médio, que nos CEFETs era articulada com o ensino médio, enquanto nos IFs é prioritariamente na forma de

cursos integrados, bem como na especificação dos cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

Dado que o governo Lula não assumiu o ensino médio integrado como prioridade na reforma da educação profissional que promoveu, uma vez que apenas tornou-o uma possibilidade, já que as formas de ofertas anteriores (concomitante ou sequencial) foram mantidas, além de ter pulverizado essa modalidade de educação com programas focais beneficiando mais as entidades representativas dos diversos setores da economias e instituições privadas com transferências de recursos públicos do que as próprias instituições públicas, a educação brasileira, na primeira década dos anos 2000, continuou vinculada aos ditames do mercado.

Na prática, o Decreto n. 5.154/2004, como afirma Kuenzer,

[...] longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2006, p. 900, grifo do autor).

Por isso, concorda-se com Rodrigues (2005), quando ressalta-se que o Decreto n. 5.154/2004 parece repetir a lógica da Lei n. 7.044/1982, na medida em que reconhece a dualidade estrutural no ensino médio brasileiro, com a existência de

cursos de ensino médio eminentemente propedêutico, cursos técnicos subsequentes ou concomitantes e cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, e busca acomodar os interesses antagônicos em luta.

Assim, o trabalho, a exemplo dos governos anteriores, permaneceu sendo considerado na sua perspectiva histórica, como mercadoria força de trabalho, trabalho assalariado, fator de produção.

A educação continuou perspectivada pela dimensão funcionalista, que conduz o educando à adaptabilidade social e a considerar como natural a divisão de classes, e a concepção de formação profissional técnica de nível médio adotada foi a *formação unilateral*, pragmática e economicista, imposta pela divisão social do trabalho, que não conduz o educando a dominar os fundamentos científico-tecnológicos presentes no processo fabril, mas a atuar como trabalhador polivalente, multifuncional, capaz de resolver autonomamente situações inesperadas na organização e no processo produtivo.

Essa concepção é diametralmente oposta à que orienta a oferta dos cursos de ensino médio integrados, uma vez que estes, ao se nortearem pela perspectiva da politecnicidade marxista e da escola unitária gramsciana, tendo como dimensões estruturantes e indissociáveis o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, favorecem a *formação omnilateral* do educando, ou seja, o homem completo, integral, que se afirma historicamente em todas as dimensões da vida humana: profissional, intelectual, moral, ética, artística, afetiva etc.

É, pois, uma formação que capacita o sujeito, no sentido da epígrafe gramsciana, a pensar, refletir, estudar e dominar

solidamente os fundamentos tecnológicos e científicos, a compreender as relações econômicas, políticas, sociais e culturais historicamente estabelecidas, a inserir-se no mundo do trabalho, ao exercício da cidadania de forma autônoma, ética, crítica e criativa, intervindo, por conseguinte, nos destinos da sociedade, e ao prosseguimento de estudos, educando-se permanentemente.

Enfim, pode-se afirmar que as perspectivas formativas de nível médio delineadas nas reformas implementadas no período de 1970 a 2010 (abarcando, portanto, a Ditadura Civil-Militar, a Nova República, a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000) foram a da *formação unilateral*, decorrente da dualidade estrutural presente no ensino médio brasileiro que, de acordo com a divisão da própria sociedade conforma dois tipos de educação/escola: uma de caráter propedêutico, para o prosseguimento de estudos e formação de dirigentes, vinculada a classe burguesa, e outra de caráter instrumental, para o mercado de trabalho, ligada à classe trabalhadora.

CAPÍTULO 3

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFRN (1970-2010)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), ao longo de mais de um século de existência, mudou de institucionalidade sete vezes, como já afirmado, e a cada uma delas passou por mudanças organizacionais e pedagógicas, com estas últimas envolvendo ampliação e diversificação das ofertas educativas (cursos técnicos de nível médio, formação inicial e continuada de trabalhadores, educação de jovens e adultos, educação a distância, cursos superiores de tecnológica, licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*), pesquisa e extensão e, conseqüentemente, maior contingente de alunos, redimensionamento da função social, da concepção de formação, do currículo e do

processo ensino-aprendizagem e da formação e valorização dos professores e equipe pedagógica.

Com efeito, o IFRN vem redimensionando sua função social, como veremos mais adiante, assumindo um papel cada vez mais relevante na formação de profissionais-cidadãos e na produção de conhecimento, como atestam as dissertações e teses referenciadas anteriormente, os diversos grupos de pesquisas e os inúmeros artigos produzidos pelo corpo docente e publicados em revistas e periódicos, como se pode constatar na própria Revista de Divulgação Científica e Tecnológica editada pela Instituição – Revista Holos –, a implantação de projetos educacionais pioneiros, como o construído pelo coletivo institucional, em 1995, e no desenvolvimento regional, por meio de seus *campi*, distribuídos em todo o Estado do Rio Grande do Norte.

Assim, neste capítulo, o objetivo é analisar as configurações – especificidades e (des)continuidades – dos projetos político-pedagógicos institucionais, cotejando com as informações obtidas nas entrevistas realizadas (professores João, Paulo, Sara, Marcos e Rebeca, e pedagogas Rute, Débora e Raquel), tendo como foco a relação entre as concepções de formação profissional técnica de nível médio prescritas nesses documentos e as perspectivas formativas das políticas educacionais do país.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA ETRN (1970-1998)

Alguma coisa de extraordinário acontece quando relembramos nossos anos de estudantes nesta Escola, que promove não apenas o conhecimento científico, ou mesmo o desenvolvimento social do indivíduo; mas, acima de tudo, a capacidade de viver, nas situações mais diversas, abraçando as mais distintas profissões com dignidade, respeito e brasilidade, valores de que tanto precisamos (Otacílio França, ex-aluno e professor do IFRN).

O IFRN permaneceu durante três décadas – de 1968 a 1998 – sob a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), abrangendo, portanto, os períodos do Regime Civil-Militar e da Nova República e quase toda a década de 1990. Nesses anos, a Instituição implantou os seguintes cursos técnicos de nível médio, que se somaram aos dois cursos técnicos – Estradas e Mineração – que já vinha ofertando, desde 1963: em 1969, Edificações e Eletromecânica, este último desmembrado no ano seguinte em Eletrotécnica e Mecânica, e em 1972, Geologia e Saneamento, todos com a finalidade de atender a demanda do mercado de trabalho local e regional decorrente da expansão da industrialização no país e dos investimentos estatais em infraestrutura, que requeriam mão de obra especializada.

De fato, os cursos se coadunavam com o modelo econômico desenvolvimentista que se impunha ao país pelo Regime Civil-Militar, uma vez que objetivavam, prioritariamente, a formação profissional de técnicos de nível médio para

o setor secundário da economia, de modo a atender aos propósitos do capital e aos programas de desenvolvimento infraestrutural do Estado brasileiro, nomeadamente aqueles fomentados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) no Rio Grande do Norte, como por exemplo, o plano habitacional popular para construção de conjuntos habitacionais, a Companhia de Águas e Esgotos, a Companhia Telefônica, a extração de petróleo no Oeste Potiguar, entre outros, e, assim, contribuir para a aceleração do crescimento econômico do Estado e do país.

Com o advento da Lei n. 5.692/1971¹⁷, que reformulou a LDB/1961 e definiu a estrutura do ensino de 2º grau como profissionalizante obrigatório e do Parecer CFE n. 45/1972, que estabeleceu as habilitações profissionais, os currículos dos cursos técnicos criados anteriormente a 1971 – Estradas, Mineração, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica –, além dos implantados em 1972 – Geologia e Saneamento – tiveram suas matrizes curriculares (re)estruturadas à luz dos mencionados instrumentos legais.

Ou seja, passaram a ser compostas de duas partes: educação geral (núcleo comum nacional e parte diversificada ajustada à realidade local e regional) e formação especial (parte profissionalizante), compreendendo um conjunto de disciplinas que, juntas, contribuía para promover o desenvolvimento de atitudes, valores e integração social do

• • • • •

17 Esta Lei ratificou a decisão da ETFRN tomada, em 1970, de extinguir gradativamente a oferta do ginásio industrial, cujas últimas turmas concluíram este curso em 1974, e dedicar-se, exclusivamente, à oferta do ensino técnico profissionalizante de 2º grau, na nomenclatura do mencionado instrumento legal.

educando e para a sua habilitação profissional específica. Essa última parte era complementada pelo estágio orientado da profissão.

Assim sendo, a estrutura das matrizes curriculares que vigorou entre 1972 e 1982 apresentava a carga horária indicada no Quadro 1, no qual observa-se que a carga horária para todos os cursos técnicos era igual, tanto no que se refere à educação geral (1.440 horas) quanto à formação especial (1.290 horas) e ao estágio profissional (720 horas). Essa carga horária era superior ao mínimo estabelecido para cada habilitação profissional pelo Parecer n. 45/1972 (2.900 horas de atividades escolares e 1.200 horas de conteúdo profissionalizante).

Quadro 1 – Estrutura curricular, por curso e carga horária, na ETRN - 1972-1982

CURSO	CARGA HORÁRIA (EM HORAS)			
	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL	ESTÁGIO PROFISIONAL	TOTAL
Estradas	1.440	1.290	720	3.450
Mineração	1.440	1.290	720	3.450
Edificações	1.440	1.290	720	3.450
Eletrotécnica	1.440	1.290	720	3.450
Mecânica	1.440	1.290	720	3.450
Geologia	1.440	1.290	720	3.450
Saneamento	1.440	1.290	720	3.450

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das matrizes curriculares fornecidas pela Coordenação de Registro Acadêmico do IFRN-Campus Natal - Central.

Há que se destacar que nessa estrutura curricular havia a predominância das disciplinas de educação geral (que eram as mesmas para todos os cursos) em relação às de formação especial, excluindo-se o tempo destinado ao estágio profissional, e as primeiras eram exclusivas no início do curso, enquanto as segundas tinham forte presença no final, numa espécie de subordinação dessas em relação àquelas ou como se fosse dois cursos distintos (ensino médio e técnico) em um. Além disso, o Certificado de Auxiliar Técnico era assegurado ao educando que não realizasse o estágio obrigatório, o qual lhe permitia prosseguir estudos em nível superior. Após a realização do estágio, então, receberia o Diploma de Técnico de Nível Médio.

De 1982 a 1984, a estrutura das matrizes curriculares passou a funcionar com a carga horária indicada no Quadro 2, no qual observamos que houve um aumento uniforme na carga horária tanto de educação geral (de 1.440 para 1.470 horas) quanto da formação especial (de 1.290 para 1.440 horas), de modo que, praticamente, se igualou a carga horária das duas partes, reforçando a formação técnica, por esta ter crescido mais que a de formação geral (150 contra 30 horas), ou seja, os cursos técnicos passaram, em tese, a se adequar melhor às exigências do capital, privilegiando a especialização e a técnica como forma de obter melhor eficiência e produtividade no processo produtivo.

Afinal, como sublinha Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a educação estava vinculada aos termos precisos do Regime Civil-Militar, cabendo dar prioridade à formação de recursos humanos necessários à estrutura do capital nos

diversos setores da economia e ao processo de desenvolvimento do país.

Quadro 2 – Estrutura curricular, por curso e carga horária, na ETFRN – 1982-1984

CURSO	CARGA HORÁRIA (EM HORAS)			
	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL	ESTÁGIO PROFISIONAL	TOTAL
Estradas	1.470	1.440	720	3.630
Mineração	1.470	1.440	720	3.630
Edificações	1.470	1.440	720	3.630
Eletrotécnica	1.470	1.440	720	3.630
Mecânica	1.470	1.440	720	3.630
Geologia	1.470	1.440	720	3.630
Saneamento	1.470	1.440	720	3.630

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das matrizes curriculares fornecidas pela Coordenação de Registro Acadêmico do IFRN-Campus Natal - Central.

Também nesse período, a lógica de distribuição das disciplinas na matriz curricular seguia à do período anterior, ou seja, educação geral era ministrada exclusivamente no início do curso e a formação especial, com maior ênfase no final.

A partir de 1985, já no período da Nova República, os cursos técnicos na ETFRN passaram a ser regulamentados de

acordo com a Organização Didática¹⁸ aprovada pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, do MEC, por meio da Portaria n. 5, de 14 de fevereiro de 1985, na qual constava, além da organização curricular dos cursos (matrizes e estágio), a identificação, a finalidade e os objetivos da Escola, o regime escolar (ano letivo, ingresso, matrícula e transferência), a avaliação e aproveitamento de estudos e a expedição de certificados e diplomas (ETFRN, 1985).

É imperioso destacar que, até 1994, a ETFRN não possuía projeto político-pedagógico. As ações acadêmicas da Instituição eram consolidadas em Organizações Didáticas, elaboradas a partir de diretrizes fixadas na legislação educacional vigente à época (LDB/1961, Lei n. 5.692/1971 e demais instrumentos legais específicos para o ensino industrial, como a Lei n. 3.552/1959 e o Decreto n. 47.038/1959), além de pareceres emanados do CFE e de orientações normativas do próprio MEC, este último também responsável pela aprovação desse documento institucional, conforme previsto na Lei n. 5.692/1971.

Como bem observou o professor entrevistado João, até 1994 “[...] não havia uma Organização Didática fundamentada, mas tão-somente propostas de estruturação e organização de itinerários formativos rígidos em diferentes ocupações de nível técnico.”

De acordo com a Organização Didática de 1985, a ETFRN tinha por finalidade ministrar o ensino de 2º grau,

• • • • •

18 Não se teve acesso a qualquer outra Organização Didática anterior a esta, embora se tenha feito diversas intervenções junto à Diretoria de Ensino, Coordenação de Registro Acadêmico e Arquivo, no Campus Natal – Central.

em consonância com os fins da educação nacional expressos na LDB/1961, que são: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; e g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Além das finalidades, a ETFRN tinha por objetivos: a) desenvolver as potencialidades do educando com vistas a sua autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania¹⁹; b) proporcionar, mediante a realização de programas de educação continuada, estudos de aperfeiçoamento ou atualização; c) promover a realização de cursos especiais de formação de mão de obra, em atendimento às necessidades do mercado de trabalho local e regional; e d) promover o intercâmbio com outras instituições educacionais da comunidade e com empresas, possibilitando o pleno desenvolvimento de sua capacidade e fomentando

• • • • •

19 Esse objetivo reproduz o estabelecido no Art. 1º, da Lei n. 5.692/1971, o qual sugere uma formação mais ampla do que à restrita para o mercado de trabalho.

a absorção dos técnicos pelo mercado de trabalho (ETFRN, 1985).

Além disso, a ETFRN, por essa Organização Didática, estabeleceu que “[...] os cursos técnicos regulares visariam proporcionar a formação de técnicos de nível médio para o setor secundário da economia” (ETFRN, 1985, p. 3).

Como se pode perceber, os objetivos da ETFRN expressavam uma vinculação da Instituição aos setores produtivos da economia, de modo que sua função precípua era a formação e qualificação de profissionais para atender às necessidades do mercado de trabalho local e regional, ou seja, literalmente correspondia ao que Frigotto (2003, p. 26) resalta quando afirma: “[...] trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” ou a que Pérez Gomes (1998, p. 13) se refere quando destaca uma das duas funções da educação: preparar as “[...] novas gerações para sua participação no mundo do trabalho”.

Além disso, a estrutura das matrizes curriculares, de acordo com a Organização Didática de 1985, passou a funcionar com a carga horária indicada no Quadro 3, no qual observamos que houve um acréscimo significativo na carga horária total de todos os cursos - de 3.630 para 4.000 horas - em consequência da ampliação das cargas horárias tanto da educação geral quanto da formação especial e do estágio profissional. Todavia, a ampliação dessas cargas horárias, a exceção da do estágio profissional (de 720 para 850 horas), não foi homogênea, de modo que quatro cursos técnicos – Estradas, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica

– tiveram as cargas ampliadas de 1.470 (educação geral) e 1.440 (formação especial) para 1.575 horas nas duas partes, enquanto três – Mineração, Geologia e Saneamento – tiveram a carga horária de educação geral aumentada de 1.470 para 1.680 horas e a de formação especial de 1.440 para 1.470 horas, apenas.

Quadro 3 - Estrutura curricular, por curso e carga horária, na ETRN - 1985-1994

CURSO	CARGA HORÁRIA (EM HORAS)			TOTAL
	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL	ESTÁGIO PROFISSIONAL	
Estradas	1.575	1.575	850	4.000
Mineração	1.680	1.470	850	4.000
Edificações	1.575	1.575	850	4.000
Eletrotécnica	1.575	1.575	850	4.000
Mecânica	1.575	1.575	850	4.000
Geologia	1.680	1.470	850	4.000
Saneamento	1.680	1.470	850	4.000

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das matrizes curriculares constantes da Organização Didática da ETRN, de 1985.

Esse movimento de alteração de cargas horárias nas matrizes curriculares reforçou, mais uma vez, o fortalecimento da formação profissionalizante, a qual mais se adequava ao modelo de produção taylorista-fordista, ainda que o contexto econômico mundial, nomeadamente nos países capitalistas desenvolvidos, já indicasse, desde meados do decênio de 1970, a implementação do modelo de acumulação flexível,

subsidiado pelas novas tecnologias de base microeletrônica e que requeria uma formação polivalente dos trabalhadores. Ou seja, os cursos técnicos na ETFRN, em tese, continuavam a privilegiar a especialização e a técnica, o aprender a fazer, em detrimento de uma formação mais ampla dos estudantes.

A esse respeito, não é demais destacar a afirmação de Salgado acerca da formação dos trabalhadores:

[...] o trabalhador necessita, não de uma especialização estreita, mas de uma larga base interdisciplinar que lhe permita compreender os modos pelos quais os conhecimentos científicos e tecnológicos influem na organização do trabalho e da produção (SALGADO, 1992, p. 14).

Como a ampliação das cargas horárias não ocorreu de forma homogênea – os cursos de Mineração, Geologia e Saneamento apresentaram carga horária de educação geral superior à dos demais cursos e de formação especial, menor – perscrutamos as matrizes curriculares de todos os cursos para investigar essa discrepância. Constatamos que era decorrente da inclusão de duas disciplinas: Geográfica Física do Brasil e Análise Química de Minerais, nos cursos de Mineração e Geologia; e Biologia Sanitária e Química Sanitária, no curso de Saneamento, conforme se pode visualizar no Quadro 4, no qual apresentamos o rol das disciplinas de Educação Geral, com suas respectivas cargas horárias, no período de 1972 a 1994.

Quadro 4 - Disciplinas de Educação Geral na ETFRN - 1972-1994

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (EM HORAS)			
	1972-1982	1982-1984	1985-1994	1985-1994
Português I, II e III	165	240	315	315
Matemática I, II, III e IV	240	270	255	255
Física I e II	135	135	165	165
Química I e II	120	120	120	120
Biologia	45	45	45	45
História do Brasil	45	45	60	60
E. M. C.	45	45	45	45
Educação Física	270	270	210	210
Geografia Geral	45	45	60	60
Educação Artística	30	30	15	15
Inglês ou Francês	180	180	150	150
O.S.P.B.	45	45	45	45
Programa de Saúde	30			
Literatura Brasileira	45			
Redação Oficial			45	45
Orientação Ocupacional			30	30
Orientação Educacional			15	15
Geografia Física do Brasil ³				45
Análise Química de Minerais ³				60
Biologia Sanitária ⁴				75
Química Sanitária ⁴				30

Total	1.440	1.470	1.575	1.680
-------	-------	-------	-------	-------

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das matrizes curriculares fornecidas pela Coordenação de Registro Acadêmico do IFRN-Campus Natal Central.

(1) Carga horária dos cursos técnicos de Estradas, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica.

(2) Carga horária dos cursos técnicos de Mineração, Geologia e Saneamento.

(3) Disciplinas restritas aos cursos técnicos de Mineração e Geologia.

(4) Disciplinas restritas ao curso técnico de Saneamento.

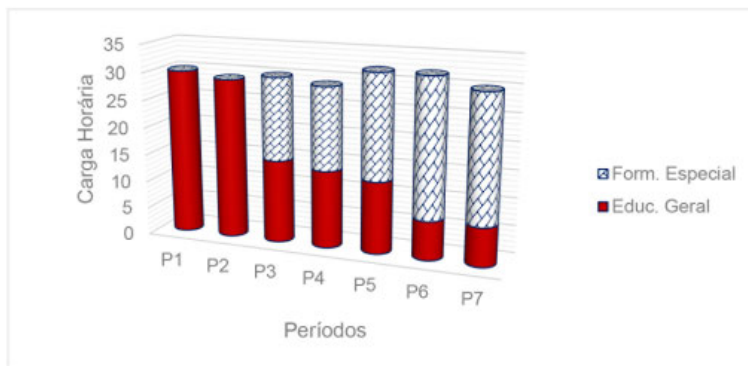
Essas disciplinas, na realidade, se destinavam a atender especificidades dos mencionados cursos e, como tais, possuíam características mais de formação profissionalizante que propriamente de formação geral – Geográfica Física do Brasil: estudo da estrutura geológica do Brasil; Análise Química de Minerais: análise da composição química dos minerais; Biologia Sanitária: trata da poluição e contaminação de ecossistemas e do uso da água e do solo com seus respectivos requisitos de qualidade; e Química Sanitária: caracterização das águas residuárias e o controle de água para consumo humano e industrial –, de modo que poderiam constar do rol das disciplinas de formação especial, dado o fim a que se destinavam.

Constata-se, ainda, a manutenção da lógica de distribuição das disciplinas já observada nas matrizes dos anos anteriores. Ou seja, os dois primeiros períodos de cada curso eram compostos tão-somente por disciplinas de educação geral; a partir do terceiro período essas disciplinas vão sendo reduzidas e as de formação especial vão se ampliando, de modo que no penúltimo período (o último era destinado ao estágio obrigatório) há predominância dessas últimas. No Gráfico 1, representamos a evolução das disciplinas de

educação geral e de formação especial, ao longo dos cursos técnicos.

Assim, na ETRN, no período de 1970 a 1994, a composição das matrizes curriculares dos cursos técnicos apontava mais para uma justaposição dos ensinamentos propedêutico e técnico do que para uma articulação entre eles, uma vez que as disciplinas de educação geral, ministradas em primeiro lugar, destinavam-se a propiciar ao educando os conhecimentos humanísticos para a continuidade de estudos, enquanto as de formação especial, veiculadas após aquelas, representavam o fim último dos cursos: a formação e qualificação para ingresso no mercado de trabalho, o que reforça o entendimento de que se tinha, na realidade, dois cursos distintos com finalidades distintas compondo um único.

Gráfico 1 - Evolução das disciplinas de educação geral e de formação especial dos cursos técnicos na ETRN - 1985-1994



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das matrizes curriculares constantes da Organização Didática de 1985.

Esse entendimento encontra respaldo na análise de Cury *et al.* (1982, p. 20), a respeito da profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/1971: “[...] o ensino técnico-profissional manteve-se sem mudanças positivas em relação ao que era antes da Lei: um ensino com marcada predominância do caráter profissionalizante, apenas temperado por certa dose de educação geral.”

É importante ressaltar que a grande indústria de base técnica eletromecânica que se instalou fortemente no país a partir da década de 1970, diferentemente ao movimento de reestruturação produtiva que se processava nos países capitalistas desenvolvidos em outra base (microeletrônica)²⁰, se assentava no modelo de produção taylorista-fordista, o qual exigia, pela divisão técnica do trabalho que lhe é peculiar, como já destacamos, uma mão de obra especializada, para a realização de uma tarefa específica no processo produtivo.

Não obstante a função precípua da ETFRN no período analisado até aqui – de 1970 a 1994 – fosse a formação de técnicos de nível médio para o setor secundário da economia, conforme estatuído no Organização Didática de 1985, sua ação educativa não se restringia a essa função. A ETFRN também desenvolveu programas de assistência ao aluno, como por exemplo: bolsa-trabalho, auxílio alimentação e assistência médico-odontológica, visando proporcionar as condições necessárias à permanência do educando no curso,

• • • • •

20 Não se quer dizer com isso, que naqueles países houve o abandono por completo do modelo taylorista-fordista, até porque o novo e o velho convivem dialeticamente juntos. No Brasil, o processo de reestruturação produtiva e organizacional das empresas industriais irrompe de maneira mais efetiva a partir do início dos anos 1990, com o governo Fernando Collor/Itamar Franco, como já indicado no capítulo anterior.

bem como atividades complementares, tais como ateliê de artes plásticas, banda de música, coral, grêmio estudantil, feiras de ciências, concursos literários e atividades esportivas em todas as modalidades, tudo aliado a um rígido controle de disciplina e à transmissão de um boa convivência, que eram considerados componentes essenciais à vida e fundamentais para o sucesso profissional (FAUSTINO, 2008).

Essas ações assistenciais e educativas, aliadas à qualidade da formação profissional, fizeram com que a ETFRN se tornasse reconhecida pela sociedade norte-rio-grandense, setor privado da economia local e regional, burocracia estatal, na própria RFEPT e, acima de tudo, por seus alunos, professores e servidores, como expresso por um de seus ex-alunos na epígrafe deste capítulo, e corroborado por um de seus ex-professores – João Faustino – ao afirmar “[...] Os alunos que por ela passaram expressam, até hoje, o orgulho por tudo o que lhes foi oferecido. Conheço centenas deles e todos os que conheço demonstram imensa satisfação pessoal pela formação que receberam” (FAUSTINO, 2008, p. 164).

Pelo exposto, constata-se que o fim último que permeou as ações educativas na ETFRN, no período de 1970 a 1994, foi a formação técnica de nível médio, a formação profissionalizante, conforme expresso em seus documentos institucionais, nomeadamente, a Organização Didática de 1985, quando estabelece: “A Escola oferecerá cursos regulares nas habilitações de Estradas, Edificações, Saneamento, Mecânica, Eletrotécnica, Mineração e Geologia, podendo oferecer outros, desde que comprovada a necessidade, face à demanda do mercado de trabalho” (ETFRN, 1985, p. 3).

Com efeito, pode-se conjecturar que a ETFRN, nesse período, concebeu o trabalho em sua dimensão histórica, como mercadoria força de trabalho; a educação na perspectiva funcionalista/reprodutivista, de conformação do estudante à realidade material e social da sociedade capitalista; e assumiu como concepção de formação profissional técnica de nível médio, a *formação unilateral*, uma vez que expressava centralidade na dimensão laboral, ou seja, uma formação de caráter instrumental, especializada, para a ocupação de um posto específico e bem definido no mercado de trabalho: o de assistir engenheiros e administradores e executar atividades em que a tecnologia requeresse profissionais com tal formação.

Esse entendimento encontra também respaldo em Machado (1982), quando ressalta que, no contexto da profissionalização promovida pela Lei n. 5.692/1971, as escolas técnicas deveriam oferecer aqueles cursos que estivessem em consonância com o mercado de trabalho local ou regional, e que teriam a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajustasse às necessidades empresariais.

Essa concepção de formação profissional se coaduna, portanto, com a concebida tanto pelo Regime Civil-Militar quanto pela Nova República, cuja ênfase estava na profissionalização restrita para atender às necessidades da expansão capitalista no país.

Prosseguindo o itinerário de desenvolvimento da ETFRN, em 1993, na segunda metade do governo Collor/Itamar, deu-se início à construção coletiva de seu primeiro

projeto político-pedagógico, intitulado de *Proposta Curricular*, que contou com a participação de representantes de todos os segmentos que compõem a Instituição, sendo finalizado no ano seguinte e implantado no ano letivo de 1995 (ETFRN, 1995).

De acordo com a pedagoga Rute, o Diretor-Geral da ETFRN “editou uma Portaria constituindo uma assessoria técnica e sete grupos de trabalho, dentre eles um grupo de sistematização que tinha como tarefa principal a responsabilidade de analisar todas as informações, textos e sugestões advindas dos demais grupos” (informação verbal).

Essa Proposta Curricular, que visava aprimorar a qualidade da educação oferecida pela ETFRN, no sentido de, por um lado, responder às novas demandas dos setores secundário e terciário da economia e da própria sociedade e, por outro, superar a dicotomia homem-cidadão e técnico-profissional, vinculando cidadania e tecnologia (ETFRN, 1995), teve uma ampla motivação tanto externa quanto interna à Instituição.

De acordo com a pedagoga Rute,

As motivações externas foram o processo de globalização da economia e a reestruturação produtiva motivada pelo avanço científico e tecnológico, exigindo um novo perfil profissional; as ações voltadas para a redemocratização do país, como exemplo a promulgação da Constituição Federal de 1988 e os debates em torno de uma nova LDB; e do ponto de vista das instituições federais, a reformulação curricular dos cursos técnicos desenvolvida pelo MEC, sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, entre outros. E as internas, os questionamentos dos professores da

Instituição sobre a estrutura dos cursos técnicos, os conteúdos trabalhados e o perfil de saída; e a produção científica dos docentes sobre a formação de técnicos industriais na ETFRN (informação verbal).

O professor João, por sua vez, ressalta como motivação externa “as perspectivas de desenvolvimento que o Rio Grande do Norte apresentava com base nas suas riquezas minerais, potencial agrícola, turístico e agroindustrial”, e como motivações internas:

A necessidade do rompimento com uma estrutura rígida de organização curricular de cursos que já não atendiam às novas demandas da sociedade brasileira e mundial; grande quantidade de alunos egressos de alguns cursos técnicos que não eram absorvidos pelo mercado de trabalho nas especialidades para as quais tinham estudado, como os Técnicos em Estradas e em Saneamento; necessidade de estruturar as ofertas de educação profissional da ETFRN assumindo uma série de princípios que norteariam a organização didática das ofertas indicando a possibilidade de prosseguimento em nível superior e o retorno à Instituição para fazer outra especialidade dentro de áreas de conhecimento criadas como construção civil; eletromecânica; geologia e mineração; informática; serviços e tecnologia ambiental (informação verbal).

Das falas dos entrevistados, apreende-se que o ponto de partida para a construção do primeiro projeto político-pedagógico da ETFRN foi, nomeadamente, o mercado de trabalho, com destaque para dois elementos: as céleres e profundas mudanças que vinham ocorrendo, mundialmente, decorrentes das transformações científicas, tecnológicas, políticas, culturais e sociais, com reflexos na organização,

processo e formas de produção e na exigência de um novo perfil de trabalhador (as qualidades desse novo trabalhador foram apontadas no primeiro capítulo) e a dificuldade de colocação, no mercado de trabalho local e regional, dos técnicos formados pela Instituição, dadas as especificidades dessa formação (para atuar em uma função específica) e as flutuações do setor produtivo.

Às motivações externas e internas apontadas pelos entrevistados para a construção dessa Proposta Curricular, pode-se acrescentar a vasta produção acadêmica da época, que não só criticava a formação tecnicista própria da sociedade capitalista, como também defendia um novo padrão de formação na perspectiva da omnilateralidade, inclusive ganhando força nos embates da proposta de educação para a CF/1988 e em torno da LDB/1996, embora não tenham sido incorporados a esses instrumentos legais, e a formação continuada dos próprios docentes da ETFRN que, ao realizarem estudos de mestrado e/ou doutorado, se apropriaram de uma literatura crítica de sociedade e acompanharam o debate nacional o qual realçava os limites da formação técnico-linear, que não atendia sequer aos interesses do próprio capital.

Tomando por base a concepção histórico-crítica de sociedade, a ETFRN assumiu, nessa Proposta Curricular, a educação na perspectiva progressista, como instrumento que possibilita ao educando o domínio científico, tecnológico e cultural, para torná-lo capaz de conhecer os elementos de sua situação concreta de vida e, assim, intervir e modificá-la; e o trabalho como o meio pelo qual o educando pode

intervir como agente de transformação, ou seja, o trabalho na dimensão ontológica (ETFRN, 1995).

Com efeito, a ETFRN assumiu como função social:

Transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, que possibilitem ao aluno um padrão de competência técnico-profissional para atuar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população, assim como ampliar a compreensão do meio social, como condição para interferir na sociedade e transformá-la em função dos interesses coletivos (ETFRN, 1995, p. 70).

Como concepção de formação profissional técnica de nível médio, a “[...] formação omnilateral do homem, entendida como desenvolvimento da totalidade das capacidades humanas, sem perder de vista seus determinantes históricos e a possibilidade de uma ação mais efetiva no meio social” (ETFRN, 1995, 57).

Essa concepção de formação adotada na Proposta Curricular representa, conceitualmente, uma ruptura com a formação unilateral, instrumental, cingida à ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, que prevalecia na Instituição, desde a década de 1970, em consonância como o modelo de desenvolvimento e a política educacional do Regime Civil-Militar.

Segundo a pedagoga Rute,

A concepção de formação estava muito clara nos princípios do projeto quando destacava a formação integral do homem, na busca de uma relação mais harmônica entre a técnica e a cidadania: uma formação em uma perspectiva omnilateral do técnico-cidadão,

para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que lhe possibilite atuar no sistema produtivo e participar criticamente do processo de transformação social em função dos interesses coletivos (informação verbal).

A concepção de formação omnilateral, para o professor João, se justificava

pela necessidade de uma Casa de Educação ter que assumir as bases que deveriam nortear a ação dos educadores na perspectiva de formar um profissional-cidadão situado em seu contexto histórico e que pudesse vir a assumir uma postura de participação para a transformação (informação verbal).

De fato, a omnilateralidade representa a ruptura com a formação unilateral, alienada, produto do capital, uma vez que corresponde à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em todas as suas potencialidades – social, moral, ética, intelectual, artística, afetiva, emocional, laboral etc. – a fim de que possa compreender as relações que se estabelecem nas atividades socioculturais e no mundo do trabalho, ampliar sua leitura de mundo e exercer de forma autônoma e ativa sua cidadania em todos os processos sociais.

A esse respeito, Manacorda sublinha:

[...] Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades

e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007, p. 87).

Uma formação omnilateral, portanto, exige um processo educacional que leve em consideração o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade e até mesmo para além da estrutura dominante da sociedade capitalista, que articule o pensar e o agir, a ciência e a tecnologia, permitindo ao educando, conseqüentemente, compreender intrinsecamente o processo produtivo e as relações organizacionais e sociais, bem como intervir subjetiva e autonomamente no mundo produtivo e na sociedade.

Para a consecução dessa Proposta Curricular, a ETFRN concebeu um modelo pedagógico que consistiu na implantação de seis áreas de conhecimento: Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços e Tecnologia Ambiental, cada uma com uma série de habilitações profissionais, perfazendo um total de 25, além de uma habilitação especial – Segurança do Trabalho – não vinculada a uma área específica, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Modelo pedagógico implantado na ETRN – 1995-1998

ÁREA	HABILITAÇÃO
Construção Civil	Desenho de Projetos de Construção Predial
	Tecnologia da Construção Pesada
	Tecnologia da Construção Predial
	Tecnologia dos Materiais da Construção e Solos
	Tecnologia dos Sistemas de Irrigação
	Topografia
Eletromecânica	Eletrotécnica
	Manutenção Eletromecânica
	Produção Industrial
	Usinagem Mecânica
Geologia e Mineração	Cerâmica
	Gemologia, Lapidação e Joalheria
	Geotecnologia
	Pesquisa Mineral
	Planejamento e Lavra de Minas
	Processamento Mineral
Informática	Automação Industrial
	Computação Gráfica
	Eletrônica
	Processamento de Dados
Serviços	Hotelaria
	Turismo

Tecnologia Ambiental	Controle Ambiental
	Controle Sanitário
	Controle da Qualidade de Águas
	Habilitação Especial: Segurança do Trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da Proposta Curricular de 1995.

Em consequência, a proposta redimensionou as matrizes curriculares para se adequar à estrutura das áreas, redefiniu os perfis profissionais, metodologia, conteúdos de ensino e regime didático (que passou a ser seriado anual, composto de quatro séries mais estágio obrigatório), além de reexaminar as práticas pedagógicas docentes, no sentido de privilegiar a interdisciplinaridade nas dimensões ético-político e metodológica e os critérios para o exercício orientado da profissão (estágio) (ETFRN, 1995).

Esse modelo pedagógico, de conceber a organização dos cursos por áreas de conhecimento, foi inovador, não só para a ETFRN, como também para o próprio MEC e todas as escolas da Rede Federal, pois a Lei n. 5.692/1971 estabelecia cursos com habilitação profissional específica e a proposta por áreas alarga a formação, dando possibilidade ao educando de ter não uma, mas várias habilitações dentro da área escolhida.

A estrutura das matrizes curriculares das áreas de conhecimento comportava um conjunto de disciplinas de bases científica (educação geral), comum a todas as áreas de conhecimento; base tecnológica (disciplinas profissionalizantes), comum a todas as habilitações dentro de uma área de conhecimento; e base específica (disciplinas profissionalizantes), de acordo com cada uma das habilitações profissionais;

e carga horária conforme indicado no Quadro 6, ensejando assegurar ao educando um embasamento sólido desses saberes, o aprofundamento e a aplicação dos conhecimentos teórico-práticos específicos nas diversas habilitações profissionais da respectiva área, analisar criticamente a dinâmica da sociedade da qual participa e realizar investigação científica e pesquisa aplicada (ETFRN, 1995).

Quadro 6 – Estrutura curricular, por curso e carga horária, na ETFRN – 1995-1998

ÁREA DE CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA (EM HORAS)				
	BASE CIENTÍFICA	BASE TECNOLÓGICA	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL	ESTÁGIO PROFISSIONAL	TOTAL
Construção Civil	2.280	1.680	480	360	4.800
Eletromecânica	2.280	1.680	480	360	4.800
Geologia e Mineração	2.280	1.680	480	360	4.800
Informática	2.280	1.680	640	360	4.960
Serviços	2.400	1.560	640	360	4.960
Tecnologia Ambiental	2.280	1.680	480	360	4.800

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da Proposta Curricular implementada em 1995.

Comparando a carga horária dessas matrizes com a das de 1985, constata-se que houve mais uma ampliação. tanto da base científica (educação geral), de 1.575 ou 1.680 para 2.280 ou

2.400 horas, quanto da base tecnológica e habilitação profissional (formação especial), de 1.470 ou 1.575 para 2.160 ou 2.200 horas, o que acarretou um aumento na carga horária total de cada área de conhecimento, de 4.000 para 4.800 ou 4.960 horas; houve, também, uma expressiva redução nas horas destinadas ao estágio profissional obrigatório: de 850 para 360 horas.

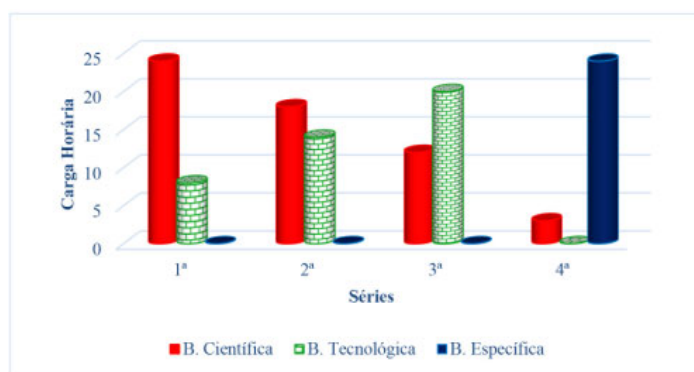
A área de Serviços foi a única que apresentou carga horária distinta entre todas as áreas de conhecimento concebidas. No caso da base científica (educação geral), a diferença é decorrente da redução da carga horária da disciplina Matemática (de 400 horas em todas as demais áreas para 360 horas) e do aumento das cargas horárias das disciplinas Educação Física (de 280 para 320 horas), Língua Estrangeira (de 160 para 240 horas) e Educação Artística (de 40 para 80 horas) (ETFRN, 1995).

Essas matrizes previam, para as três primeiras séries, o desenvolvimento da base científica concomitante à base tecnológica, por meio da realização de um trabalho docente interdisciplinar. Para a quarta e última série haveria, de acordo com a opção do aluno e após a integralização das séries anteriores, o aprofundamento/especialização em uma habilitação profissional derivada da respectiva área de conhecimento (ou na habilitação especial de Segurança do Trabalho), a qual ocorreria no primeiro semestre, e, em seguida, o estágio profissional obrigatório, no segundo semestre, que poderia ser realizado nas empresas ou na forma de desenvolvimento de projetos na própria Instituição, como requisito legal para a obtenção do diploma de técnico de

nível médio (ETFRN, 1995). O Quadro 7 reproduz a matriz curricular da área de Informática.

No Gráfico 2, representamos a evolução da carga horária das disciplinas de bases científica, tecnológica e específica (habilitação profissional), ao longo dos quatro anos definidos para o desenvolvimento das áreas de conhecimento.

Gráfico 2 – Evolução das disciplinas de bases científica, tecnológica e específica das Áreas de Conhecimento na ETFRN – 1995-1998



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das matrizes curriculares constantes da Proposta Curricular de 1995.

Analisando as matrizes curriculares constatamos que, de fato, nas três primeiras séries, em todas as áreas de conhecimento, havia disciplinas de caráter científico e tecnológico, com predominância das primeiras, menos na terceira série, quando ocorria o inverso. A quarta série fora constituída, basicamente, por disciplinas de conhecimento tecnológico, de acordo com as especificidades de cada habilitação profissional.

Quadro 7 - Matriz curricular da área de Informática na ETRN - 1995-1998

	Matérias	Disciplinas	Nº aulas/semana				Carga horária (em horas)		
			1ª	2ª	3ª	4ª			
Base Científica e Tecnológica	Conhecimentos Científicos e Tecnológicos Comuns	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	4	3	3	1	440	
			Língua Estrangeira		2	2		160	
			Educação Artística	1				40	
			Educação Física	2	2	2	1	280	
			Geografia	3				120	
		Estudos Sociais	História		3			120	
			Sociologia			3		120	
			Biologia	3				120	
		Ciências	Física	3	3			240	
			Química	3	2			200	
	Matemática		4	3	2	1	400		
	Orient. Educac.		Orientação Educacional	1				40	
		Subtotal	24	18	12	3	2 280		
		Desenho	Desenho Básico	3				120	
		Org. do Trabalho	Organização do Trabalho			3		120	
		Mecânica	Noções Mecânicas	2				80	
		Eletrotécnica	Eletrotécnica		3			120	
	Computação	Sistemas Operacionais		3				120	
		Aplicativos Computacionais		2				80	
		CAD		2				80	
Linguagem de Programação			4	2			240		
Eletrônica	Métodos Numéricos			3			120		
	Eletrônica Digital		3				120		
	Eletrônica Básica			3			120		
	Microprocessadores			4			160		
	Máq. Elétricas	Máquinas Elétricas			2		80		
	Telecomunicações	Princípios de Telecomunicações			3		120		
	Subtotal		8	14	20	0	1 680		
Conhecimentos Científicos e Tecnológicos Específicos	Habilitação Eletrônica	Eletrônica	Eletrônica Industrial				4	160	
			Manutenção de Equipamentos				4	160	
			Novas Tecnologias				4	160	
	Computação	Redes de Computadores					4	160	
			Subtotal	0	0	0	16	640	
	Habilitação Automação Industrial	Instalações Elétricas	Eletrônica	Eletrônica Industrial				4	160
				Comandos Industriais				4	160
				Instalações Elétricas				4	160
				Instrumentação				4	160
		Subtotal	0	0	0	16	640		
Habilitação Processamento de Dados	Computação	Análise de Sistemas					4	160	
			Estrutura de Dados				4	160	
			Linguagem de Programação				4	160	
			Redes de Computadores				4	160	
	Subtotal	0	0	0	16	640			
Habilitação Computação Gráfica	Computação	Aplicações Multimídia					3	120	
			Computação Gráfica				3	120	
			Disp. Computacionais Gráficos				3	120	
			Processamento de Imagens				3	120	
			Redes de Computadores				4	160	
	Subtotal	0	0	0	16	640			
	Total	32	32	32	19	4 600			
	Estágio Supervisionado						360		
	Carga Horária Total	32	32	32	19	4 960			

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Proposta Curricular de 1995.

Assim, nesse desenho curricular, a ETFRN dava aos conhecimentos tecnológicos a mesma importância que dispensava aos conhecimentos científicos, de modo a buscar estabelecer, teoricamente, por um lado, a articulação entre esses conhecimentos desde a primeira série de cada uma das áreas de conhecimento e, assim, afastar o sentido da justaposição desses conhecimentos, como vinha acontecendo nas matrizes anteriores e, por outro, apontar para a possibilidade da concepção de formação omnilateral adotada.

Convém observar que a materialização dessas matrizes, nos termos em que foi concebida, exigiria uma mudança radical de postura teórico-prática dos professores, no sentido de promoverem precipuamente a metodologia interdisciplinar – que não era prática corrente na Instituição –, a qual alude à necessidade de uma prática docente que se coadune com a perspectiva indissociável das dimensões técnica e cognitiva, além do sentido ético-político nessa ação. Tanto que a própria Proposta Curricular declarava que a compreensão e a construção do ensino na Instituição, em consonância com a nova pedagogia adotada, implicariam discuti-lo com uma prática social cotidiana, em suas múltiplas determinações, de modo a submetê-lo a um exame crítico permanente e a libertá-lo “[...] dos limites que lhe impõem determinadas abordagens teórico-pedagógicas pelas quais o ensino, quase sempre, é tratado de forma fragmentada e eminentemente tecnicista” (ETFRN, 1995, p. 93).

Todavia, sabe-se que uma política, uma lei, um programa ou um projeto não se concretiza exclusivamente pelo declarado nos documentos, mas sim pelos arranjos internos

e na relação estabelecida entre os executantes - nesse caso, os professores que atuam, efetivamente, no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, mudar uma prática pedagógica institucionalizada há décadas não é uma tarefa fácil e exigiria não só um comprometimento efetivo dos professores para experimentar novas metodologias, como também um suporte institucional que concorresse para tal fim, sobretudo no que diz respeito à preparação/formação dos professores. Afinal, em um contexto pedagógico crítico, tanto o planejamento como a seleção dos conteúdos e dos procedimentos de ensino sofrem profundas alterações.

Nesse sentido, a ETFRN, para criar as condições para a implantação desse modelo pedagógico, estabeleceu, de acordo com o professor João,

[...] um Plano de Ação para construção coletiva de mecanismos a serem utilizados no ensino para que ocorresse a aprendizagem. Dessa forma, foi necessário o estabelecimento de horários comuns para a realização de reuniões pedagógicas em cada uma das áreas de conhecimentos criadas pela Proposta, nas quais eram debatidas questões gerais e específicas para a sua operacionalização, bem como, era feito um acompanhamento e utilizados mecanismos de avaliação. [...] Assim, as possibilidades [de sucesso dessa Proposta] eram maiores à medida que se assumia mais coletivamente a concepção de educação adotada, sendo encarado como um processo no qual existia o incentivo de produção de materiais, da construção de experiências e apresentação em momentos coletivos dentro e fora da Instituição (informação verbal).

A pedagoga Rute relatou, por sua vez, que desse Plano de Ação originaram-se diversos projetos, dentre os quais o

de capacitação de servidores. “Esse projeto foi justificado pela nova concepção de educação tecnológica, o redimensionamento da função social e dos objetivos da escola.” Além disso, destacou a criação do Conselho de Classe, que “[...] envolvia a equipe gestora desde a direção da escola aos coordenadores de áreas, equipe pedagógica, professores, representantes de alunos e pais” (informação verbal), como outra estratégia.

Como se pode perceber nas falas dos entrevistados, a ETFRN instaurou mecanismos – formação dos professores, reuniões pedagógicas com a participação de docentes tanto de educação geral quanto da profissional, criação do conselho de classe etc. – que poderiam viabilizar a participação coletiva dos professores na construção e implementação da Proposta Curricular de 1995, o que não necessariamente ocorreu em sua plenitude.

Em face do exposto, verifica-se que a Proposta Curricular representou um expressivo avanço em relação à Organização Didática que vinha norteando as ações educativas na ETFRN desde 1985, tanto no aspecto da organização curricular (ao substituir os cursos por áreas de conhecimento), quanto na forma de construir as matrizes curriculares (as disciplinas de caráter tecnológico estavam presentes juntamente com as científicas desde a primeira série de cada uma das áreas de conhecimento) e na metodologia (previa o trabalho docente interdisciplinar, no sentido do diálogo entre os conhecimentos científicos, entre os tecnológicos e entre ambos).

Além disso, e diferentemente do período anterior, a ETFRN assumiu, nessa Proposta Curricular, a concepção de

trabalho na perspectiva ontológica, como prática social fundamental a existência humana, por meio da qual o educando constrói-se na interrelação com seus pares e pode intervir como agente de transformação social e cultural.

A proposta adotou, também, a educação na perspectiva progressista, do domínio dos conhecimentos historicamente construídos (ciência, tecnologia e cultura) para a transformação social, para a leitura crítica da realidade e das históricas práticas sociais e produtivas, para melhor integração, participação e intervenção do educando na sociedade. Além disso, também se integrou a concepção de formação profissional técnica de nível médio, a *formação omnilateral*, integral do educando, mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, a fim de torná-lo um profissional-cidadão, ou seja, um sujeito não apenas com qualificação técnica para inserir-se no mundo do trabalho, mas também capaz de exercer sua cidadania, de modo consciente, ético, crítico, criativo, participativo e autônomo.

Essa concepção de formação não se vinculava às perspectivas formativas dos governos Collor/Itamar e FHC. Na realidade, fora uma concepção inovadora e sustentada por um currículo que buscou incorporar os novos conhecimentos científico-tecnológicos que permeavam os processos de reestrutura produtiva e, ao mesmo tempo, se colocava, em tese, como uma alternativa à lógica de formação profissional característica do sistema capitalista.

Apesar de todo o esforço dispendido coletivamente para a construção dessa Proposta Curricular, a ETFRN não teve tempo suficiente para reformulá-la/ajustá-la ou

consolidá-la, sendo obrigada a interromper abruptamente a sua implementação em 1998, não sem a resistência da comunidade *etferniana*, em consequência da promulgação do Decreto n. 2.208/1997, que, como vimos, estabeleceu não só uma nova organização à educação profissional no país, como também uma nova forma de estruturação curricular para os cursos de nível técnico, a qual era diametralmente oposta à construída naquela Proposta.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-RN (1999-2008)

Destacou-se, no segundo capítulo, que o Decreto n. 2.208/1997 – instrumento legal da reforma da educação profissional promovida pelo governo FHC (1995-2002) – trouxe uma nova organização a educação profissional (três níveis: básico, técnico e tecnológico), além de estabelecer a separação formal entre os ensinos médio e técnico (que deveriam seguir itinerários distintos, sem equivalência) e de impor que o currículo do ensino técnico fosse estruturado em disciplinas agrupadas sob a forma de módulos, com caráter de terminalidade.

Para se ajustar às determinações do mencionado Decreto, além das estabelecidas pela Portaria MEC n. 646/1997 e pelo PROEP, o CEFET-RN²¹, por um lado, extinguiu o currículo baseado em áreas de conhecimento e perspectiva

• • • • •

21 Na realidade a Instituição ainda denominava-se ETRN. Acontece que, em meio ao processo de implantação da reforma, a ETRN foi transformada em CEFET-RN, no início de 1999. Por isso, utiliza-se, a partir desse momento, essa última nomenclatura.

de formação omnilateral a partir de 1998 e, por outro, empreendeu uma profunda reestruturação administrativa e pedagógica.

A reestruturação administrativa implicou a criação, em 1998, das Gerências Educacionais (em substituição às Coordenações de Ensino) e das Gerências de Administração e de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

O fim da utilização dessa nomenclatura era dar à Instituição um caráter empresarial, utilizando, inclusive, estratégias desse ambiente na gestão educacional, tais como o gerenciamento e o controle de recursos financeiros e humanos, o estabelecimento de parcerias e a venda de cursos para captação de recursos financeiros, entre outras, e, dessa forma, caminharia, como bem observa Moura (2007, p. 17), “[...] na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento”, o que eximiria o Estado de continuar assegurando o seu financiamento.

Essa nova forma de organização administrativa do CEFET-RN (que foi a mesma para toda a RFEPT) atendeu à lógica do gerencialismo adotado na Reforma do Estado promovida pelo governo FHC, que imprimiu à administração pública brasileira o modelo gerencial (ao invés do burocrático weberiano) como forma de torná-la mais moderna e eficiente, repercutindo em todas as reformas públicas que foram implantadas por esse governo, inclusive a da educação.

As principais características da administração pública gerencial, segundo Pereira (1998), são: orientação da ação do Estado para o cidadão-cliente; ênfase no controle de resultados através dos contratos de gestão; fortalecimento e aumento

da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras de Estado; separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo; transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; adoção cumulativa de controles das unidades descentralizadas; e terceirização das atividades auxiliares ou de apoio. Ações essas efetivamente desenvolvidas na Reforma do Estado brasileiro dos anos 1990.

De acordo com Chiavenato (2008), a burocracia weberiana, o padrão mais eficiente de qualquer administração tem como características: caráter legal das normas e regulamentos; caráter formal das comunicações; caráter racional e divisão do trabalho; impessoalidade nas relações; hierarquia de autoridade; rotinas e procedimentos padronizados; competência técnica e meritocracia; especialização na administração; profissionalização dos participantes; e completa previsibilidade do funcionamento.

É conveniente ressaltar que foi a partir de 1998, no contexto das Reformas do Estado brasileiro de caráter neoliberal, que a Instituição que atuava apenas com os cursos técnicos de nível médio iniciou o processo de ampliação e diversificação de sua oferta educacional, tanto no sentido horizontal – curso de ensino médio propedêutico e cursos técnicos subsequentes – quanto no vertical – cursos básicos de qualificação, requalificação e reprofissionalização, e cursos

de nível superior, ou seja, passou a atuar nos três níveis da educação profissional: básico, técnico e tecnológico.

De fato, a partir de 1998, a Instituição passou a oferecer cursos de ensino médio, cursos de nível básico (sem regulamentação curricular, curta e variável duração: entre 20 e 80 horas e sem nenhum ou pouquíssimo aporte de conhecimentos científicos) e cursos técnicos subsequentes. Iniciou, também, nesse ano, a oferta de seu primeiro curso superior no nível tecnológico – Tecnologia de Processamento de Dados – cujo funcionamento foi autorizado pela Portaria MEC n. 672, de 11 de outubro de 1997, pois a Instituição (enquanto ETFRN) não gozava de autonomia para oferecer cursos nesse nível de ensino. No ano seguinte, 1999, já oficialmente sob a institucionalidade de CEFET-RN, expandiu-se a oferta no nível tecnológico, com um leque de cursos superiores de tecnologia (sem a necessária autorização do MEC). Em 2001, a instituição começou a atuar na formação de professores, com os cursos de licenciatura em Física e em Geografia. Finalmente, a partir de 2006, começou a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Isso acarretou uma maior complexificação da Instituição, pois agora não atenderia apenas a clientela oriunda do ensino fundamental, como vinha fazendo há mais de três décadas, mas também jovens que concluíram o ensino médio e aspiravam a uma formação técnica (cursos subsequentes) ou tecnológica (curso superior de tecnologia ou licenciaturas) e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolaridade (cursos básicos).

Por isso, o CEFET-RN passou a adotar por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, e por objetivos: a) ministrar cursos de nível básico (qualificação, requalificação e reprofissionalização); b) ministrar ensino técnico; c) ministrar ensino médio; d) ministrar ensino superior na área tecnológica e de formação de professores; e) oferecer educação continuada a profissionais na área tecnológica; e f) realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade (BRASIL, 1997; 1998).

Essa finalidade e objetivos assumidos pela Instituição foram estabelecidos pelo Decreto n. 2.406/1997, que regulamentou a Lei n. 8.948/1994, e ratificados pelo Decreto n. 2.855/1998, o qual aprova o estatuto e o quadro demonstrativos dos cargos de direção e funções gratificadas das Escolas Técnicas Federais, e vigoraram até 2004, quando foram substituídos pelos definidos no Decreto n. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

No que diz respeito à reestruturação pedagógica, o CEFET-RN promoveu a elaboração de dois projetos curriculares independentes: um para o ensino médio e outro para o ensino técnico.

O projeto curricular do ensino médio – denominado Proposta Curricular para o Ensino Médio – foi elaborado em 2000, contando com uma organização curricular que envolvia uma base comum nacional, por áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza,

matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias; e uma parte diversificada, de acordo com interesses do contexto escolar, de caráter local/regional; a metodologia adotada como estratégia de aprendizagem foi o trabalho por projetos, de caráter interdisciplinar; o regime didático foi o seriado anual com três séries; a carga horária total do curso foi de 2.400 horas; e o objetivo era a formação cidadã do educando e sua preparação para o mundo do trabalho, na perspectiva de torná-lo crítico, criativo, comunicativo, responsável e ético (CEFET-RN, 2001).

Já o projeto curricular do ensino técnico – intitulado Projeto de Reestruturação Curricular – foi elaborado em 1999, obedecendo às determinações do Decreto n. 2.208/1997 e em consonância com as DCNEPNT: cursos organizados em áreas profissionais, currículos por competências sob a fórmula de módulos com terminalidade e sintonia com os setores produtivos e, assim, facultava ao educando realizar seus estudos de forma contínua ou intermitente (com saída após a conclusão de um módulo e retorno para cursar outro, não excedendo o prazo de cinco anos), além de transitar entre módulos de uma mesma área profissional ou áreas afins (CEFET-RN, 1999).

A construção desse Projeto de Reestruturação Curricular sofreu, inicialmente, resistência por parte dos docentes por dois motivos: a imposição da separação entre os ensinos técnico e médio pelo Decreto n. 2.208/1997 e a defesa da manutenção da Proposta Curricular de 1995 elaborada coletivamente pela Instituição, que vinha sendo implementada.

No entanto, por pressão da SEMTEC/MEC e do próprio CEFET-RN, os professores foram instados a aderir ao Projeto, a fim de não penalizar a Instituição com a impossibilidade de receber recursos financeiros do PROEP, para a melhoria e ampliação das instalações físicas de laboratórios e salas de aulas, a aquisição de novos equipamentos e a capacitação dos servidores. Esses investimentos não poderiam ser realizados como o aporte dos recursos do orçamento anual da Instituição, uma vez que estes vinham sofrendo seguidas reduções do governo FHC, afetando, inclusive, a manutenção dos serviços básicos de seu funcionamento e a consecução dos objetivos institucionais.

O PROEP, como já explicitado no segundo capítulo, foi o principal instrumento de apoio à reforma da educação profissional do governo FHC, prevendo recursos financeiros para investimentos em ações técnico-pedagógica e de gestão, vinculadas exclusivamente ao desenvolvimento da educação profissional. A elegibilidade das IFEPT aos recursos desse Programa ficou condicionada à apresentação do Plano de Implantação da Reforma, conforme estabelecido na Portaria MEC n. 646/1997, no qual demonstrariam a previsão do incremento da matrícula nos cursos de níveis básico e técnico previstos no Decreto n. 2.208/1997 de, no mínimo, 50% do total de vagas oferecidas para os cursos técnicos regulares em 1997, no período de até cinco anos, e não mencionariam qualquer ação relacionada com a oferta do ensino médio, sob pena do Plano ser rechaçado como um todo (MOURA, 2005).

De fato, o CEFET-RN celebrou com o MEC o Convênio PROEP n. 131/1998, em 28 de dezembro de 1998, por meio

do qual recebeu R\$ 2,7 milhões que foram investidos, a partir de 1999, na infraestrutura física (R\$ 637 mil), aquisição de equipamentos (R\$ 1,9 milhão), aquisição de material de ensino aprendizagem (R\$ 24 mil), capacitação de docentes e de pessoal técnico (R\$ 144 mil) e em consultoria (18 mil) (PEIXOTO; MACEDO; TABOSA, 2009).

Enquanto isso, os recursos orçamentário-financeiros do CEFET-RN oriundos do orçamento da União destinados às despesas de custeios (manutenção) e de capital (investimentos) sofreram a seguinte redução, respectivamente, nos anos de 1999, 2000 e 2001: R\$ 4,2 milhões, 3,4 milhões e 3,2 milhões, para custeios; e R\$ 800 mil, R\$ 561 mil e R\$ 163 mil para capital (CEFET-RN, 2000; 2002).

Mesmo assim, não houve uma adesão significativa dos professores na elaboração desse Projeto de Reestruturação Curricular, pois o próprio Projeto

[...] supõe a adesão de todos os que fazem a Instituição – a iniciar pelos professores – a uma nova concepção de educação profissional, de cultura, do saber e da ação, o que exige uma mudança de identidade, de novas representações e uma nova prática profissional (CEFET-RN, 1999, p. 90).

Ao ser perguntado sobre as motivações externas e internas que levaram à elaboração desse Projeto, o professor Paulo afirmou:

Não houve qualquer motivação interna nem externa. Na realidade, foi um projeto imposto pelo Decreto n. 2.208/1997. Tinha que ser feito pela Escola. A gente foi obrigado a se reunir, para discutir e fazer o planejamento dos cursos. Além disso, os esclarecimentos sobre os conceitos de competência e habilidades não

eram suficientes. Foi totalmente diferente da forma como a gente construiu o de 1995, o qual foi muito rico na Instituição (informação verbal).

Já para a professora Sara, esse projeto

[...] foi motivado essencialmente por políticas externas oriundas do MEC, a partir da promulgação da LDB/1996 e o do Decreto n. 2.208/1997, que orientavam, para a educação profissional, a construção de currículos por competências requisitadas no mundo do trabalho (informação verbal).

Como pode-se perceber, as falas dos entrevistados apontam para o fato da inexistência de motivações internas para a construção desse Projeto de Reestruturação Curricular para o ensino técnico. Isso se justifica pelo fato de que a Instituição, a partir de sua iniciativa, havia promovido coletivamente a elaboração de uma Proposta Curricular ricamente fundamentada em um currículo integrado e concepção de formação omnilateral, a qual fora implantada havia apenas três anos (em 1995) e, agora, por imposição do Decreto n. 2.208/1997, teria que ser extinta e, ao mesmo tempo, reconstruída em outra lógica, tanto em termos de estrutura curricular quanto de concepção de formação, resultando, conseqüentemente, em uma reação contrária dos professores.

A respeito da dinâmica de elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular, o professor Paulo destacou:

Os gerentes promoveram reuniões com os professores das respectivas gerências, visando sensibilizá-los da necessidade de se envolverem com a formulação do projeto. [...] Também houve vários encontros dos professores, não todos, em cada gerência, para a construção das matrizes curriculares, envolvendo

as estratégias dos cursos, a definição dos módulos e das funções e subfunções para cada um deles, as competências e habilidades e o perfil profissional (informação verbal).

E a professora Sara acrescentou:

[...] algumas dificuldades de ordem gerencial foram observadas por limitação de espaço, compreensão da proposta e aprofundamento teórico da proposta pedagógica pelos docentes. E embora se desejasse uma ampla participação, efetivamente a participação era tímida nas discussões da concepção geral do projeto, centrando-se basicamente na reformulação das matrizes para atender a nova proposta (informação verbal).

Essas falas reforçam, mais uma vez, que os professores estavam relutantes em aceitar uma reformulação curricular imposta à Instituição pelo Decreto n. 2.208/1997, além de não haver entendimento suficiente na Instituição acerca da base teórica (currículo por competências) que sustentava a proposta.

A construção das matrizes curriculares propriamente ditas foi precedida da definição dos cursos de nível técnico, com base no atendimento às demandas dos setores produtivos locais, identificadas em quatro pesquisas realizadas entre 1997 e 1999, associada à capacidade operativa da Instituição.

As pesquisas foram: 1) Plano de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte, produzido em 1997, pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Estado e pela Secretaria Estadual de Planejamento e Finanças; 2) Relatório de Pesquisa de Mercado, referente à mão de obra do setor industrial do Rio Grande do Norte, elaborado em

1998, pela Perfil Pesquisas Técnicas; 3) Pesquisa de Mercado de Trabalho no Rio Grande do Norte, publicada em 1999 pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, de São Paulo; e 4) Qualificação, Formação e Emprego no Rio Grande do Norte: uma radiografia da situação, produzido em 1999, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (CEFET-RN, 1999).

Essas pesquisas, portanto, justificaram, por um lado, a possibilidade de o CEFET-RN ampliar e diversificar suas ofertas educacionais a fim de preencher as lacunas decorrentes da deficiência de profissionais (re)qualificados nos diversos setores da economia norte-rio-grandense e, por outro, o estreitamento dos vínculos da educação profissional com os setores produtivos, mediante um ensino técnico que teria como horizonte apenas a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em concordância com as diretrizes legais da reforma da educação profissional do governo FHC e do PROEP.

De fato, segundo consta no Projeto de Reestruturação Curricular de 1999, o CEFET-RN optou por um projeto que vinculasse estreitamente as matrizes curriculares aos condicionantes que as determinavam: educação profissional independente do ensino médio, atualização permanente dos cursos e currículos com base em estudos de mercado, oferta diversificada de cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico e reconhecimento e certificação de competências adquiridas nos ambientes intra e extraescolar (CEFET-RN, 1999).

Assim, a oferta da educação profissional desvinculada da educação geral em um mesmo currículo, que o CEFET-RN

implementou a partir de 1999, conforme definido nesse Projeto de Reestruturação Curricular, negou aos estudantes o direito a uma formação mais completa, inclusive com elevação de escolaridade, uma vez que privilegiou apenas o desenvolvimento da aptidão para a vida produtiva, a formação tecnicista.

Tratou-se, nesse caso, como afirma Frigotto (2001, p. 80), de vincular a educação profissional “[...] a uma perspectiva de adestramento de acomodação, [...] de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente.”

A esse respeito, é providencial também a afirmação de Manacorda:

[...] mesmo a simples manutenção da sociedade atual – o que, considerado o seu dinamismo, é uma hipótese meramente formal – exigiria uma ampla participação de homens técnica e culturalmente capacitados para o controle e promoção das suas atividades; mas a instabilidade tecnológica, as novas técnicas de que todos falam – cibernética, automação etc. – a inevitável necessidade de estabelecer previsões planejadas, exigem muito mais do que uma escola ou uma aprendizagem tradicionais (MANACORDA, 2007, p. 25).

Ou seja, em qualquer tempo é imprescindível uma formação mais ampla dos trabalhadores, pois o processo de formação profissional, sobretudo em tempos de globalização, não deve resumir-se ao mercado de trabalho, mas também permitir a aprendizagem contínua e o prosseguimento de estudos.

Definidos os cursos que seriam implantados, estes foram vinculados a seis áreas profissionais – Construção Civil, Indústria, Informática, Meio Ambiente, Mineração, e

Turismo e Hospitalidade –, conforme previstas na Resolução CNE/CEB n. 4/1999. A estrutura curricular das matrizes dos cursos técnicos, por áreas profissionais, consta do Quadro 8 (CEFET-RN, 1999).

Quadro 8 – Estrutura curricular, por Área Profissional, no CEFET-RN - 1999-2004

ÁREA	CURSO	CARGA HORÁRIA	MÓDULOS
Construção Civil	Construção Predial	1.200h	Planejamento e projeto de obras Execução de obras Manutenção de obras
Indústria	Eletrotécnica Mecânica	1.200h 1.200h	Básico* Produção Manutenção
Informática	Manutenção de equipamentos Análise e projeto de sistemas Redes de Computadores	1.200h + 240 h de estágio curricular	Operação de computadores Programação básica Manutenção de equipamentos ou Análise e projeto de sistemas ou Redes de computadores
Meio ambiente	Controle Ambiental	800h + 200h de estágio curricular	Básico* Reconhecimento e Avaliação Gerenciamento
Mineração	Operações Minerais	1.200h + 400h de estágio curricular	Básico* Pesquisa e Lavra Tratamento

Turismo e Hospitalidade	Turismo Hotelaria	1.200h 1.200h	Básico* Planejamento e marketing turístico ou Planejamento e marketing hoteleiro Recepção e guiamo turístico regional ou Recepção e organização de eventos e serviços de hospedagem
-------------------------	-------------------	------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Projeto de Reestruturação Curricular de 1999.

(*) Módulo de caráter introdutório, sem certificação de competências.

A organização curricular de cada curso comportava as competências profissionais (básicas, gerais e específicas), as funções com suas respectivas subfunções, o perfil profissional e o fluxograma dos módulos – que tinham, cada um, a duração aproximada de seis meses –, com suas respectivas bases tecnológica, científica e instrumental. A base tecnológica incluía as disciplinas específicas de cada curso, a científica correspondia às disciplinas de ciências da natureza e humanas e da matemática e a instrumental constituía-se de disciplinas de linguagens e códigos. (CEFET-RN, 1999).

Segundo a Resolução CNE/CEB n. 4/1999, competência profissional é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho; competências profissionais básicas são aquelas constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais são aquelas comuns a cada área profissional; e competências profissionais específicas

são aquelas estabelecidas para cada curso, de acordo com o perfil profissional de conclusão.

De acordo com o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999, o CEFET-RN identificou, no caso da área profissional de Meio Ambiente, três funções: 1) Reconhecimento dos processos nos recursos naturais; 2) Avaliação de impactos ambientais; e 3) Gerenciamento ambiental. Também foram identificadas as seguintes subfunções vinculadas às respectivas funções: 1.1) Processos de conservação; 1.2) Processos de degradação; 2.1) Exploração dos recursos naturais; 2.2) Processos produtivos; 3.1) Legislação e gestão ambiental; e 3.2) Uso de tecnologias.

O perfil profissional do concluinte do curso técnico de Controle Ambiental, oferecido nessa área, correspondia a um conjunto de competências que o habilitasse a desempenhar atividades nos mais diferentes locais de trabalho visando sempre ao controle da qualidade do meio ambiente.

O módulo 1 – Básico – desse curso técnico tinha carga horária de 200 horas e compreendia os conhecimentos das ciências ambientais para formação de competências e habilidades aplicadas aos problemas ambientais. O módulo 2 – Reconhecimento e Avaliação – tinha carga horária de 300 horas, abrangia os conhecimentos para a identificação dos problemas ambientais relacionados às atividades urbanas e industriais e certificação de Analista Ambiental. E o módulo 3 – Gerenciamento – envolvia os conhecimentos de legislação, gestão ambiental, o uso de tecnologias para o controle do meio ambiente e certificação de Gestor Ambiental. A conclusão dos três módulos, além do estágio curricular, dava direito

ao Diploma de Técnico em Controle Ambiental, desde que o estudante apresentasse o certificado de conclusão do ensino médio (CEFET-RN, 1999).

No Quadro 9, apresentamos a composição dos módulos do curso técnico de Controle Ambiental.

Quadro 9 – Composição dos módulos do curso técnico em Controle Ambiental do CEFET-RN - 1999-2004

MÓDULO 1: BÁSICO	MÓDULO 2: RECONHECIMENTO E AVALIAÇÃO	MÓDULO 3: GERENCIAMENTO
Geografia I	Geografia II	Biologia aplicada
Biologia I	Biologia II	Gestão ambiental
Estatística	Geologia	Legislação ambiental
Cartografia I	Cartografia II	Impactos ambientais II
Organização do Trabalho	Química	Tratamento resíduo sólido
Técnica de Laboratório	Poluição do solo	Tratamento efluente
Redação Oficial	Poluição do ar I	Tratamento da água
Informática	Poluição da água	Poluição do ar II
	Impactos ambientais I	Processos industriais II
	Processos industriais I	Técnica de educação ambiental
	Projeto	Projeto

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das ementas do curso fornecidas pela Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais do IFRN-Campus Natal-Central.

Como se pode constatar, todas as funções e subfunções e bases tecnológica, científica e instrumental do curso de Controle Ambiental foram definidas tão-somente para atender ao desenvolvimento da aptidão para a vida produtiva, ou seja, para a (re)qualificação profissional, (re)inserção no mercado de trabalho e às necessidades do capital. Isso se repetia em todos os cursos.

Dito de outra maneira: os cursos técnicos, segundo o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999, não admitiam a perspectiva de uma formação mais ampla do educando, uma vez que era desprovido das disciplinas do ensino médio e estavam destinados a formar profissionais para o mercado de trabalho, ao que Deluiz complementa:

[...] O novo padrão de organização da produção de bens e de serviços sinaliza para a possibilidade de maior participação e interferência da mão de obra no processo de trabalho, para a necessidade de ampliação da base de educação geral, de maior qualificação, para a polivalência. Para a possibilidade, enfim, de um trabalho revalorizado, com ênfase no conhecimento e na inteligência, com maior realização pessoal e autonomia. (DELUIZ, 1994, p. 19).

De fato, o trabalhador polivalente, conforme abordamos no primeiro capítulo, passou a ser um dos requisitos do modelo de acumulação flexível, por sua capacidade de realizar multitarefas, colocando em movimento, autonomamente, conhecimentos, habilidades e atitudes de que dispõem, sem, contudo, significar, segundo Machado (1992), mudança qualitativa das tarefas e intelectualização do trabalho.

A polivalência no caso dos cursos técnicos no CEFET-RN seria conferida, em tese, pelo certificado de qualificação profissional de cada módulo cursado (exceto o básico) e que era considerado como meio para o educando/trabalhador desempenhar algum tipo de exercício profissional, antes mesmo da conclusão de todos os módulos do curso.

Todavia, de acordo com o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999, o CEFET-RN assumiu a educação na perspectiva progressista, a qual, partindo da análise crítica da realidade social, tem o propósito de uma formação mais completa do educando, mediante a articulação entre as exigências da organização da vida social e das atividades produtivas, e as exigências do desenvolvimento da personalidade, bem como o trabalho, na dimensão ontológica, por meio do qual o homem se autoproduz (desenvolve habilidades e conhecimentos), aprende a conhecer as forças da natureza e desafiá-las, relaciona-se com outros homens, estabelece a relação dialética entre a teoria e a prática, faz uso da linguagem e se impõe disciplina (CEFET-RN, 1999).

Com efeito, o CEFET-RN concebeu uma nova função social, qual seja:

A formação do profissional-cidadão nos diferentes níveis da educação profissional, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando a uma atuação competente no mundo produtivo, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (CEFET-RN, 1999, p. 116).

E estabeleceu como concepção de formação profissional de nível técnico: “[...] o sujeito integral, o qual, no confronto

com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política, e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade” (CEFET-RN, 1999, p. 48).

Conjectura-se que a perspectiva de educação, trabalho, função social e concepção de formação profissional declaradas no mencionado documento institucional são incoerentes com a estrutura delineada para os cursos de nível técnico, conforme estamos analisando, ou seja, identificamos no Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 uma contradição entre o discurso da concepção de formação e o desenho das matrizes curricular.

Ora, como é possível ter uma educação para a transformação e o trabalho no sentido ontológico se a reforma da educação profissional promovida pelo governo FHC e incorporada pelo CEFET-RN tem como finalidade apenas a formação para o mercado de trabalho? Como formar um sujeito integral, um profissional-cidadão se os cursos negam, literalmente, os conhecimentos científicos e sociais desenvolvidos no ensino médio? Na realidade, o conteúdo da estrutura desses cursos aponta tão somente para uma educação funcionalista/reprodutivista, o trabalho como mercadoria força de trabalho e a formação profissional estritamente tecnicista – não para uma formação para a cidadania –, uma vez que era constituída apenas de disciplinas técnicas e, portanto, desprovida de uma base de conhecimentos científicos sólidos.

As poucas disciplinas de educação geral que compunham os módulos dos cursos técnicos, como por exemplo, geografia, biologia e química no curso de Controle Ambiental,

tinham um viés instrumental, de suporte às disciplinas técnicas dos módulos, não permitindo, portanto, aprofundamento científico.

Por essa efetiva aproximação com os setores produtivos, o trabalho assumiria a forma de mercadoria força de trabalho na sociedade capitalista (e não na dimensão ontológica); a educação conduziria à adaptabilidade (e não a transformação) do educando à estrutura social; e a concepção de formação de profissional seria a *formação unilateral*, na perspectiva da polivalência, esta considerada pela certificação obtida após a conclusão de cada módulos que compunham cada curso, e não a formação integral.

O professor Paulo, ao ser perguntado sobre a concepção de formação profissional que permeou o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999, afirmou: “foi uma concepção instrumental, especializada, empobrecida pela ausência de conteúdos humanísticos, na perspectiva do adestramento, da alienação do futuro profissional, muito adequado ao sistema de exploração capitalista mais intenso” (informação verbal).

Esta fala ratifica o nosso entendimento de que a concepção de formação profissional técnica de nível médio conformada por meio das matrizes curriculares constantes do Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 era, de fato, a *formação unilateral*, a qual se alinha à estabelecida pela reforma da educação profissional promovida pelo governo FHC, pois diz respeito a uma formação profissional alicerçada por um currículo modular centrado no desenvolvimento de competências, em sintonia com e para o mundo produtivo.

Além disso, essa concepção representa um retrocesso em relação à Proposta Curricular de 1995, que havia assumido a concepção de formação na perspectiva da omnilateralidade.

Prosseguindo o estudo, em 2003, já no governo Lula, e em meio as embates em torno da revogação do Decreto n. 2.208/1997, o CEFET-RN deu início à reformulação dos projetos político-pedagógicos²², cujo resultado, sintetizado no documento *Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: ponto de partida*, apontava para a necessidade de se integrar, em um único projeto político-pedagógico (PPP), todas as ofertas formativas da Instituição, a pesquisa e a extensão.

No ano seguinte, ainda antes da edição do Decreto n. 5.154/2004, deu-se continuidade ao processo de construção do novo PPP, o qual foi materializado no documento intitulado *Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção*, e que doravante designaremos por PPP-2004.

A esse respeito, a pedagoga entrevistada Débora, salientou:

O CEFET-RN iniciou o processo de construção do seu Projeto Político-Pedagógico, em 2004, com o objetivo de integralizar todas as suas ofertas formativas voltadas para o ensino, pesquisa e relações comunitárias e empresariais, contando com ampla participação de todos os segmentos que integram a Instituição (informação verbal).

• • • • •

22 Na realidade, o CEFET-RN não dispunha de um PPP e, sim, de dois projetos curriculares – um do ensino médio e outro do ensino técnico – fundamentados em bases conceituais distintas e não articulados entre si. O nível tecnológico e as licenciaturas não possuíam projetos pedagógicos, porém as suas normas de funcionamento eram contempladas na Organização Didática de 2002 da Instituição (CEFET-RN, 2005).

Segundo o professor entrevistado Marcos, a motivação externa para a sua elaboração “[...] foi a expectativa da possível revogação do Decreto n. 2.208/1997, que havia ganhado força com a eleição do Presidente Lula, embora não houvesse segurança nenhuma que isso fosse acontecer. Mas a gente estava apostando nesse movimento” (informação verbal). E a interna foi

[...] o descontentamento da comunidade com o Decreto n. 2.208/1997 que impôs à Instituição, abandonar a proposta curricular de 1995 que havia sido construído coletivamente e que tinha como fundamento a formação omnilateral. Por sinal, durante todo o período de 1999 até 2004, todo mundo criticava [o projeto de 1999], dizendo inclusive que se sentia muito mal porque aquele trabalho que tinha sido feito em 1995, a partir de iniciativa da própria Instituição, tinha sido, de forma impositiva, morto [pelo Decreto] (informação verbal).

De fato, não havia, até aquele momento (abril de 2004), nenhum marco legal que sustentasse o redimensionamento do PPP institucional em outras bases teóricas, sobretudo no que diz respeito à possibilidade de reintegração, em um mesmo currículo, dos ensinos médio e técnico. O que a Instituição queria, segundo o professor Marcos, “era questionar os princípios do Decreto n. 2.208/1997, porque eles apontavam numa direção que não era a direção que a Instituição desejava, a qual era retomar os princípios do projeto de 1995” (informação verbal).

Com a entrada em vigor, em julho, do Decreto n. 5.154/2004, que trouxe a possibilidade da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, a Instituição decidiu

priorizar, na construção do PPP-2004, a organização dos cursos técnicos integrados, a fim de que, em 2005, não houvesse mais a oferta do curso de ensino médio propedêutico (CEFET-RN, 2005).

Assim sendo, a partir de 2005, o CEFET-RN passou a atuar com as seguintes ofertas educativas, conforme previstas no referido Decreto: cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio; cursos técnicos subsequentes; cursos superiores de tecnologia e licenciaturas; e pós-graduação *lato sensu*. No ano seguinte, passou a oferecer também cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Para a elaboração do PPP-2004, a Instituição estabeleceu, segundo o professor Marcos,

Um grupo coordenador do projeto constituído pelo diretor de ensino, assessora da diretoria de ensino, gerentes educacionais, equipe pedagógica (que foi a grande articuladora desse trabalho coletivo nas gerências educacionais) e professores representantes de cada uma das seis gerências educacionais, que se reunia toda semana para definir a pauta única de discussão em cada gerência. Além disso, todas as reuniões pedagógicas de 2004 foram destinadas integralmente para a construção do PPP e, em paralelo, foram realizados, ao longo do ano, seminários na Instituição com a presença de pesquisadores do campo trabalho e educação [...] para dialogar acerca dos conceitos fundamentais de estruturação do currículo integrado (informação verbal).

De acordo com a pedagoga Débora, nas reuniões pedagógicas

[...] eram realizados estudos baseados em um conjunto de textos definidos pelo grupo coordenador, sobre as concepções de sociedade, ser humano, trabalho, cultura, educação e tecnologia, e que norteariam as decisões a serem assumidas no novo projeto político-pedagógico (informação verbal).

A partir das falas dos entrevistados percebemos que houve, de fato, a participação da comunidade na construção do PPP-2004, motivada, sobretudo, pela retomada da integração curricular dos ensinos médio e técnico e da possibilidade da formação profissional nos termos que a Instituição buscava implantar a partir de 1995, mas que fora interrompida pelo Decreto n. 2.208/1997, ou seja, a formação integral, omnilateral.

Os princípios balizadores da oferta dos cursos técnicos integrados no CEFET-RN, constantes do PPP-2004, foram estabelecidos na perspectiva das demandas sociais do educando e não na ótica do mercado, como estabelecia o revogado Decreto n. 2.208/1997.

Tanto que, nesse projeto político-pedagógico, o CEFET-RN assumiu os seguintes pressupostos: o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; e a educação, na perspectiva do processo de formação plena, conscientização e transformação do educando, promovendo o despertar de sua criatividade e sensibilidade, o acesso à cultura e tecnologia, a fim de que seja capaz de interferir criticamente em sua realidade (CEFET-RN, 2005).

Em consequência, o CEFET-RN assumiu uma nova função social:

Promover a educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento (CEFET-RN, 2005, p. 77).

E uma nova concepção de formação profissional técnica de nível médio:

[...] o ser humano que pretendemos ser e formar é multidimensional em sua estrutura física, emocional e racional. Deve estar em permanente busca de associação, constituindo os diversos grupos que viabilizam sua sobrevivência, tais como: família, escola, mundo do trabalho, da participação social, política, cultura e do lazer. Portanto, abandona-se a visão unilateral que define o homem pela racionalidade (*homem sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economics*) ou pelas atividades obrigatórias (*homo prosaicus*) para assumir uma visão complexa (CEFET-RN, 2005, p. 37).

Essa concepção de formação profissional adotada pelo CEFET-RN no PPP-2004 e ratificada pelo professor Marcos e pedagoga Débora é, em outras palavras, a *formação humana integral do profissional-cidadão*, comprometido com as

transformações sociais, políticas e culturais e capaz de atuar no mundo do trabalho e/ou prosseguir estudos.

A respeito da concepção de formação adotada, o professor Marcos acrescentou: “[...] a gente tentou retomar a concepção da Proposta Curricular de 1995, que é a questão da pluralidade das ciências, a não separação entre formação geral e formação específica, a concepção de omnilateralidade, da formação humana integral” (informação verbal).

A omnilateralidade, como já comentamos no primeiro capítulo e reafirmamos agora, representa uma ruptura com a formação unilateral decorrente da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, onde uns são destinados a pensar (trabalho intelectual) e outros a executar (trabalho manual), e diz respeito ao fato do ser humano ser integralmente desenvolvido em todas as suas potencialidades – social, moral, ética, intelectual, artística, afetiva, emocional, laboral etc. – a fim de que possa compreender as relações que se estabelecem nas atividades socioculturais e no mundo do trabalho, ampliar sua leitura de mundo e exercer de forma autônoma e ativa sua cidadania em todos os processos sociais.

Para materializar essa concepção de formação, o CEFET-RN implantou, a partir de 2005, os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio (Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Informática, Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Turismo), na perspectiva da politecnia (domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho existentes na sociedade) e fundamentados na indissociabilidade do trabalho (enquanto princípio educativo), ciência,

tecnologia e cultura, de modo a possibilitar, ao mesmo tempo, a integralidade dos conhecimentos sócio-históricos construídos pela humanidade e uma formação profissional para inserção no mundo do trabalho.

Não é demais ratificar que um currículo integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (RAMOS, 2005), ao invés de se ter blocos de conhecimentos, ou seja, inicialmente, os conteúdos vinculados à educação geral e, em seguida, os de formação técnica.

Dessa forma, o currículo integrado favorece a superação da dicotomia entre teoria (disciplinas de educação geral) e prática (disciplinas de formação técnica) e da hierarquia das disciplinas, e requer, por conseguinte, um maior entrosamento entre os professores que atuam em disciplinas do ensino médio com os de formação técnica.

Até porque, como afirma Machado,

[...] Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante. Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo (MACHADO, 2010a, p. 81).

Isto significa que, em um currículo integrado, os professores das disciplinas do ensino médio serão instigados a buscar relações entre a sua ciência e o sentido desta para a formação do profissional-cidadão em cada curso técnico que está atuando. Já os docentes da formação profissional deverão aproximar-se da apropriação das condições sócio-histórico-culturais relacionando-as com os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos que estão na base de cada curso (MACHADO, 2010a).

Por isso, a materialização do currículo integrado é favorecida mediante práticas pedagógicas interdisciplinares, pensadas, portanto, coletivamente, e contemplando aspectos científicos, tecnológicos, culturais, sociais, econômicos, políticos etc. de forma imbricada.

Por prática pedagógica, entendemos as ações que acontecem na escola, desde as práticas de organização discursiva até a ação do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, planejamento, reuniões pedagógicas, conselho de classe, eventos científico-culturais, aulas, visitas técnicas etc. Já por interdisciplinaridade entendemos, na dimensão metodológica, a interação recíproca, o diálogo permanente entre duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento, de modo a romper as estruturas fragmentadas de cada uma delas e alcançar a unidade do saber, a formação integral do educando.

As matrizes curriculares dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio delineadas no PPP-2004 obedeceram à LDB/1996, ao Decreto n. 5.154/2004, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e

para a Educação Profissional e aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, e foram organizadas por um conjunto de disciplinas de conhecimentos científicos e tecnológicos, subdividida em núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, e estruturadas em regime didático seriado anual, de quatro séries, além da prática profissional obrigatória e carga horária total conforme Quadro 10 (CEFET-RN, 2005).

Quadro 10 - Estrutura curricular, por curso e carga horária, no CEFET-RN - 2005-2008

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS	CARGA HORÁRIA (EM HORAS)				TOTAL
	NÚCLEO COMUM	PARTE DIVER- SIFI- CADA	FOR- MAÇÃO PRO- FISSIO- NAL	PRÁ- TICA PRO- FISSIO- NAL	
Edifica- ções	2.190	360	1.050	400	4.000
Eletro- técnica	2.190	360	1.020	400	3.970
Mecâ- nica	2.190	360	1.050	400	4.000
Infor- mática	2.190	360	900	400	3.850
Controle Ambien- tal	2.190	360	795	400	3.760
Geologia e Mine- ração	2.190	360	1.150	400	4.100
Turismo	2.190	360	870	400	3.820

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos respectivos Planos de Cursos.

O núcleo comum, a mesma para todos os cursos, era composto pelas disciplinas de base nacional das três áreas de conhecimento do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos no ensino fundamental. A parte diversificada, também comum a todos os cursos, abrangia disciplinas destinadas a uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e a uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos. A formação profissional, com carga horária variável (máximo 1.050 horas), correspondia às disciplinas específicas de cada curso. Finalmente, a prática profissional tinha a função de articular teoria e prática e inserir o aluno no mundo do trabalho, podendo ser desenvolvida a partir da terceira série do curso, mediante estágio supervisionado, pesquisa ou projeto (CEFET-RN, 2005).

No quadro 11, apresenta-se a matriz curricular do curso técnico de nível médio integrado em Edificações do CEFET-RN.

Quadro 11 – Matriz curricular do curso técnico integrado em Edificações do CEFET-RN – 2005-2008

	Disciplinas	Nº aulas sem/série				Carga horária (em horas)		
		1ª	2ª	3ª	4ª			
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	3	2	2	330	
		Inglês	2	2	2		180	
		Arte	1	2			90	
		Educação Física	2	2			120	
		Geografia	2	2	2		180	
		História	2	2	2	2	180	
		Sociologia				2	60	
		Filosofia			2		60	
		Química	3	3	2		240	
		Física	3	3	2		240	
		Biologia	3	2	2		210	
		Matemática	4	3	3		300	
		Subtotal	24	24	19	6	2 190	
		P. Diversificada	Informática	3				90
			Francês ou Espanhol				3	90
			Desenho	2				60
Orientação Educacional	1					30		
Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho					3	90		
Subtotal	6		0	0	6	360		
Formação Profissional	Desenho Arquitetônico		4			120		
	Materiais de Construção			3		90		
	Mecânica dos Solos		2			60		
	Construção Civil I			4		120		
	Topografia			4		120		
	Sistemas Prediais Hidrossanitários				3	90		
	Sistemas Prediais Elétricos				2	60		
	Sistemas Prediais de Segurança				2	60		
	CAD				2	60		
	Orçamento				2	60		
	Estabilidade				3	90		
	Construção Civil II				4	120		
	Subtotal	0	6	11	18	1 050		
Prática Profissional					400			
Total Carga Horária	30	30	30	30	4 000			

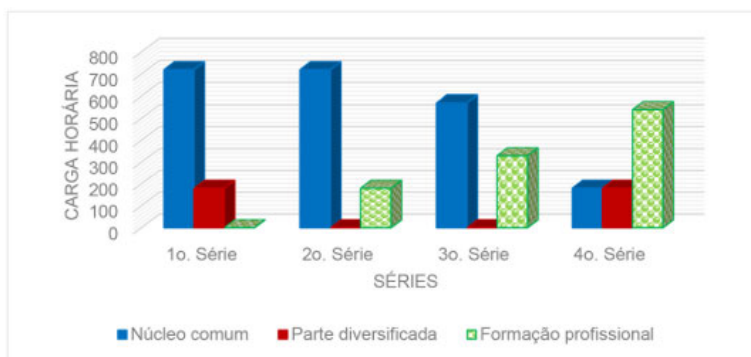
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Plano de Curso de Edificações.

Como pode-se perceber, o primeiro ano era composto apenas por disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada. Os segundo e terceiro anos eram constituídos por

disciplinas do núcleo comum e da formação profissional, com predominância das primeiras. No quarto e último ano, há disciplinas dos três grupos, predominando as de formação profissional. Esse arranjo curricular se repetia em todos os cursos técnicos integrados.

No Gráfico 3, representamos a evolução das disciplinas do núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, por série, do curso técnico de Edificações.

Gráfico 3 – Evolução das disciplinas do núcleo comum, parte diversificada e formação profissional no curso técnico integrado de Edificações do CEFET-RN - 2005-2008



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Plano de Curso de Edificações.

Essa forma de organizar as matrizes curriculares dos cursos técnicos não é nova na Instituição, e se assemelha às definidas no currículo da época do Regime Civil-Militar (núcleo comum, parte diversificada e formação especial) e na reestruturação curricular de 1995 (bases científica e tecnológica).

Além disso, a distribuição desigual, ao longo do curso, das disciplinas do núcleo comum, parte diversificada e formação profissional revelam-se como um limite ao desenvolvimento de um currículo integrado, pois a presença de disciplinas de educação geral e formação técnica em um mesmo currículo não implica, necessariamente, na existência de uma integração curricular, a menos que esses conteúdos estejam imbricados e dialogando continuamente ao longo de todo o curso, o que não corresponde ao que as matrizes curriculares revelam que estaria acontecendo no CEFET-RN.

De fato, a lógica curricular delineada para todos os cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio no CEFET-RN, a partir do PPP-2004, mais parece um ajuntamento de disciplinas que antes estavam separadas impositivamente pelo Decreto n. 2.208/1997 do que uma integração propriamente dita, ainda que tenha rompido com a organização modular por competências substituindo-a por um desenho curricular seriado anual, resgatada a articulação entre os ensinos médio e técnico em um currículo único (superação da dualidade entre a educação geral e a formação profissional) e mudado o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, mediante uma formação sólida, em tese, de conhecimentos científico, cultural e técnico, que permita ao educando a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais e políticos do sistema de produção hegemônico.

Dito de outra maneira: a organização curricular dos cursos técnicos integrados não aponta para o relacionamento entre as disciplinas de conhecimentos gerais e específicos de forma contínua ao longo do curso, pois no 1º ano tem-se

apenas as primeiras e, conseqüentemente, a ação pedagógica não favorece o trabalho interdisciplinar na dimensão metodológica, do diálogo entre as disciplinas de cultura geral e de formação técnica.

Convém salientar que o trabalho interdisciplinar, tanto na dimensão metodológica quanto na ético-política, se apresenta como uma necessidade imperativa do currículo integrado, não a única, uma vez que essa prática educativa, por um lado, não é, com afirma Frigotto (2008b, p. 41), “[...] uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. [Ela] se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” e, por outro, dá sentido ao imbricamento das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A interdisciplinaridade na dimensão metodológica exige o diálogo permanente entre os saberes específicos dos diferentes campos de conhecimento em torno de um objeto de estudo comum, de modo a romper as estruturas fragmentadas de cada um deles e a segmentação na organização linear das disciplinas no currículo. Na dimensão ético-política, como nos adverte Frigotto (2008b), funda-se na dialética da realidade social, isto é, decorre da compreensão dos elementos históricos, culturais e políticos presentes na sociedade, em seu caráter contraditório, a fim de reconhecer o ser social enquanto totalidade histórica.

Diante do exposto, verifica-se que a partir de 2005, o CEFET-RN implantou um novo projeto político-pedagógico – PPP-2004 –, construído nos dois anos anteriores, o qual

rompeu com o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 e colocou em prática uma nova forma de organização dos cursos técnicos: os cursos integrados em regime seriado anual (no Projeto de 1999, os cursos eram constituídos apenas de disciplinas técnicas e na forma modular).

A título de síntese, pode-se afirmar que, no período de 1999 a 2008, o CEFET-RN adotou dois projetos político-pedagógicos diferentes: o primeiro – Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 –, construído sob a égide do Decreto n. 2.208/1997, que vigorou até 2004, concebia os cursos técnicos agrupados em áreas profissionais, currículo modular com terminalidade, módulos compostos apenas por disciplinas de formação profissional, desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e formação aligeirada (cada módulo tinha duração de aproximadamente seis meses e o curso todo, dezoito meses) (CEFET-RN, 1999).

O primeiro projeto, ainda que tenha adotado, oficialmente, a formação integral do educando como concepção de formação profissional técnica de nível médio, conjecturamos, com base na lógica de construção dos módulos, que tinha uma vinculação estreita com os setores produtivos, ou seja, que a concepção de formação, na verdade, era a formação unilateral perspectivada pela polivalência e, como tal, em consonância com a concepção de formação que permeou a reforma da educação profissional no governo FHC.

Já o segundo projeto – PPP 2004 –, que vigorou de 2005 a 2008, foi construído com base no Decreto n. 5.154/2004, de modo que os cursos técnicos não aconteciam mais por áreas profissionais nem por módulo, mas por habilitação

profissional específica e regime anual composto de quatro séries; os cursos assumiram a configuração de cursos integrados (ensino médio e educação profissional em um mesmo currículo), tendo o trabalho (como princípio educativo), a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes (CEFET-RN, 2005).

A concepção de formação profissional técnica de nível médio adotada e constante do PPP-2004 foi a formação integral do educando, a qual representou, ao mesmo tempo, um avanço tanto em relação à concepção do Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 quanto a que permeou a reforma da educação profissional no governo Lula (ambas de perspectiva unilateral), bem como um retorno à Proposta Curricular de 1995.

Todavia, vale dizer, com base no desenho das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados, que essa concepção de formação se colocou como uma possibilidade, um horizonte, para o CEFET-RN.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NO IFRN (2009-)

A transformação do CEFET-RN em IFRN no final de 2008 acarretou novas mudanças estruturais e organizacionais, além da exigência de redimensionamento do PPP-2004 e, conseqüentemente, uma nova função social, a (re)definição das finalidades e dos objetivos institucionais, das ofertas educacionais, das práticas pedagógicas e dos referenciais orientadores de todas as ações institucionais.

Estruturalmente, o IFRN, que atuava, até 2005, com duas unidades de ensino – uma em Natal (originária da EAA-RN) e outra em Mossoró (implantada em 1995, fruto do PROTEC implantado pelo governo Sarney, em 1986, conforme abordamos no segundo capítulo) – teve seu espectro de atuação ampliado para todo o Estado do Rio Grande do Norte, em decorrência da expansão da RFEPT promovida pelo governo Lula (2003-2010), atingindo, em 2010, dezesseis unidades de ensino, denominadas campus – Apodi, Caicó, Cidade Alta, Currais Novos, Educação a Distância, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz e São Gonçalo do Amarante – distribuídos geograficamente de acordo com o Mapa 2.

Mapa 2 - Disposição geográfica dos campi do IFRN, em 2010



Fonte: <http://www.facebook.com/belchior.rocha>. Acesso em: 12 set. 2012.

Em termos organizacionais, o IFRN, de acordo com a Lei n. 11.892/2008 que o criou, é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. É vinculado ao MEC e integrante da RFEPT, possuindo natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O IFRN tem por objetivos: a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para adolescentes e para jovens e adultos; b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; c) realizar pesquisas aplicadas, estendendo seus benefícios à comunidade; d) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica; e) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; f) ministrar cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado e engenharia; e g) ministrar cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (BRASIL, 2008). Ou seja, os mesmos objetivos assumidos pelo CEFET-RN, por força do Decreto n. 5.224/2004, a exceção da oferta do ensino médio propedêutico. Isso significa que o IFRN, em termos de objetivos, não representa qualquer mudança efetiva em relação ao CEFET-RN.

A atuação institucional está, portanto, relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme estabelecido pelo Decreto n. 5.154/2004, e visa contribuir para a profissionalização de adolescentes, jovens e adultos para o mundo do trabalho e para a elevação da escolaridade.

Desde 2009, o IFRN mantém as seguintes ofertas educativas: cursos técnicos integrados de nível médio para adolescentes (foco desse estudo) e na modalidade educação de jovens e adultos; cursos técnicos subsequentes; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; cursos superiores de tecnologia e licenciaturas; pós-graduação *lato sensu* presencial; cursos na modalidade de educação à distância nos níveis técnico e tecnológico e de pós-graduação *lato sensu*; e curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico em educação profissional, que começou a ser ofertado em 2013).

A construção do PPP do IFRN, processo amplo e complexo porque envolveu a comunidade interna de cada um dos *campi*, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino, começou a ocorrer ainda em 2009 e resultou no documento intitulado *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*, o qual foi finalizado no início de 2012. A ele, nos referiremos como PPP-2009.

As motivações internas e externas para a elaboração do PPP-2009 foram, segundo a professora entrevistada Rebeca:

A cultura institucional de elaboração de PPP (desde 1993); a inconclusão do PPP iniciado em 2005; o processo de expansão da Instituição, iniciado em 2006, que imprimiu a necessidade de formação continuada

dos servidores; a nova institucionalidade, passando de CEFET-RN para IFRN e a necessidade de revisão e elaboração das bases político-pedagógicas institucionais; e a necessidade de avaliar institucionalmente as ofertas e construir unidade nas ações (informação verbal).

Já a pedagoga entrevistada Raquel apontou:

Como principal motivação externa, tem-se o projeto de reestruturação e expansão da rede federal de ensino. Essa política governamental, criadora de uma nova institucionalidade para as instituições federais de educação profissional, trouxe, à tona, novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Houve, por isso, necessidade premente de revisar ou de (re)construir os documentos que regiam a Instituição, dentre eles o PPP. Como motivador interno tem-se a inconclusão do PPP vigente (2004), que não fora concluído por questões de encaminhamentos políticos internos. Ademais na sua materialidade e incompletude, não mais respondia à realidade ora estabelecida (informação verbal).

Como se pode perceber, tanto Receba quanto Raquel apontaram praticamente as mesmas motivações externas e internas para a construção do PPP-2009: a expansão da RFEPT e a inconclusão do PPP-2004, o qual se ateve apenas a oferta dos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio.

Como estratégia para a elaboração coletiva do PPP-2009, foram realizados estudos, reuniões, seminários, fóruns, mesas-redondas, palestras e teleconferências, que contaram com a participação de todos os *campi* da Instituição (IFRN, 2012).

A esse respeito, a pedagoga Raquel ressaltou:

A dinâmica de elaboração do PPP foi demarcada por discussões coletivas e esforços para consolidar uma metodologia participativa, contando com a participação de professores, técnicos-administrativos, estudantes e equipe de gestores nos *campi* do IFRN. No âmbito da elaboração foi organizada uma estrutura sistêmica com uma coordenação geral (denominada de equipe de sistematização do PPP), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino e coordenadores do processo em cada campus. A coordenação geral foi composta por: diretoria pedagógica sistêmica do Instituto, diretoria de avaliação e regulação e Pró-Reitoria de Ensino. A equipe de coordenação nos *campi* foi composta por: equipe pedagógica, diretores acadêmicos de cada campus e coordenadores de cursos. Os últimos entraram na coordenação no momento da revisão dos projetos de cursos (informação verbal).

No mesmo sentido, a professora Rebeca destacou:

O PPP foi concebido para ser construído de forma coletiva, com participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Foi constituída uma coordenação geral vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, e coordenadores do processo em cada campus. Nos *campi*, a equipe foi coordenada pelo diretor acadêmico e equipe técnico-pedagógica e, para o processo de revisão dos cursos, também pelos coordenadores de cursos. Foi, também, estabelecido um cronograma que iniciou em 2009 e foi concluído em 2012, em que foram desenvolvidos, entre outros, os seguintes procedimentos: planejamento geral; seminários de sistematização com a equipe técnico-pedagógica; elaboração de textos iniciais do documento base; criação e alimentação de um site para o PPP; sensibilização institucional para participação das atividades; realização do Encontro de Professores do IFRN;

discussões relativas ao marco teórico (concepções e referenciais) e operacional (políticas e ações); discussões e fóruns relativos às ofertas educacionais; elaboração de cadernos temáticos para formação continuada dos servidores; e consultas públicas dos documentos elaborados (informação verbal).

As falas dos entrevistados realçaram que, mesmo dada a complexidade da Instituição (então constituída de dezesseis *campi*), foi possível construir o PPP-2009 com a participação dos representantes dos coletivos que fazem o IFRN.

De acordo com o PPP-2009, o IFRN deve promover uma ação formativa pública, laica, gratuita e de qualidade, pautada em uma visão humanística e ancorada nos seguintes princípios: a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental; b) gestão democrática, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva; c) integração, na perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais; d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; e) formação humana integral; f) inclusão social, respeitando-se a diversidade; g) natureza pública, gratuita e laica da educação; h) educação como direito social e subjetivo; e i) democratização do acesso e garantia da permanência do educando (IFRN, 2012).

Em decorrência desses princípios, o IFRN assumiu o trabalho, a educação e a formação humana na perspectiva delineada para essas categorias na Proposta Curricular da ETFRN de 1995 e no PPP-2004 do CEFET-RN: o trabalho como princípio educativo que, associado à ciência, tecnologia

e cultura nas práticas pedagógicas, é capaz de superar a dicotomia entre atividades intelectual e manual, favorecendo a construção de conhecimentos e valores indispensáveis à formação do educando. A educação, nesse caso, é pensada na perspectiva progressista, como o processo de formação para a cidadania e emancipação do educando e para a transformação da sociedade; e a concepção de formação profissional técnica de nível médio é concebida do ponto de vista da “[...] formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social” (IFRN, 2012, p. 18). Uma formação, portanto, que considere o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos setores produtivos.

Essa concepção de formação foi ressaltada pela pedagoga Raquel, ao afirmar que a concepção conformada no PPP-2009 é

A concepção de formação humana integral, calcada nos conceitos de politecnia, omnilateralidade, postura interdisciplinar frente ao conhecimento, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico/educativo e na integração entre educação básica e educação profissional. Além desses conceitos, tem-se como princípio fundante de formação no PPP 2009, a definição pelo currículo integrado para os cursos técnicos e para todas as ofertas institucionais (informação verbal).

A professora Rebeca, por sua vez, acrescentou:

O IFRN tem, como concepção fundante, o currículo integrado, o qual sintetiza, como principais manifestações de uma educação de qualidade socialmente

referenciada: a integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais; a formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo – são as principais; e a gestão democrática, na perspectiva da inclusão social e democratização do acesso, da permanência e da conclusão com sucesso. Esses princípios são pilares para toda a concepção para o PPP e para todas as ofertas educacionais, inclusive os cursos técnicos de nível médio (informação verbal).

Essa concepção de formação profissional presente no PPP-2009 e ratificada pela professora Rebeca e pedagoga Raquel aponta para o fato de que a Instituição não deseja atrelar suas ofertas formativas rigidamente ao mercado de trabalho, mas sim orientá-las para os interesses da classe trabalhadora, por meio de um currículo integrado destinado, por um lado, à superação incondicional da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica, e, por outro, a promover o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões (laboral, intelectual, social, cultural, ética, lúdica etc.). Literalmente, formar o homem, como afirma Gramsci (1995, p. 136), “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.”

Em consequência, o IFRN assumiu como função social:

Ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento,

visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2012, p. 18).

Essa função social também indica que a Instituição, a exemplo da Proposta Curricular de 1995 e do PPP-2004, mantém as suas ofertas educativas com o fito de formar o profissional-cidadão, ou seja, um sujeito com domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, qualificado para o mundo do trabalho e para o exercício da vida pública, capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do Estado e da região, na perspectiva da transformação.

Para viabilizar as concepções elencadas e a nova função social, o IFRN manteve a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, os quais foram estruturados em eixos tecnológicos, conforme estatuído no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, desdobrados em núcleos politécnicos comuns e fundamentados nos princípios e diretrizes definidos no PPP-2009 (IFRN, 2012).

De acordo com Machado (2010b, p. 96), eixo tecnológico é “[...] uma linha imaginária tendo à sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa certa unidade e convergência dessas tecnologias, que devem ter poder de mútua aproximação, de dar uma direção ao movimento dessa linha imaginária”. Ou seja, eixo tecnológico é a linha central que permite estruturar (definir componentes curriculares, articular saberes, concepção de formação, trajetória do itinerário formativo etc.) um curso e, conseqüentemente, dar-lhe identidade e sustentação. No IFRN, a “[...] estruturação

curricular em eixos tecnológicos possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (IFRN, 2012, p. 105).

Núcleos politécnicos comuns constituem-se de um conjunto de conhecimentos científicos, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais e de aplicações científicas às atividades humanas, relacionadas às dimensões socioeconômicas, ao uso e à produção de técnicas e de tecnologias. Eles exercem a função de eixo estruturador, favorecendo a organização de modelos pedagógicos integradores de conhecimentos e contribuem para a mediação de aprendizagens. (MACHADO, 2010b).

Assim, as matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados foram organizadas em um conjunto de disciplinas distribuídas por três núcleos politécnicos: estruturante, articulador e tecnológico, na forma de regime didático seriado anual, com quatro séries e carga horária conforme o Quadro 12.

O *núcleo estruturante*, o mesmo para todos os cursos técnicos integrados e com a mesma carga horária (2.340 horas), é composto pelo conjunto de disciplinas do ensino médio de base comum nacional, isto é, de conteúdos de base científica e cultural; o *núcleo articulador*, por disciplinas tanto do ensino médio quanto da formação profissional, em articulação com o curso e os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos; e o *núcleo tecnológico* diz respeito ao conjunto de disciplinas de formação técnica específica, de acordo com o eixo tecnológico e a atuação profissional (IFRN, 2012).

Quadro 12 – Estrutura curricular dos cursos técnicos por núcleos politécnicos no IFRN – a partir de 2009

CURSOS TÉCNICOS	EIXO TECNOLÓGICO	CARGA HORÁRIA, EM HORAS				PRÁTICA PROFISSIONAL	TOTAL
		NÚCLEO ESTRUTURANTE	NÚCLEO ARTICULADOR	NÚCLEO TECNOLÓGICO			
Administração	Gestão e negócios	2.340	195 + 70*	1.005	400	4.010	
Controle Ambiental	Ambiente, saúde e segurança	2.340	270 + 70*	840	400	3.920	
Edificações	Infraestrutura	2.340	120 + 100*	1.140	400	4.100	
Eletrotécnica	Controle e processos industriais	2.340	195 + 100*	1.065	400	4.100	
Geologia	Recursos naturais	2.340	150 + 100*	1.095	400	4.085	
Informática	Informação e comunicação	2.340	240 + 70*	990	400	4.040	
Informática para Internet	Informação e comunicação	2.340	360 + 70*	840	400	4.010	
Manutenção e Suporte em Informática	Informação e comunicação	2.340	180 + 70*	1.110	400	4.100	
Mecânica	Controle e processos industriais	2.340	225 + 100*	1.035	400	4.100	

Mine- ração	Recursos naturais	2.340	195 + 100*	1.065	400	4.100
----------------	----------------------	-------	---------------	-------	-----	-------

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

(*) Seminários curriculares obrigatórios: integração acadêmica; iniciação à pesquisa; orientação para a prática profissional, filosofia, ciência e tecnologia; sociologia do trabalho; e qualidade de vida e trabalho.

Além dos núcleos politécnicos, as matrizes curriculares contam, ainda, com a prática profissional – componente curricular indispensável à articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e à obtenção do Diploma de técnico de nível médio –, a ser desenvolvida na forma de projetos (projetos integradores, técnicos, de extensão e/ou de pesquisa) e de estágio supervisionado, podendo ser realizada a partir da terceira série de cada curso, no próprio IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho, e os seminários curriculares obrigatórios, que constituem um conjunto de estratégias didático-pedagógicas as quais permitem a articulação entre teoria e prática e a complementação dos saberes e das habilidades necessários à formação do estudante (IFRN, 2012).

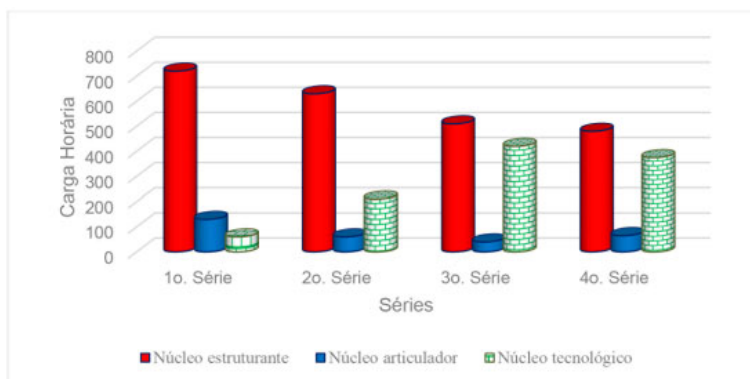
No Quadro 13, a título exemplificativo, apresenta-se a matriz curricular do curso técnico integrado em Eletrotécnica do IFRN.

Analisando as matrizes curriculares, observa-se que os núcleos politécnicos estruturante, articulador e tecnológico constantes do PPP-2009 correspondem ao núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, respectivamente, do PPP-2004, inclusive no que diz respeito aos conteúdos que comportam: estruturante – ensino médio; articulador – ensino médio e formação técnica; e tecnológico – formação

técnica. Ou seja, a concepção que permeia esse desenho de organização das matrizes tem a conotação de algo novo, ímpar, mas na realidade é a forma tradicional concebida desde a Lei n. 5.692/1971 (núcleo comum, parte diversificada e parte especial), com outra nomenclatura.

Além disso, constata-se que as disciplinas do núcleo tecnológico estão presentes da primeira à última série em todos os cursos, porém em nenhuma série são predominantes, conforme pode-se observar no Gráfico 4, que se refere, particularmente, ao curso técnico integrado de Eletrotécnica.

Gráfico 4 – Evolução das disciplinas dos núcleos estruturante, articulador e tecnológico no curso técnico de Eletrotécnica do IFRN – a partir de 2009



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica.

A forma pela qual as matrizes curriculares estão organizadas prenuncia o favorecimento do currículo integrado, no que diz respeito ao aspecto do diálogo, desde o início do curso técnico, entre as disciplinas dos três núcleos

politécnicos, reconhecendo que a interdisciplinaridade, na dimensão metodológica, é um dos elementos centrais nesse tipo de currículo, o que favorece a formação integrada do profissional-cidadão.

De fato, o trabalho coletivo interdisciplinar entre professores do núcleo estruturante ou do núcleo tecnológico ou, ainda, desses com aqueles, além dos do núcleo articulador, é imprescindível para a consolidação de práticas pedagógicas que ensejem tanto a articulação das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bases do currículo integrado, para a aplicação de conhecimentos teórico-práticos inerentes a cada curso técnico específico e ao eixo tecnológico do qual faz parte, bem como para o êxito da materialização da formação integrada do educando e, por conseguinte, de sua formação integral, omnilateral.

A esse respeito, não é demais lembrar a afirmação de Ramos (2005, p. 122): “[...] a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura”, bem como a de Machado (2010a, p. 81): “[...] se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender”.

Com efeito, as práticas pedagógicas devem ser pensadas coletivamente, objetivando proporcionar ao educando, além dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho, a compreensão histórica das relações

econômicas, políticas, sociais e culturais, a fim de ampliar sua leitura de mundo, o desenvolvimento pessoal, o exercício consciente da cidadania de forma participativa, ética e crítica e o prosseguimento de estudos.

O arranjo curricular dos cursos técnicos integrados, a partir do PPP-2009, contribui, teoricamente, para viabilizar a concepção de formação profissional assumida pelo IFRN nesse Projeto: *formação humana integral*, na perspectiva da autonomia e da emancipação.

Enfim, pode-se afirmar que a concepção de formação profissional técnica de nível médio adotada e constante do PPP-2009 – *formação humana integral* –, a exemplo do PPP-2004, é diametralmente oposta à que permeou a reforma da educação profissional no governo Lula (formação unilateral).

Não é demais ressaltar, como dito no primeiro capítulo, que a formação humana integral não se materializa na sociedade capitalista, porque ela exige a superação da exploração do homem pelo homem, da sociedade dividida em classes e, portanto, só pode se realizar em uma sociedade para além do capital (socialista). Todavia, é a utopia que move a ação educativa no IFRN, assim como movia a ETFRN em 1995 e o CEFET-RN em 2005.

Os projetos político-pedagógicos que a Instituição concebeu no período correspondente ao recorte temporal deste estudo apresentaram como especificidades a incorporação das determinações legais decorrentes das reformas educacionais implantadas, que se refletiram, sobretudo, na estruturação das matrizes curriculares dos respectivos cursos técnicos de nível médio, com exceção da estrutura concebida pela

Proposta Curricular de 1995, a qual não tinha vinculação direta com o instrumento legal – Lei n. 5.692/1971 – que desenhava a configuração das matrizes dos cursos e, por isso, mesmo, tornou-se inovadora, não só para a própria Instituição, como também para toda a RFEPT e para o próprio governo.

Como continuidades presentes em três projetos dos quatro construídos (exclui-se o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999), pode-se apontar a manutenção das concepções de trabalho como princípio educativo, de educação na perspectiva progressista e, portanto, transformadora, e de formação profissional técnica de nível, como formação humana integral, omnilateral.

As concepções de formação profissional técnica de nível médio assumidas nos documentos institucionais do IFRN, no período de 1970 a 2010, foram duas: uma foi a *formação unilateral*, nos períodos de 1970 a 1994m enquanto denominava-se ETRFNm e no período de 1999 a 2004, já como CEFET-RN. Nesses períodos a concepção de formação se coadunava com as perspectivas formativas que permeavam a reforma educacional instituída pelo Regime Civil-Militar por meio da Lei n. 5.692/1971 e a realizada pelo governo FHC, mediante o Decreto n. 2.208/1997, respectivamente.

A outra foi a *formação humana integral*, nos períodos de 1995-1998 (ainda ETRFN), de 2005-2008 (ainda CEFET-RN) e de 2009-2010, já como IFRN. Nesses períodos, essa concepção de formação mostrou-se oposta à conformada pelas reformas educacionais que se materializaram nos respectivos períodos:

o primeiro período abrange o governo FHC e, o segundo e terceiro, o governo Lula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente, o binômio trabalho-educação é o fundamento do histórico desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que, concordando com Severino (2001), a existência humana se tece pela ação permanente e intensa que os homens, em sociedade, desenvolvem sobre a natureza, construindo-se a si mesmos.

Assim, a especificidade humana é mediada e só se realiza por meio da práxis – processo complexo que articula dialeticamente a teoria com a prática – relacionada ao trabalho e à sociabilidade. A educação, por sua vez, emerge como “[...] práxis na medida em que é prática técnica e política intencionalizada e é vinculada ao conhecimento” (SEVERINO, 2001, p. 43).

Nesse sentido, o trabalho é o processo de formação do homem, que alicerça e consagra a vida material, a qual depende da troca entre organismo e natureza física. Já a educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os mais jovens no âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura (SEVERINO, 2001). Daí ser imperioso reconhecer os aspectos histórico-social-cultural para que o

homem possa se inserir e compreender a realidade na sua totalidade, a fim de agir para transformar.

Assim, e para viabilizar o objetivo deste estudo – analisar a configuração das concepções de formação profissional técnica de nível médio prescritas nos projetos político-pedagógicos do IFRN, no período de 1970 a 2010, situando-as no contexto das mudanças econômicas, políticas e educacionais em desenvolvimento no país –, abordou-se, ao longo do processo investigativo, aspectos concernentes à relação trabalho, educação e formação humana presentes, nomeadamente, na sociedade capitalista.

No capitalismo, o trabalho é visto não como uma atividade ontocriativa, pela qual o homem cria a realidade, mas como simples meio de produzir mercadorias. Kosik assevera que, diferentemente da concepção do capital, o trabalho

[...] na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (KOSIK, 1976, p. 18).

A educação escolar, como prática técnica-política intencionalizada, está organizada de forma dual, de acordo com a divisão de classes presente na sociedade: uma de caráter humanístico, intelectual, para a própria classe burguesa; e outra de caráter instrumental, manual, para a trabalhadora. Essa dualidade educacional subtrai dessa última a importância do conhecimento teórico historicamente construído e da

possibilidade de apropriação e criticidade, pela subjetividade, da realidade do mundo social.

Com efeito, a escola capitalista cumpre uma função puramente funcionalista (Durkheim) ou reprodutivista (Bourdieu), ou seja, a educação por ela transmitida (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações etc.) reduz-se a um mecanismo adaptativo do homem à sociedade, reforçando as desigualdades sociais. Conseqüentemente, restringe o acesso da classe trabalhadora à riqueza material e espiritual acumulada pela humanidade e a impede de obter uma formação completa, integral.

De fato, em uma sociedade de classes, o modelo de educação que se concretiza é o da classe dominante, segundo seus interesses, formando pessoas para reproduzir e difundir as ideias políticas da classe. Em contraponto, cabe à classe trabalhadora, em defesa de seus interesses, tomar consciência de que o campo educativo é um espaço de luta contra as desigualdades sociais.

A escola da sociedade capitalista está marcada, segundo Snyders (1981), por uma contradição fundamental. As classes dominantes procuram, por um lado, servir-se dela para formar uma mão de obra dócil e submissa, sem grande preparação e pouco exigente e, por outro, esforçam-se por selecionar um escalão médio, dotado de uma pequena qualificação, cuidando para que ele não alimente perspectivas exageradas e entre em concorrência com os descendentes da burguesia.

Independentemente do padrão de acumulação adotado no capitalismo – taylorista-fordista ou flexível –, a formação

do trabalhador é de caráter unilateral, pois privilegia apenas uma dimensão da formação humana – a laboral –, já que o homem, nessa sociedade, é considerado especificamente como agente produtivo de mercadorias, que precisa ser formado, educado e treinado para o saber-fazer, na perspectiva da submissão aos interesses imediatos do mercado de trabalho.

No sistema de produção taylorista-fordista, essa formação unilateral era e é evidente, devido à separação entre trabalho intelectual (concepção, responsabilidade da gerência) e trabalho manual (execução, desenvolvida pelos trabalhadores do *chão de fábrica*). Desse modo, pode-se afirmar que o homem, condicionado pelo capital, está limitado em sua essência e não tem a percepção do todo.

Já no sistema de acumulação flexível, a formação unilateral ficou dissimulada pela polivalência dos trabalhadores, trabalho em equipe e estrutura de produção horizontalizada. A polivalência, associada à noção de competência, pressupõe maior qualificação do trabalhador, por este realizar diferentes tarefas/funções, operar simultaneamente várias máquinas no processo produtivo e ter conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) para intervir na resolução de problemas de forma autônoma.

Na realidade, contudo, a formação prossegue unilateral, pois o trabalhador continua sem dominar os fundamentos científico-tecnológicos da/na produção e de se apropriar do todo, haja vista que a essência do modo de produção capitalista – divisão técnica do trabalho, exploração e alienação do trabalhador e fetichismo da mercadoria – permaneceu.

Os novos requerimentos de formação exigidos do trabalhador – combinando polivalência com competências, habilidades e atitudes – a partir da década de 1970 servem para que o capital escamoteie os seus interesses por controle da eficiência, aumentos de produtividade e maior poder de competição em um mercado concorrencial globalizado e mediatizado pelos princípios neoliberais.

Assim sendo, impõe-se pensar uma educação escolar e uma concepção de formação para a classe trabalhadora distintas das que se estabelecem na sociedade capitalista, que tenham o ser humano, não o mercado, como centralidade, que articulem estratégias de emancipação do trabalhador, de modo que este possa tornar-se não só profissional qualificado para o mundo do trabalho, mas também cidadão consciente, crítico, ético e responsável socialmente, capaz de compreender a realidade econômica, social, política e cultural da sociedade, para intervir e operar transformações.

Nesse sentido, a escola como instituição formadora tem muito a contribuir, na medida em que veicular uma educação na perspectiva da politecnicidade – domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003) – e da escola única – escola de caráter humanista, formativa, que não faz separação entre trabalho intelectual e trabalho manual (GRAMSCI, 1995) – pois, assim, estaria, por um lado, formando um sujeito trabalhador emancipado capaz de atuar nas mais diferentes esferas de trabalho com sólidos conhecimentos científico-tecnológicos e ser dirigente e, por outro, sinalizando para uma formação humana integral

– desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (intelectual, física, laboral, cultural, moral, ética, estética etc.).

No Brasil, o ensino médio integrado ao ensino técnico, orientado pela perspectiva da politecnia e da escola unitária, articulando organicamente, em um mesmo currículo, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, conforme vem sendo experimentado, pelo menos em tese, particularmente na RFEPT, desde 2005, é uma possibilidade para a formação mais completa dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que o objetivo não é somente a formação de técnicos, mas também de sujeitos que possam, segundo Ramos (2005), compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica, resgatando a função social da escola.

Diz-se em tese, porque esse tipo de oferta educativa está presente em todas as Instituições que compõem a RFEPT e este estudo não se deteve em analisar a materialização da oferta do ensino médio integrado no IFRN, o que certamente poderá ser explorado por futuras pesquisas. No caso específico do IFRN, Pereira (2010, p. 225) afirma que “[...] ainda não se consolidou na Instituição um trabalho integrado entre os professores do ensino médio e da educação profissional. [...] Integrar esses profissionais constitui-se, pois, um passo para a execução do trabalho coletivo, ou seja, para a integração.”

As reformas efetuadas na educação profissional no Brasil, no período de 1970 a 2010, estiveram atreladas/subordinadas às determinações econômico-políticas dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o BID, por meio de empréstimos feitos a essas Instituições e, portanto, consubs-tanciadas na institucionalização da visão produtivista de

educação, na submissão da educação à lógica do mercado, na (re)edição do mito do ensino técnico-profissional como indutor do desenvolvimento social e mobilidade individual.

Isso ficou clarividente na reforma instituída pelo Regime Civil-Militar, fruto dos Acordos MEC-USAID, que tornou o ensino de 2º grau profissionalizante e obrigatório em todo o país, com o intuito de se alinhar a formação de técnicos de nível médio ao projeto de desenvolvimento econômico implementado naquele período, como também na conduzida pelo governo FHC, no final dos anos 1990, com financiamento do BID, que impôs a separação formal do ensino técnico do ensino médio.

Subordinando a educação a uma perspectiva economicista, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei n. 5.692/1971, definiu a qualificação para o trabalho, orientada pela necessidade do mercado de trabalho e consubstanciada nas habilitações profissionais, como componente fundamental do processo de formação do estudante e, com isso, excluiu qualquer possibilidade de uma formação mais ampla do mesmo, inclusive, para o exercício crítico e consciente da cidadania.

Assim, essa reforma instituiu uma formação voltada apenas para a atuação em um determinado posto de trabalho – formação unilateral –, condizente com as necessidades emergentes do capital, ainda que o currículo contivesse uma educação geral igual para todos.

A reforma da educação profissional promovida pelo governo FHC (Decreto n. 2.208/1997) priorizou os cursos de nível técnico flexíveis (com saídas intermediárias) e de

curta duração (dezoito meses, aproximadamente), oferecidos na forma concomitante ao ensino médio ou subsequente a esse, vinculados especificamente aos setores produtivos e dissociado da cultura geral – os cursos eram estruturados em módulos, sob o invólucro do desenvolvimento de competências e habilidades e com apenas disciplinas de formação técnica – e, conseqüentemente, excluiu a possibilidade de uma formação cidadã na perspectiva emancipatória.

Essa reforma, pois, tornou-se perversa para a classe trabalhadora, a quem o próprio governo responsabilizava pela condição de desempregada, ao ignorar as dificuldades que ela teria para obter o título de técnico de nível médio, já que deveria frequentar – concomitante ou subsequente – dois cursos diferentes (ensino médio e ensino técnico), paralelamente para, dada sua frágil condição material, inserir-se no mundo do trabalho.

O Decreto n. 5.154/2004 – que instituiu a reforma da educação profissional no governo Lula – flexibilizou ainda mais a articulação da educação profissional de nível médio com o ensino médio, pois manteve as possibilidades previstas no Decreto 2.208/1997 – forma concomitante ao ensino médio ou subsequente a esse – e agregou a possibilidade da forma integrada, em consequência da acomodação dos interesses em disputa travados entre os educadores conservadores e progressistas.

Pelos inúmeros programas focais instituídos por esse governo no âmbito da educação profissional – Brasil profissionalizado, Escola de Fábrica, Projovem etc. –, pode-se dizer que a educação profissional de nível médio integrada

ao ensino médio ficou marginalizada, ou seja, não se firmou como uma ação educativa efetiva no ensino médio. Tanto que esta forma de oferta, como já mencionado, ficou praticamente restrita à RFEPT.

De todo modo, como assevera Araujo, o Decreto n. 5.154/2004,

[...] não promove a reintegração (com matrícula única) entre o ensino propedêutico e técnico-profissionalizante de nível médio. [...] Mesmo que considere, no entanto, os limites da nova legislação, não se pode negar que ela avança. A possibilidade de uma educação profissional de nível médio integrada é melhor que a sua impossibilidade (ARAUJO, 2006, p. 196).

No que tange à educação profissional, as reformas implementadas no Brasil, no período de 1970 a 2010, abrangendo a Ditadura Civil-Militar, a Nova República, a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, enfatizam a concepção de trabalho na perspectiva da produção material capitalista, ou seja, como mercadoria força de trabalho, que é vendida pelo trabalhador ao capital em troca de um salário e que combina expropriação do trabalhador e aumento de riqueza do capital.

As reformas enfatizam, também, a educação na perspectiva funcionalista/reprodutivista, porque se realizou subordinada ao desenvolvimento econômico e à organização capitalista da sociedade, voltada para o imediatismo (formadora de mão de obra), de acordo com os interesses e necessidades do capital, reforçando a estrutura de classes na sociedade e forjando a aceitação das desigualdades sociais, e a formação unilateral do educando, voltada para o saber-fazer,

como concepção de formação profissional técnica de nível médio, pois buscaram evidenciar apenas uma dimensão do ser humano – a laboral –, tal como imposta pela divisão social e técnica do trabalho. Prevalece, pois, como afirma Frigotto (1989, p. 25), “[...] o homem formado, educado e treinado para desenvolver traços funcionais ao mercado.”

Essa concepção de formação nega ao trabalhador obter uma formação sólida e abrangente que o conduza não só para o trabalho produtivo, mas também a autorrealização, exercício crítico da cidadania, prosseguimento de estudos (finalidades que a LDB/1996 conforma para o ensino médio), ou seja, seu desenvolvimento como pessoa humana.

No âmbito da ETFRN, no período de 1970 a 1994, que permeou o Regime Civil-Militar, a Nova República e o governo Collor/Itamar, os cursos técnicos ofertados eram estruturados à luz da Lei 5.692/1971 e do Parecer n. 45/1972 e, portanto, constituídos de duas partes bem definidas, como se representassem a junção de dois blocos: uma formada por disciplinas de educação geral que eram ministradas nas duas primeiras séries, e outra, de formação profissionalizante, nas duas séries seguintes.

O fim último que permeava as ações educativas da Instituição à época era a formação de técnicos de nível médio para o setor secundário da economia, em consonância, portanto, com a ideologia tecnicista da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Em consequência, a ETFRN assumia, nos documentos institucionais, o trabalho na dimensão histórica, como mercadoria força de trabalho, a educação na perspectiva

funcionalista/reprodutivista e a concepção de formação profissional técnica de nível médio como *formação unilateral*.

Entre 1993 e 1994, a ETFRN construiu coletivamente seu primeiro projeto político-pedagógico – Proposta Curricular de 1995 –, instituindo um modelo pedagógico inovador, que concebia as habilitações profissionais organizadas em áreas de conhecimento e buscava interrelacionar os conhecimentos científicos aos profissionalizantes desde o início do curso.

Nessa Proposta Curricular, que foi implementada de 1995 a 1998, a ETFRN adotou a concepção de trabalho na dimensão ontológica, como prática social fundamental a existência humana, por meio da qual o educando constrói-se na interrelação com seus pares; a educação na perspectiva progressista, do domínio dos conhecimentos historicamente construídos, para a leitura crítica da realidade e intervenção do educando como agente de transformação na sociedade; e a concepção de formação profissional técnica de nível médio como a *formação omnilateral* do educando (desenvolvimento de todas as potencialidades: intelectual, física, moral, laboral, ética, lúdica etc.), a fim de torná-lo um profissional-cidadão.

A Proposta Curricular de 1995 foi desconstruída em 1999, por força do Decreto n. 2.208/1997, que impôs ao CEFET-RN a construção, por meio de consultores contratados, de seu segundo projeto político-pedagógico – Projeto de Reestruturação Curricular de 1999 –, não sem a resistência do coletivo da Instituição em um primeiro momento, o que não implicou que houvesse, posteriormente, uma acomodação passiva a esse projeto.

O Projeto de Reestruturação Curricular de 1999, que vigorou de 1999 a 2004, estruturou os cursos de nível técnico, oferecidos nas formas concomitante e subsequente, em módulos de curta duração, sob a ideologia das competências e da empregabilidade, estreitamente sintonizados com os setores produtivos e objetivando tão-somente o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Não obstante, de forma incoerente com essa estrutura curricular, o CEFET-RN adotou, nesse Projeto, as mesmas concepções de trabalho (na dimensão ontológica), educação (concepção progressista) e formação humana (na perspectiva da formação integral) da Proposta Curricular de 1995.

Indubitavelmente, a concepção de trabalho como mercadoria força de trabalho (e não na dimensão ontológica); a de educação na perspectiva da adaptabilidade (e não da transformação) do educando à estrutura social; e a de formação de profissional de nível técnico como formação unilateral (e não omnilateral) se adequam precisamente aos cursos estruturados à luz do Decreto n. 2.208/1997, que ofereciam uma frágil formação profissional aos estudantes, visto que não contavam com conhecimentos científicos e sociais e visavam apenas o desenvolvimento de uma dimensão da formação – a laboral.

Com efeito, a concepção de formação unilateral efetivamente promovida pelos cursos técnicos nesse período se alinha à estabelecida pela reforma da educação profissional do governo FHC, pois os cursos, além de estarem em sintonia com e para o mundo produtivo, buscando satisfazer interesses imediatos do mercado de trabalho, não permitiam

o desenvolvimento de uma formação sólida do educando, já que eram dissociados da educação geral.

Em 2004, por força do Decreto n. 5.154/2004, o CEFET-RN construiu o seu terceiro projeto político-pedagógico – Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção –, por meio do qual retomou a oferta dos cursos técnicos integrando em um mesmo currículo, os ensinamentos médio e técnico.

Pelo PPP-2004, que vigorou de 2005 a 2008, o CEFET-RN, embora tenha fundamentado os cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio na perspectiva da politecnia e na indissociabilidade do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como síntese da produção material da sociedade, construiu os currículos em uma lógica semelhante à adotada na Instituição na época da Lei n. 5.692/1971 – as disciplinas de formação profissional não se faziam presentes desde o início do curso, e estavam quase todas concentradas no último ano – o que desfavorecia, sobremaneira, a concepção de currículo integrado.

A esse respeito, não é demais ressaltar que o termo integrar, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85), corresponde “[...] ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social”, e que a integração, segundo Ramos (2005, p. 122) exige “[...] que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação.”

Isso permite afirmar que a falta de equilíbrio na distribuição das disciplinas do ensino médio e da formação

profissional ao longo dos cursos técnicos integrados no CEFET-RN – maior concentração das disciplinas de formação geral nas séries iniciais e das de formação técnica na série final – não só descaracterizou o sentido precípua do currículo integrado como também apresentou limite à efetivação da integração.

No PPP-2004, a Instituição retoma os princípios da Proposta Curricular de 1995, assumindo o trabalho como princípio educativo, compreendendo-o como elemento central na produção da existência humana; a educação na perspectiva progressista, como mediadora de um projeto de transformação da sociedade e a *formação humana integral*, como concepção de formação profissional técnica de nível médio.

Ainda que o desenho da matriz curricular dos cursos técnicos no CEFET-RN não favorecesse a integração, entende-se que a presença em um mesmo currículo da educação geral e da formação técnica favorece a uma formação mais completa (científica, humanística, tecnológica e técnica) do educando, de modo que este, além de obter uma formação profissional específica para inserir-se no mundo do trabalho, tem possibilidades de apreender e transformar o real, mediante o exercício crítico da cidadania, e continuar os estudos no ensino superior.

Em 2009, o IFRN deu início à construção do seu quarto projeto político-pedagógico – Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva – mediante o qual a Instituição, considerando os princípios do currículo integrado, corrigiu as lacunas deixadas pelo desenho curricular do PPP anterior, concebendo, teoricamente, a articulação das disciplinas de

educação geral e formação técnica desde a primeira série em todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscando estabelecer uma unidade.

De fato, pelo PPP-2009, desde a primeira série de todos os cursos estão presentes disciplinas de educação geral e formação técnica e de forma equilibrada, exceto nas duas primeiras séries, quando predominam as de formação geral. Mesmo assim, por meio desse PPP, busca-se eliminar a dicotomia entre formação geral e formação específica, entre teoria e prática e, conseqüentemente, favorecer o sentido do currículo integrado.

Ainda pelo PPP-2009, o IFRN manteve os princípios da Proposta Curricular da ETFRN de 1995 e do PPP-2004, ou seja, o trabalho como princípio educativo, como categoria constitutiva do ser humano; a educação na perspectiva progressista, como o processo de formação para a cidadania, emancipação e transformação dos educandos; e a *formação humana integral* como concepção de formação profissional técnica de nível médio.

Todos os projetos político-pedagógicos que a Instituição construiu no período em estudo apresentaram como especificidades a incorporação das determinações legais decorrentes das reformas educacionais implantadas no país, com exceção da Proposta Curricular de 1995, que não tinha vinculação direta com a Lei n. 5.692/1971, tornando-se um projeto inovador (baseado em áreas de conhecimento que, de certa forma, renunciou a forma como os cursos seriam organizados nas reformas futuras: governo FHC, com áreas profissionais e

governo Lula, com eixos tecnológicos), não só para a própria Instituição, como também para toda a RFEPT.

Como continuidades presentes em três projetos (excluindo-se o Projeto de Reestruturação Curricular de 1999), têm-se as concepções de trabalho como princípio educativo, de educação na perspectiva progressista e, portanto, transformadora, e de formação profissional técnica de nível, como *formação humana integral*.

A concepção de formação profissional técnica de nível médio assumida pelo IFRN nos períodos de 1970 a 1994 e de 1999 a 2004 se coadunaram com as perspectivas formativas que permeavam a reforma educacional instituída pelo Regime Civil-Militar por meio da Lei n. 5.692/1971 e a realizada pelo governo FHC, mediante o Decreto n. 2.208/1997.

A concepção de formação profissional técnica de nível médio assumida pelo IFRN no período de 1995 a 1998 e a partir de 2005 mostrou-se oposta à conformada pelas reformas educacionais que se materializaram nos respectivos períodos.

Entende-se que o mercado de trabalho deve ser considerado em toda e qualquer proposta pedagógica, mas não como a referência preponderante, pois à escola cabe também proporcionar ao educando uma formação para sua autorrealização, exercício consciente da cidadania e emancipação.

Assim, em qualquer tempo, o educando/trabalhador necessita não apenas de uma especialização estreita vinculada aos ditames do mercado de trabalho, mas de uma larga formação, que lhe permita inserir-se dignamente no mundo do trabalho, fazer uma leitura de mundo, compreender os modos pelos quais os conhecimentos científico-tecnológicos

influenciam a organização do trabalho e da produção, bem como a vida cotidiana na sociedade.

Finalmente, ressalta-se que a tese que fundamentou este estudo ficou comprovada, ou seja, as concepções de formação profissional técnica de nível médio delineadas nos projetos políticos-pedagógicos do IFRN, ora são influenciadas pelas perspectivas formativas que orientam as reformas educacionais no país e ora não se coadunam com tais perspectivas.

Ademais, esses documentos institucionais, no período analisado, apresentam mais continuidades do que rupturas em relação às concepções de formação, ou seja, o IFRN procurou institucionalizar, teoricamente, a concepção de formação omnilateral, por meio de uma ação educativa que visa à formação ampla do educando, a fim de torná-lo um profissional-cidadão capaz de inserir-se não apenas no mundo do trabalho, mas também exercer sua cidadania de forma crítica e criativa, além de possibilitar o prosseguimento de estudos. Com efeito, a consolidação de um ensino médio integrado ao técnico é a utopia que o IFRN persegue.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Trad. Maria Auxiliadora Cavazzotti e Lígia Regina Klein. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ARAUJO, R. M. L. Reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, set./dez. 2002.
- ARAUJO, R. M. L. A regulação da educação profissional do governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para a mobilização? In: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N. (Org.). **Políticas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém, PA: CEJUP, 2006, p. 191-213.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.
- BOCHENSKY, J. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. 6. ed. São Paulo: Herdra, 1977.
- BOITO JÚNIOR, A. A burguesia no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 52-77, jan./jun. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 41-64.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 23 abr. 2008.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 23 abr. 2008.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/del%204.073-1942?OpenDocument. Acesso em: 13 jun. 2009.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 13 jun. 2009.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%203.552-1959?OpenDocument. Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 13 jun. 2009.

BRASIL. **Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=115901&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 22 set. 2011.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 13 jun. 2009.

BRASIL. **Lei n. 7.486, de 6 de junho de 1986.** Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989. Brasília, DF, 1986. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=130255&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.948-1994?OpenDocument. Acesso em: 22 jan. 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 ago. 2000.

BRASIL. **Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm. Acesso em: 20 ago. 2000

BRASIL. **Decreto n. 2.855, de 2 de dezembro de 1998.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2855.htm. Acesso em: 15 set. 2000.

BRASIL. **Decreto Presidencial de 18 de janeiro de 1999.** Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/anterior%20a%202000/1999/dnn7933.htm. Acesso em: 10 set. 2001.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 22 dez. 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial n. 331, de 16 de junho de 1968.** [Trata da transformação da Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte]. Arquivo IFRN-*Campus* Natal – Central.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica.** Trad. Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. V. II. São Paulo: Globo, 1978.

CARDIM, J. E. V. C. **Do ensino industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal.** V. 1. Lisboa: ISCSP-UTL, 2005.

CARVALHO, R. Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-127.

CASTRO, L. B. Privatização, abertura e desindexação: a primeira metade dos anos 90. In: GIAMBIAGI, F. *et al.* **Economia brasileira contemporânea: 1945-2010.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier 2011, p. 131-164.

CEFET-RN. **Proposta de reestruturação curricular do CEFET-RN.** Natal, RN, 1999.

CEFET-RN. **Relatório de gestão do CEFET-RN – 1999.** Natal, RN, 2000.

CEFET-RN. **Proposta curricular para o ensino médio do CEFET-RN.** Natal, RN, 2001.

CEFET-RN. **Relatório de gestão do CEFET-RN – 2001**. Natal, RN, 2002.

CEFET-RN. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção**. Natal, RN, 2005.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CLERC, D. **Decifrar os grandes autores da economia e da sociologia**. Trad. António Reça de Sousa. Tomo I: os fundadores. Lisboa: Pergaminho, 1999.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: Lima, J. C. F. Neves, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; EPSJV, 2006, p. 173-200.

COUTO, C. G.; ABRUCIO, F. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 269-301, nov. 2003.

CUEVA, A. La concepción marxista de las clases sociales. In: CUEVA, Agustín. **La teoría marxista: categorías de base y problemas actuales**. Equador: Planeta, 1987, p. 7-47.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-193, maio/ago. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

- CURY, C. R. J. et. al. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/1971**. Brasília: INEP, 1982.
- DELUIZ, N. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 14-25, jan./abr. 1994.
- DEPRESBITERIS, L. Educação profissional: seis faces de um mesmo tema. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago. 2000.
- DESCARTES, R. **Discurso do método. Regras para a direção do espírito**. São Paulo. Martin Claret, 2000.
- DINIZ, E. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. [S.l.: s.n.], 2006.
- DRAIBE, S. M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 8, p. 1-51, 1993.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Trad. Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.
- ETFRN. **Organização Didática**. Natal: ETFRN, 1985.
- ETFRN. **Proposta curricular da ETFRN**. Natal: ETFRN, 1995.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a críticas da educação**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FAUSTINO, J. **A Escola que vivi: memórias de um educador**. [S.l.]: Vox Gráfica e Editora, 2008.
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2010.
- FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 1. Rio de Janeiro: [s.n.], 1961.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p. 17-26, jan./jun. 1989.

FRIGOTTO, G. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. In: FREITAS, W. B. A.; KULLER, J. A. (Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun., 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006b, p. 25-53.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008a.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1. sem. 2008b.

FRIGOTTO, G. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. *Sísifo*, Lisboa, n. 9, p. 129-136, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006b, p. 343-372.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; MAGALHÃES, A. L. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: Inep, 2006, p. 139-50.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

GADAMER, H-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flavio Paulo Meurer. v. 1, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIAMBIAGI, F. Estabilização, reformas e desequilíbrios macroeconômicos: os anos FHC. In: GIAMBIAGI, F. et. al. **Economia brasileira contemporânea: 1945-2010**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier 2011, p. 165-195.

GRABOWSKI, G. Articulação da educação profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional. In: **TVescola: Programa**

Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim 7, Rio de Janeiro, maio-jun. 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GURGEL, R. D. de F. **A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: república, trabalho e educação (1909–1942)**, 2007, 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2007.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: INEP, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Trad. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: FERRETTI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 128-42.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/09/18/ult105u8711.jhtm>>. Acesso em: 20 set. 2009.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2011**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2013.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: Editora IFRN, 2012.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, Pará, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul./dez. 2011.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre globalização. Trad. Maria Elisa Cevasco. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, A. Z. *et al.* **Planejamento e educação no Brasil**: São Paulo: Cortez, 1990, p. 55-88.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. O ensino médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. In: KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. 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, nov. 2007.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.2, n.2, p. 8-24, nov. 2009.

LECLERC, B.; PUCELLA, S. **As concepções do ser humano**: teorias e problemáticas. Trad. Rui Lopo. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, p. 82-88, maio/ago. 2008.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. **Coletânea CBE**: trabalho e educação. Campinas, SP: Papirus; CEDES, 1992, p. 9-23.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010a, p. 80-95.

MACHADO, L. R. de S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010b.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, R. M.; BATICH, M.; MENDES, Á. Previdência social brasileira: um balanço da reforma. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17 n. 1, p. 111-121, 2003.

MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório**: as diferentes questões. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Marin Claret, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008b.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. v. 1. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MENDONÇA, S. R. de. **A industrialização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIALARET, G. **Educação nova e mundo moderno**. Trad. Isabel Nascimento. Lisboa: Arcádia, 1971.

MOURA, A. R. Rumo à entropia: a política econômica, de Geisel a Collor. In: LAMOUNIER, B. (Org.). **De Geisel a Collor: o balanço da transição**. São Paulo: Sumaré, 1990, p. 37-59.

MOURA, D. H. Algumas implicações da reforma da EPT e do PROEP sobre o projeto político-pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**, Natal, v. 2, p. 57-80, 2005.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007a.

MOURA, D. H. A função social da rede federal de educação profissional e tecnológica na educação brasileira. **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, Curitiba, v.1, p. 5-23, mar. 2007b.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, nov. 2010.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, Fortaleza, n. 7, v. 1, p. 1-19, 2012.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Reunião Anual da ANPEd, 35.**, Porto de Galinhas, PE, Trabalho encomendado GT 09 – Trabalho e Educação, out. 2012, p. 1-41.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr. 2007.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 39-58.

OLIVEIRA, R. de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; EPSJV, 2006, p. 67-107.

PEIXOTO, Z. de O. B.; MACEDO, T. C. P. de; TABOSA, W. A. F. Os investimentos do PROEP no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: aplicação de recursos e benefícios. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica, 2009, 4., Belém. **Anais...** Belém: IFPA, 2009, p. 1-10.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 13-26.

PEREIRA, U. Á. **Políticas de educação profissional técnica e de ensino médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)**, 2010, 308 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2010.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, M. da C. P. **Ação social na área do emprego e da formação profissional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.106-127.

RAMOS, M. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: Inep, 2006, p. 283-309.

RAMOS, M. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, nov. 2007/fev. 2008, p. 545-58.

RÉGNIER, K. D. Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 3-11, jan./abr. 1997.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo Decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 259-282, set. 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, C. J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 54-76.

SALGADO, M. U. C. Educação do trabalhador: discussões teóricas e prática social. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 107, p. 11-17, jul./ago. 1992.

SALM, C. O impacto das novas tecnologias e a educação. **Ideias**, São Paulo, FDE, n. 15, p. 15-20, 1992.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003

SCHERER, A. L. F.; CONTRI, A. L. Notas sobre o Governo Lula: ambiguidades e perplexidades. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 7-14, dez. 2006.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. V. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SOUSA JUNIOR, J. de. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, jan./jun. 1999.

SOUZA, N. J. de. **Desenvolvimento econômico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

STEGER, M. B. **A globalização**. Trad. Ana Tanque e Helena Serrano. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições, 2006.

SUCHODOLSKI, B. La emancipación social del hombre y las tareas de la educación. In: SUCHODOLSKI, B. **La educación humana del hombre**: de la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones. Barcelona: Editorial Laia, 1977, p. 75-92.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8 n. 9, p. 9-21 2. sem.2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.



editoraifrn

Tipografias utilizadas:

Palatino Linotype

Montserrat

Acier

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

A obra analisa as concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN, situando-as no contexto das mudanças políticas, econômicas e educacionais do Brasil. Aborda-se a relação trabalho, educação e formação humana na sociedade capitalista. Analisam-se as concepções formativas de nível médio esboçadas nas reformas educacionais implantadas no período de 1970 a 2010. Investigam-se as concepções de formação profissional delineadas nos projetos político-pedagógicos do IFRN. A formação humana na sociedade capitalista tem o viés da unilateralidade e está presente em todas as reformas educacionais do país. As concepções de formação profissional no IFRN refletem, em determinadas conjunturas, a formação unilateral e, em outras, a perspectiva da formação omnilateral, que se coaduna com a desejada pela classe trabalhadora. A utopia que o IFRN persegue é a consolidação, em suas ações educativas, da concepção de formação humana integral.

ISBN 978-85-8333-288-6




Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


INSTITUTO
FEDERAL