

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

CÁSSIA MARIA FRANÇA DE SOUSA FERNANDES

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO: OS LIMITES DO ENSINO
TÉCNICISTA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

CÁSSIA MARIA FRANÇA DE SOUSA FERNANDES

**PARANAVÁI
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO: OS LIMITES DO ENSINO
TÉCNICISTA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

CÁSSIA MARIA FRANÇA DE SOUSA FERNANDES

**PARANAVÁI
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO: OS LIMITES DO ENSINO
TÉCNICISTA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por CÁSSIA MARIA FRANÇA DE SOUSA FERNANDES, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO.

PARANAÍ
2019

(Bibliotecário: André Luiz Ferreira Vidal CRB 9/1767)

F363f

Fernandes, Cássia Maria França de Sousa.
Formação docente e educação: os limites do ensino
tecnicista do Instituto Federal do Paraná/ Cássia
Maria França de Sousa Fernandes, 2019
147 f.

Orientador: Renan Bandeirante Araújo

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino,
Paranavai, 2019.

1. Formação docente. 2. Ensino. 3. Educação.
I. Universidade Estadual do Paraná. II. Título.

CDD 21. ed. - 370

CÁSSIA MARIA FRANÇA DE SOUSA FERNANDES

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO: OS LIMITES DO ENSINO TECNICISTA
DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo (Orientador) – UNESPAR

Prof^a. Dr^a. Tatiana Colombo Pimentel – IFPR – Paranavaí

Prof^a. Dr^a. Márcia Marlene Stentzler – UNESPAR

Data de Aprovação:

27/06/2019.

Dedico este trabalho
a Deus,
por ter me permitido chegar até aqui;
à minha filha, Rebeca,
minha razão de viver e
motivo para buscar esta conquista;
ao meu esposo, Giancarlo,
que permaneceu ao meu lado
durante este longo caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas experiências que vivi até a conquista deste título, tornando-me uma pessoa mais forte e grata por tudo que aprendi.

Ao meu orientador, Professor Dr. Renan Bandeirante Araújo, por acreditar no meu projeto e desenvolvê-lo comigo, auxiliando-me em todas as minhas dificuldades e motivando-me a seguir meus objetivos, sempre disposto a orientar minhas dúvidas e me mostrar novas perspectivas de aprendizagem.

Ao meu esposo, Giancarlo, e minha filha, Rebeca, pelos sacrifícios que se submeteram para me apoiarem na busca por este sonho.

Aos meus compadres, Priscila e Fábio, por cuidarem com todo amor e carinho da minha filha nos meus momentos de ausência, ajudando-a a superar o medo e a insegurança nesse período.

À minha amiga irmã, Vanessa Monteiro, e aos seus filhos, Laura e Miguel, por me oferecerem abrigo em seu lar e por serem meu refúgio amigo nos momentos difíceis.

À Lilian Fávoro, um presente que Deus colocou em meu caminho, por sua imensa generosidade em me acolher em sua casa e me auxiliar a vencer os desafios desta caminhada.

Às Professoras da banca, por aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho – Profa. Dra. Tatiana Colombo Pimentel (IFPR-Paranavaí), Prof.^a Dr.^a Márcia Marlene Stentzler (UNESPAR – Paranavaí).

Aos Professores das disciplinas do Programa, que contribuíram com conhecimentos que farão parte de minha vida acadêmica e laboral. Aos professores Dr. Adão Aparecido Molina, Dra. Shalimar Calegari Zanatta, Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, Dra. Conceição Solange Bution Perin, Dr. Elias Canuto Brandão, Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli, Dra. Isabela Candeloro Campoi, Dra. Lucila Akiko Nagashima, Dra. Márcia Regina Royer, Dr. Paulo Cesar Gomes, Dra. Meire Aparecida Lóde Nunes, Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva, Dr. Renan Bandeirante Araújo, minha eterna gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), pela oportunidade de aperfeiçoamento e pelo empenho da equipe gestora, secretaria e colegiado do curso.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Paulo Freire).

FERNANDES, Cássia Maria França de Sousa. **Formação docente e educação: os limites do ensino tecnicista do Instituto Federal do Paraná.** 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante Araújo. Paranavaí, 2019.

RESUMO

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa Formação docente interdisciplinar e ao grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, objetivou compreender as nuances que compõem a implementação do trabalho docente do professor bacharel do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar o processo histórico da ruptura entre a produção do conhecimento e a aplicação do conhecimento socialmente existente; identificar as contradições que permeiam a efetivação do Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional; identificar o perfil profissional docente do professor atuante no IFPR. Para a coleta de dados, realizou-se uma pesquisa qualitativa fundamentada na análise bibliográfica para a fundamentação teórica e documental. Assim sendo, nesta pesquisa, discorre-se sobre o processo histórico da formação profissional da classe trabalhadora considerando os aspectos marxianos e gramscianos. Destaca-se a concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional proposta pelo IFPR e, ainda, os Projetos Pedagógicos dos cursos da modalidade mencionada, ofertados na mesorregião metropolitana de Curitiba, nos *campi* de Campo Largo, Colombo, Curitiba, Paranaguá e Pinhais, os quais foram investigados. As informações referentes à matriz curricular, os objetivos do curso e o perfil do egresso foram relacionadas à formação inicial do professor bacharel, tendo em vista as contradições que permeiam a oferta da Educação Básica integrada à formação profissional quanto aos aspectos da relação ciência, trabalho e cultura. Para o atendimento dessas especificidades, o IFPR possui docentes com formação inicial em bacharelado em diversas áreas de tecnologia, engenharias, saúde e, também, professores tecnólogos. Apreendeu-se, neste trabalho, que os Projetos Pedagógicos dos cursos analisados demonstraram que, nos *campi* pesquisados, a ênfase da formação centra-se no mercado de trabalho; desse modo, embora esta modalidade seja a última etapa da Educação Básica, o ensino é tecnicista e a carga horária dedicada às disciplinas do eixo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) são, em todos os casos, inferiores à formação do eixo Formação Técnica e Profissional. Reconhece-se a formação docente como uma das possibilidades para a efetivação de um Ensino Médio Técnico Integrado como cerne de uma educação profissional com vistas à emancipação humana, porém não foi identificada uma política de formação continuada para docentes bacharéis e tecnólogos nessa instituição. Por último, viu-se que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFPR está sujeito à lógica do capital; por isso, não pode na mesma proporção contemplar formação técnica profissional e formação propedêutica na perspectiva omnilateral.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Omnilateralidade; Sociedade Capitalista.

FERNANDES, Cássia Maria França de Sousa. **Teacher training and education: the limits of the technical education of the Federal Institute of Paraná.** 2019. 147 p. Dissertation (Master's in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Renan Bandeirante Araújo. Paranaíba, 2019.

ABSTRACT

This work, linked to the line of research Interdisciplinary teacher education and to the research group Education, Work and Regional Development of the Graduate Program in Teaching from the Paraná State University - Campus Paranaíba, Paraná, Brazil, aimed to understand the nuances that make up the implementation of the teaching work of the bachelor from the Federal Institute of Paraná (IFPR - *Instituto Federal do Paraná*). To achieve this goal, the following specific objectives were defined: to analyze the historical process of the rupture between the production of knowledge and the application of socially existing knowledge; to identify the contradictions that permeate the effectiveness of Technical High School Integrated to Professional Education; to identify the professional profile of the teacher working at the IFPR. For the data collection, a qualitative research was carried out based on the bibliographical analysis for the theoretical and documentary foundation. Thus, in this research, the historical process of the professional education of the working class considering the Marxian and Gramscian aspects is discussed. It is important to highlight the conception of High School Integrated to Professional Education proposed by the IFPR and also the Pedagogical Projects of the mentioned courses, offered in the metropolitan mesoregion of Curitiba, Campo Largo, Colombo, Curitiba, Paranaguá and Pinhais, which were investigated. The information about the curricular matrix, the objectives of the course and the profile of the graduated were related to the initial training of the bachelor teacher, considering the contradictions that permeate the offer of Basic Education integrated to professional education regarding the aspects of the science, work and culture relation. In order to meet these specificities, the IFPR has professors with an initial bachelor's in several areas of technology, engineering, health and also technologist professors. It was observed in this study that the Pedagogical Projects of the courses analyzed showed that in the surveyed campus, the emphasis of training focuses on the labor market; thus, although this modality is the last stage of Basic Education, teaching is technicist and the workload devoted to the disciplines of the Humanities and Applied Social Sciences (Geography, History, Philosophy and Sociology) is, in all cases, inferior to technical and vocational training. Teacher training is recognized as one of the possibilities for the implementation of an Integrated Technical High School as the core of a professional education with a view to human emancipation, but a policy of continuous training for bachelors and technologists in this institution has not been identified. Finally, it was seen that IFPR's High School Integrated to Professional Education is subject to the logic of capital; therefore, it cannot in the same proportion contemplate professional technical training and preparatory training in the omnilateral perspective.

Keywords: Teacher Training; Professional education; Integrated High School; Omnilaterality; Capitalist society.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Presença do IFPR no Estado do Paraná	39
Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Curso Técnico).....	87
Gráfico 2 - Matrículas do Ensino Médio no Brasil – 2018.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do IFPR – campus Campo Largo	110
Quadro 2 - Matriz Curricular do curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio do IFPR -campus Campo Largo	112
Quadro 3 - Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Colombo	115
Quadro 4 - Matriz curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Colombo	116
Quadro 5 – Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Curitiba	119
Quadro 6 - Matriz curricular curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Curitiba	121
Quadro 7 – Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Paranaguá	124
Quadro 8 - Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR – campus Paranaguá	126
Quadro 9 – Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Pinhais	129
Quadro 10 - Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Pinhais	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo docente lotado na mesorregião pesquisada	22
Tabela 2 - Total de alunos atendidos em cada unidade da mesorregião geográfica metropolitana e Curitiba	23

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP	Conselho Superior
CBE	Câmara Brasileira de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DEMTEC	Diretoria de Ensino Médio e Técnico
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PITCE	Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROENS	Pró-reitora de Ensino
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNCTI	Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE EDUCAÇÃO E TRABALHO	26
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	28
2.2	POLITECNIA E OMNILATERALIDADE	42
2.3	EDUCAÇÃO TRABALHO EM GRAMSCI: CRÍTICA À FORMAÇÃO TECNICISTA	55
3	A INTEGRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO IFPR	67
3.1	PRODUÇÃO CAPITALISTA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	68
3.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO ALIENADO	80
4	PROFESSOR BACHAREL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFPR	92
4.1	FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFPR.....	93
4.2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFPR	106
	CONCLUSÃO	134
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre o perfil profissional do docente em atuação no ensino técnico¹ do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Para tanto, analisamos o processo de constituição histórica da educação profissional, mais especificamente da formação profissional técnica de nível médio destinada aos jovens, oriundos, em sua maioria, da classe trabalhadora para o atendimento das demandas do setor produtivo, como meio para adquirir o aporte teórico necessário para o desenvolvimento de seu trabalho.

Verificamos que essa temática é relevante no cenário educacional brasileiro, uma vez que, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Brasil, existem 38 institutos Federais, totalizando 644 *campi* presentes em todas as regiões, onde possivelmente situações semelhantes acontecem, visto que os marcos regulatórios são os mesmos para a educação profissional dessa rede.

No Paraná, o IFPR possui 25 campi e contempla todas as mesorregiões² do Estado, justificando sua definição como objeto de estudo desta pesquisa. Ressaltamos ainda que a educação técnico profissional desperta o interesse de estudiosos de reconhecida relevância na pesquisa educacional do país, como Gaudêncio Frigotto (2001, 2005, 2007), Maria Ciavatta (2005, 2008, 2009, 2014, 2018), Marise Ramos (2008, 2014), Acacia Kuenzer (1989, 1999, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2016, 2017), Demerval Saviani (1989, 1994, 2007, 2009, 2013) e outros, uma vez que são muitas as contradições que permeiam essa modalidade de educação.

Em vista disso, corroboramos com a afirmativa de Ciavatta (2014, p. 189) na qual a autora postula que “[...] politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações”. Desse modo, entendemos que essa premissa exige que os envolvidos no processo escolar

¹ No campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. Nessa perspectiva, a teoria de capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da Educação um valor econômico (SILVA, 2016, p. 203).

² Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que, por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa. O Paraná possui dez mesorregiões geográficas. (Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IparDES).

da integralização curricular da educação geral à educação profissional compreendam suas dimensões, suas determinações e suas possibilidades.

A educação profissional visa formar força de trabalho para suprir o mercado de emprego; logo, a definição das políticas públicas desenvolvidas é deliberada em consonância com os princípios do modo de produção capitalista e sujeita às determinações da sociedade burguesa no regime de acumulação flexível. Os Institutos Federais e, conseqüentemente, o IFPR são resultantes desse processo, a partir da política de expansão e da reforma da educação profissional no Brasil nos governos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Nesse contexto, o IFPR figura como uma escola federal especializada na oferta da educação técnica profissional integrada ao Ensino Médio, entre outros níveis e modalidades³. Com base na análise de documentos institucionais de domínio público, verificamos um discurso que conduz ao entendimento de que o IFPR atua em uma perspectiva politécnica de ensino, apontando como o cerne de sua proposta pedagógica a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura.

Embora todas as 25 unidades do IFPR tenham seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), esta pesquisa não engloba todos, dada a expressiva quantidade de docentes que compõem o quadro de servidores dessa instituição, 1.193, conforme o *site* do IFPR. Por isso, consideramos como referência o PPP do campus Curitiba por tratar-se da unidade analisada com maior número de docentes (210), alunos e cursos na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (1.407), elementos fundamentais neste trabalho.

Do PPP analisado, destacamos a proposição afirmativa de que “[...] o ensino a ser desenvolvido pelo Instituto Federal do Paraná representa uma significativa oportunidade de formação para o trabalho, organicamente articulada à elevação dos níveis de escolaridade” (IFPR, 2017c, p. 7). Todavia, não verificamos no decorrer da pesquisa, a adoção de políticas necessárias para a superação do ensino fragmentado de característica tecnicista que, subordinado à lógica do mercado de emprego, constitui-se como forma predominante da educação profissional.

Com base nas análises críticas relativas à educação, tal qual foram analisadas no trabalho de pesquisa agora apresentado, temos que uma proposta de ensino que

³ O IFPR oferta também Cursos Técnico Subsequente, Técnico Concomitante, Nível Superior, Pós-Graduação *Latu Sensu* e *Stricto Sensu*, Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC).

visa integrar ciência, tecnologia, trabalho e cultura, na perspectiva politécnica, implica na busca pela formação omnilateral do homem. Ressaltamos que as obras de Marx analisadas nesta pesquisa não possuem uma exclusiva dimensão pedagógica; no entanto, suas proposições devem ser apreendidas com base no contexto histórico político sob a hegemonia da burguesia moderna.

Não obstante, cabe destacarmos que o autor sempre esteve centrado em procurar compreender e contribuir criticamente com ações que fossem capazes de impulsionar transformações radicais no sentido da superação da sociedade fundada na divisão de classes, da correlata forma de reprodução social assentada na subordinação do trabalho ao capital, como se vê no livro I da obra *O capital - crítica da economia política* (MARX, 1996). Justamente por isso, foi possível apreender de suas obras, resultado de estudos fecundos sobre a natureza da sociedade capitalista, as concepções fundamentais para um posicionamento crítico frente às contradições da escola profissional.

De modo mais específico, os conceitos de politecnicismo e omnilateralidade, em seus traços gerais, são definidos por Manacorda (2007) da seguinte maneira:

O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica, opõe-se à divisão originária entre o trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. (MACORDA, 2007, p. 48).

A passagem em destaque revela que, embora a busca de uma educação que levasse a classe trabalhadora à superação das condições da alienação do capital, o teórico alemão reconhecia a existência das múltiplas variações do trabalho, situando a tecnologia como o centro da integração entre teoria e prática, valendo-se, porém, do aspecto omnilateral da formação como uma possibilidade de levar o homem a tornar-se detentor de conhecimentos tanto intelectuais quanto manuais. Em outros termos, podemos dizer que a concepção de formação integrada que remete às postulações marxianas de politecnicia representa um caminho para conceber a educação geral articulada à formação profissional como meio para emancipação do homem.

Quanto às proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, de acordo com Schlesener (2002, p. 68), estas objetivavam a constituição de “[...] uma escola que formasse a nova geração de produtores, isto é, uma escola que preparasse técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua

arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades”. Desse modo, o autor via, nesse modelo de escola, a possibilidade de levar as classes populares à construção de uma contra-hegemonia, ou seja, uma forma de transcender a hegemonia burguesa.

O contexto a partir do qual Antônio Gramsci pensou a proposta da escola unitária foi o da Itália sob o domínio fascista nos 1930, período em que ocorreu a execução da Reforma Gentile. Esse período foi marcado pela manutenção da dualidade na educação, a qual prescrevia um ensino humanista para os jovens da classe burguesa e direcionava aos oriundos das classes subalternizadas o ensino técnico já existente (CARMO, 2008).

Nessa perspectiva, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011), ao propor um modelo de escola única, Gramsci buscava romper com a separação classista no sistema educativo de sua época e, ainda, propor um modelo educativo que propiciasse a formação intelectual da classe dominada e os conduzisse a construção de um novo modelo de sociedade.

Salientamos que a escolha do tema da nossa pesquisa teve origem nas inquietações profissionais relacionadas à minha atuação de Pedagoga no IFPR. Desde o ano de 2014, componho o quadro de servidores dessa instituição; desse modo, pude acompanhar, durante os últimos anos, diversos acontecimentos relativos ao cotidiano escolar, decorrentes das contradições existentes entre a concepção de ensino que estrutura o discurso institucional e as dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação do que propõem as normativas e as orientações para a organização didático pedagógica do IFPR.

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, dentre suas finalidades, determina que os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia devem promover em todos os seus níveis e modalidades a oferta da educação profissional e tecnológica, para formar cidadãos aptos à atuação profissional em variados setores da economia (BRASIL, 2008b). Nesse caso, a Lei obriga o desenvolvimento da “[...] educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008b, p. 1).

Assim, a manifestada dificuldade que muitos professores possuem deve-se ao fato de que o IFPR é uma instituição especializada em ensino técnico com ênfase em cursos das áreas de tecnologia dada a especificidade de sua criação. Daí a razão para

o predomínio, entre os docentes dos formados em cursos de bacharelados, daqueles que não possuem formação pedagógica para a docência.

O estranhamento causado pela situação descrita ganhou mais relevância visto que o IFPR deve ofertar 50% do total de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, **prioritariamente** na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, etapa final da Educação Básica, ou seja, para os concluintes do Ensino Fundamental. A prioridade dos jovens oriundos de escola pública corresponde a 40% das vagas reservadas por meio de cotas sociais (além dessas vagas, reservam-se, ainda, 20% para afrodescendentes, 5% para pessoas com deficiência e 5% para indígenas) (IFPR, 2017a). Nesse caso, a ambiguidade está no que regulamenta o art. 62 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que expressamente determina que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, **em curso de licenciatura**, de graduação plena [...]” (BRASIL, 1996, n.p., grifo nosso).

Vale ressaltar que não faz parte do escopo desta pesquisa promover a culpabilização docente, mas, pela experiência que tenho vivenciado no trabalho como Pedagoga no IFPR, interessa-nos compreender as particularidades da atuação do professor bacharel, colocando a formação docente como cerne da questão. Para isso, buscamos manter a coerência desta pesquisa com princípios de minha formação profissional e atuação como Pedagoga que acompanha o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFPR *campus* Ivaiporã.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elencamos alguns objetivos que nos permitem compreender em que medida o ensino técnico ofertado no IFPR se relaciona com a formação docente e sua atuação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Para tanto, definimos os objetivos da seguinte forma:

Objetivo geral:

- Compreender as nuances que compõem a implementação do trabalho docente do professor bacharel no IFPR.

Objetivos específicos:

- Analisar o processo histórico da ruptura entre a produção do conhecimento e a aplicação do conhecimento socialmente existente.
- Identificar as contradições que permeiam a efetivação do Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional.
- Identificar o perfil profissional docente do professor atuante no IFPR.

Percebeu-se como grande desafio do IFPR a concepção de uma proposta de

ensino que articule de forma coerente as dimensões propedêuticas e técnicas da formação profissional no Ensino Médio. Em consonância, frisamos a assertiva de Frigotto (2005, p. 60) a qual evidencia que “[...] o trabalho como princípio educativo, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”.

Ramos (2008) aponta para a necessidade de construção de um projeto de Ensino Médio profissionalizante cujo foco seja o sujeito e não as demandas do mercado de trabalho, sendo esta uma possibilidade de superação da dualidade entre formação geral e formação técnica. Pensar em integração na concepção da autora significa considerar um ensino que incorpore as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. A autora descreve essas dimensões da seguinte maneira

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva apresentada, deve-se “[...] compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano” (RAMOS, 2008, p. 4). Diante disso, analisarmos a formação profissional técnica de nível médio trouxe-nos a oportunidade de compreendermos o trabalho como parte fundamental do complexo processo de constituição da realização humana, considerando-o para além da venda da força de trabalho que o reduz à atividade de natureza econômica.

Nesse sentido, dada a ambiguidade da materialização de um projeto de educação que contemple verdadeiramente a preparação para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos, buscamos, nesta pesquisa, elencar, sem esgotar as possibilidades de estudos posteriores, a forma pela qual se regulamenta, estrutura e se implementa o Ensino Médio integrado à Educação Profissional no IFPR.

A partir de então, debruçamo-nos sobre as questões relativas à formação de professores, na identificação do perfil profissional docente da instituição, das implicações que esses aspectos imprimem no contexto educacional do IFPR, uma vez que essas questões se relacionam à sociedade como um todo e, portanto, seu estudo não se resume aos dispositivos legais ou às especificações pedagógicas da docência.

Na Tabela 1 a seguir, descrevemos o quantitativo docente lotado na mesorregião pesquisada.

Tabela 1 - Quantitativo docente lotado na mesorregião pesquisada

Campi	Cursos de EMI	Cursos analisados	Total de docentes da unidade	Docentes Bacharéis
Campo Largo	2	1	53	30
Colombo	2	1	38	16
Curitiba	8	1	210	141
Paranaguá	3	1	81	34
Pinhais	2	1	28	13
Total	17	5	410	234

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações retiradas de Info – IFPR.⁴

De acordo com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), o IFPR possui 1.193 docentes efetivos. Na mesorregião metropolitana de Curitiba, estão lotados um total de 410 docentes, o que representa 40% do total de professores da instituição, dos quais 234 docentes, 57% do grupo analisado, são professores com formação inicial em bacharelado (dados atualizados em agosto de 2018 no *site* de informações do IFPR).

No IFPR, atualmente, estão matriculados um total de 20.544 alunos presenciais e 13.490 na modalidade EAD, segundo dados do *site* de informações do IFPR atualizados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) em 8 de março de 2019. Para demonstrar a situação nos *campi* pesquisados, elaboramos a Tabela 2 a seguir, onde descrevemos as informações sobre o total de alunos atendidos em cada unidade da mesorregião geográfica metropolitana e Curitiba. Os discentes da modalidade de curso Técnico Integrado ao Ensino Médio são alunos presenciais, inclusos nessa categoria, por isso não somam o total geral. Os alunos da modalidade Educação à Distância fazem parte da carga de trabalho docente, justificando sua inclusão nos dados da pesquisa. Acesso em: 10 abr. 2019.

⁴ Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Tabela 2 - Total de alunos atendidos em cada unidade da mesorregião geográfica metropolitana e Curitiba

<i>Campi</i>	Alunos presenciais	Alunos EaD	Alunos do Ensino Médio Integrado
Campo Largo	815	0	282
Colombo	450	4.452	322
Curitiba	3.951	1.286	1.407
Paranaguá	1.104	71	451
Pinhais	331	6.235	312
Total por modalidade	6.651	12.044	2.774
Total Geral	18.695		

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações retiradas de Info – IFPR.

Ressaltamos que, para a realização da formação profissional técnica de nível médio, nos moldes que apresentamos nesta dissertação, são necessárias profundas discussões que reflitam as relações entre educação e trabalho e suas determinações, no âmbito da instituição que se propõe a oferta dessa modalidade de ensino. Isso porque o trabalho docente exige não somente conhecimentos na área específica de formação, mas também pedagógicos e interdisciplinares, “[...] além de princípios éticos e políticos, entre outros, desenvolvidos por meio de processos formativos sólidos” (DAMASCENA; NASCIMENTO; MOURA, 2017, p. 4).

Deparamo-nos então com a pauta do método e com a missão de definirmos sob qual metodologia construiríamos nossa pesquisa. Desse modo, tomando por base a proposição de Netto (1998), verificou-se que o método diz respeito ao problema central e polêmico em uma pesquisa. O autor explica que em Marx “[...] o interesse epistemológico está sempre subordinado à direção ontológica da sua reflexão. [...] ele discute o método sempre conectando a discussão do método a um objeto preciso” (NETTO, 1998, p. 79).

Desenvolvemos este trabalho a partir de uma ampla pesquisa teórica para resgatarmos o percurso histórico de constituição da educação profissional no bojo da sociedade capitalista, cuja divisão social do trabalho justifica a segregação de classes e impulsiona a manutenção das discrepâncias sociais. Referenciamos-nos, para tanto, nos pressupostos do materialismo histórico que, informado por Netto (1998, p. 79),

implica apreender a partir de Marx “[...] a máxima fidelidade do sujeito que pesquisa ao objeto pesquisado. [...] a crítica demanda um sujeito ativo, rico em determinações. Só um sujeito criativo pode trazer à consciência um objeto concreto, que é síntese de múltiplas determinações”.

Nesse sentido, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa com a análise de bibliografias, os marcos legais da educação profissional e os textos de referencial teórico indiscutivelmente pertinentes à pesquisa. Tendo como referência os aspectos filosóficos sociais das concepções de educação presentes nas obras de Marx (1984, 1996, 2004) e Marx e Engels (2011), apreendemos que a oferta de formação politécnica e omnilateral possibilitaria a superação das condições de dominação da classe trabalhadora no modo de produção capitalista.

Da mesma forma, figura em Marx a possibilidade de o sujeito apossar-se da dinâmica do objeto, pois, em uma pesquisa, o sujeito deve reproduzir o objeto nas variadas dimensões que o permeiam (NETTO, 1998). Assim, para reproduzir o movimento real do objeto investigado, o sujeito que pesquisa deve estabelecer uma relação pensada de modo que o leve a conhecer sua dinâmica (NETTO, 1998), postulações que nos auxiliaram na organização da apresentação desta dissertação.

Com isso, sublinhamos que, para o desenvolvimento da temática do estudo em questão, organizamos esta pesquisa em mais três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, com o título de *A formação do trabalhador em uma perspectiva histórica de educação e de trabalho*, empenhamo-nos em apresentar a concepção da educação profissional ofertada pelos Institutos Federais. Desse modo, para apreendermos os reais sentidos da formação do trabalhador, trouxemos um resgate histórico filosófico da temática a partir das postulações de Marx (1996, 2004), Marx e Engels (2011) e Gramsci (2001).

Na terceira seção, intitulada *A concepção da integralização da Educação Básica à Educação Profissional no Brasil*, discutimos as contradições da formação do trabalhador considerando as imposições dos modelos de produção Taylorista/Fordista e Toyotista, que saíram do chão da fábrica e foram incorporados ao cotidiano escolar. Nessa mesma seção, tratamos dos limites da educação profissional relacionada ao trabalho alienado, discorremos sobre o Ensino Médio na modalidade integrada à Educação Profissional desenvolvido no Instituto Federal do Paraná e destacamos o desafio da profissionalização na Educação Básica.

Na quarta seção, pretendemos analisar o perfil profissional e a formação do

docente do IFPR, de modo a explicitar as contradições e as possibilidades da atuação do professor a considerar os regulamentos da implementação dos cursos de Ensino Médio integrado e, ainda, sob a égide de um discurso institucional que denota o entendimento de uma proposta de educação profissional por meio da qual o estudante “[...] deverá superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral e agir de forma articuladora das capacidades do pensar e do agir” (IFPR, 2017a, p. 7).

2 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE EDUCAÇÃO E DE TRABALHO

A Educação Profissional tem ocupado espaço de destaque no Brasil, principalmente nas últimas décadas. A formação do trabalhador, nesse caso, atende prioritariamente aos interesses do capital. Partindo desse pressuposto, a marca da construção histórica da relação trabalho e educação sugere uma contradição, uma vez que o avanço tecnológico e científico está concentrado como propriedade de uma minoria que detém o capital, enquanto a maioria trabalhadora ocupa a condição de classe subalterna.

Nesse sentido, a educação geral e a educação profissional impõem-se como mecanismos de aumento e de efetivação da exclusão, pois os processos educativos escolares ou não escolares, configuram-se como práticas sociais reguladoras da sociedade que vincula o trabalho, a ciência e a tecnologia como exclusividade de poucos, negando à classe subalterna o acesso a relevantes benesses culturais, econômicas e sociais de emancipação humana (FRIGOTTO, 2001).

Em vista disso, nesta seção, discorreremos sobre alguns dos aspectos essenciais relacionados ao tema trabalho e educação, bem como sobre as peculiaridades históricas que caracterizaram as formas de produção e de reprodução capitalista na contemporaneidade. Para isso, percorremos alguns caminhos tomando a educação profissional e tecnológica como um viés fundamental de nosso estudo. Ancorados nos pressupostos do materialismo histórico, a base ontológica da análise empreendida mantém a necessária conexão entre os referenciais teóricos utilizados.

A criação do Institutos Federais conferiu à Educação Profissional e Tecnológica legalidade para que ocorresse “[...] uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social [...]” (BRASIL, 2010, p. 20). Evidenciamos essa questão visto que o movimento de transformação da escola e o rompimento da formação unilateral do trabalhador não ocorrem continuamente como um processo automatizado, pois há uma relação dialética que direciona as forças em disputa, produzindo certo grau de controle do capital. Por isso, uma abordagem histórica sobre o percurso de constituição da escola como espaço institucionalizado de formação profissional é de grande relevância para os sentidos que pretendemos empregar nesta pesquisa.

Considerando a contradição na relação trabalho e educação, que embora seja uma instituição de origem burguesa que tende a cumprir as demandas impostas pela dinâmica da sociedade capitalista, a escola é também uma instituição importante para a socialização do conhecimento e, portanto, fundamental para a efetiva formação de uma classe trabalhadora capaz de resistir à subordinação capitalista. Com base nessa premissa, pautamo-nos em autores que analisaram as questões relacionadas aos temas como educação, trabalho e sociedade, dentre outras temáticas que contribuíram para a fundamentação desta pesquisa, de modo particular as reflexões críticas ancoradas no materialismo histórico dialético. Assim, evidenciamos que a adoção de uma educação politécnica com vistas à formação omnilateral do homem, segundo a perspectiva marxiana, atua com propriedades intelectuais aptas ao fornecimento das condições materiais necessárias à transformação e à superação da condição social da classe trabalhadora (MARX, 1996, 2004; MARX; ENGELS, 2011).

Ao levarmos em conta o contexto da sociedade capitalista, percebemos que as proposições de Gramsci, no que concerne às questões referentes à educação e ao trabalho presentes em suas obras, demonstraram que, para ele, o processo de relação entre trabalho e ciências exige a criação de uma escola de cultura, uma escola única, comum a todos, sem distinção de classe sociais, porém com base em uma cultura diferente da existente, resultando na formação de um novo indivíduo. Nesse sentido, compreendemos que o autor atribuiu um peso significativamente superior às relações sociais, culturais e ideológicas do que à própria relação de produção (SILVA; EVANGELISTA, 2015).

Diante dos elementos apresentados e ainda interessados na formação da classe trabalhadora por meio da educação pública e de qualidade, propomo-nos a discutir, neste trabalho, elementos para uma efetiva formação teórica e prática, considerando a educação profissional tecnológica a que se propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Assim, cientes de que há em nossa sociedade uma distinção entre a escola destinada à elite e a que se dedica à formação da classe subalterna, abordaremos, nesta seção, as nuances das contradições da educação para o trabalho a partir das concepções históricas que surgiram no cerne da sociedade capitalista.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao abordarmos a temática Educação Profissional, remetemo-nos automaticamente a alguns aspectos da Educação Profissional Tecnológica (EPT), mais especificamente a ofertada nos IFs, na modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Com vistas a agregar novos elementos à discussão dessa temática, esperamos contribuir com novas reflexões acerca da EPT desenvolvidas nos IFs, evidenciando as particularidades dessa política pública de educação concretizada pela oferta de um ensino com aspirações utópicas de transformação social da realidade no qual se insere, do contexto local para o regional.

Para a discussão desse tópico, como referencial teórico metodológico, adotamos o materialismo histórico, alicerçados nos escritos de Ramos (2008), Pacheco (2010), Ferretti (2016), Ciavatta e Frigotto (2011), Machado (2011), Kuenzer (2016) e outros autores, os quais a abordagem conversam dialeticamente sobre a temática educação e trabalho na sociedade capitalista.

Diante do apresentado, teceremos as considerações pertinentes para a caracterização do nosso objeto de estudo, os Institutos Federais, considerando sua importância política e social para a formação profissional no Brasil. Percebemos que, nesse sentido, a criação dos Institutos Federais representa uma estratégia política de pensar a educação para um novo projeto de sociedade que se pretendia desenvolver no Brasil por meio da EPT.

Assim, os IFs foram apresentados como um projeto progressista que concebe uma proposta de educação destinada à transformação e ao enriquecimento de conhecimentos, cujo foco consiste na modificação da vida social, dando-lhe significado mais amplo e alargando sua atuação na composição da experiência humana, o que os autores classificam como uma “[...] proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade” conforme afirmam Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 4).

Nesse mesmo sentido, Ramos (2008) afirma que, em educação, é sempre necessário pensar sobre que tipo de sociedade se pretende formar. A autora questiona: Quando educamos, devemos ter clareza se nosso objetivo é uma sociedade que nega os direitos e fragmenta seus cidadãos, marginalizando-os, ou se a busca é por uma sociedade inclusiva, reconhecedora da diversidade, que valorize a capacidade dos

indivíduos como produtores da vida, assegurando os direitos sociais plenos? Diante do exposto, destacamos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em sua criação apresentam ideais de uma educação formadora, como podemos encontrar a seguir:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal. (BRASIL, 2010, p. 18).

Tivemos, então, que a criação dos Institutos Federais deu início a uma jornada em direção à superação do modo massivamente tecnicista da educação profissional e tecnológica brasileira, praticada desde sua implantação no país, ainda no século XX. A proposta de instituição de um novo modelo de educação, com vistas à emancipação do trabalhador por meio de uma formação humana mais ampla e politécnica, em um espaço que privilegia a discussão de política, ética, economia e trabalho, foi no mínimo inovadora dada a realidade do ensino profissional no Brasil.

Assim, por força da Lei Nº 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, nesse contexto, se consolidaram como ponto máximo da reforma da Educação Profissional no Brasil ocorrida durante o Governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008. Segundo o que preconiza o Art. 2º da referida lei, “[...] os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008b, p. 1).

Na qualidade de instituição de ensino público da Rede Federal, os IFs apresentam elementos fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade, pois, de acordo com a Lei Nº 11.892/2008, observadas as finalidades e as características definidas no art. 6º, deverão ofertar “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2008b, p. 1). No Art. 7º, determina-se, ainda, que os IFs têm por objetivo “[...] 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” (BRASIL, 2008b, p. 1).

Nessa perspectiva, destacamos que o argumento principal para a criação dos Institutos Federais tomou por base políticas públicas como a reestruturação da Rede Federal com vasto investimento na criação de novas instituições, estrutura física de campi, contratação de pessoal e criação de cursos, de modo a atender às “[...] demandas do mercado e dos planos econômicos do governo como o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento)” (MARQUES, 2018, p. 671). Esse processo iniciou-se com a publicação do Decreto Nº 6.095, de 24 abril 2007 (BRASIL, 2007), que determinou a integração das instituições federais de educação tecnológica para, a partir de então, criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Os IFs são instituições destinadas à educação como meio de transformação e de valorização da vida social, econômica e política do trabalhador, ofertando experiências de ensino inovadoras. Quanto à proposta de organização pedagógica e atuação dos IFs, Pacheco (2010) destaca que:

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado [...]. Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região. (PACHECO, 2010, p. 13).

Logo, os IFs objetivam ofertar educação profissional e tecnológica, em modalidades diversas, para, assim, integrar e verticalizar a educação profissional, da Educação Básica à Educação Superior. Para isso, foram criadas unidades em todo território nacional para que a Rede Federal profissionalizasse em áreas técnicas distintas e para os mais diversos setores da sociedade brasileira, além de desenvolver pesquisa científica e criar produtos em parceria com o setor produtivo.

Ao referirmo-nos sobre a parceria com o setor produtivo, reconhecemos que esta se efetiva nas entrelinhas pela relação existente o público e o privado, em que a inovação tecnológica ocupa espaço de destaque. Assim, abrimos um parêntese para trazer à luz de nossa discussão o fato de que nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) ocorreram algumas mudanças na organização da pesquisa e extensão nas instituições federais de ensino público, tomando por base a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) que atenderam às instituições

públicas, mas, contraditoriamente, serviram para legalizar o investimento público na iniciativa privada.

A partir dessa política, uma série de marcos legais passaram a vigorar no país. Dentre os principais, destacamos a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), criada em março de 2004, durante o primeiro mandato do governo Lula. Assim, no mesmo ano, foi publicada a Lei Nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os incentivos à pesquisa e à inovação tecnológica no ambiente produtivo (BRASIL, 2004b), de grande importância no que se refere à cooperação entre as instituições federais de ensino públicas e as empresas privadas.

Durante o governo de Dilma Rousseff, foi sancionado o novo marco legal da ciência, tecnologia e inovação, Lei Nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016a), após a criação da Emenda Constitucional⁵ Nº 85/2015 (BRASIL, 2015), que alterou os artigos 218 e 219 da Constituição Federal e criou o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), cujo foco de atuação é o regime de colaboração entre instituições públicas e privadas. Assim, a partir dessa Emenda, ficaram estabelecidas as medidas para incentivo à inovação e à pesquisa científica, com o objetivo de estimular a autonomia tecnológica e o desenvolvimento industrial no país.

O texto estabelecido por meio da Emenda Constitucional Nº 85/2015 determina que os acordos de cooperação público-privada permitem aos partícipes a autonomia para decidir se haverá ou não contrapartida financeira entre os entes envolvidos. Além disso, possibilita o compartilhamento de infraestrutura física e recursos humanos para o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas, com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de pesquisa científica, tecnológica e de inovação com vistas ao desenvolvimento do país.

Dessa maneira, esse recorte que fizemos para apresentar as questões que envolvem a parceria público-privada na educação objetiva demonstrar as formas que os recursos públicos são legalmente empregados no setor produtivo privado e as implicações que recaem sobre as instituições de ensino públicas a partir dessa prerrogativa. Em vista disso, para além da missão fundamental de promover a

⁵ Emenda Constitucional é um normativo que prevê alteração no texto constitucional de um Estado. No Brasil, nossa Carta Magna é rígida, o que prevê que o processo legislativo para sua alteração seja apenas por meio de emenda à Constituição. (Fonte: <https://dicionariodireito.com.br/emenda-constitucional>).

indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, os Institutos Federais devem desenvolver pesquisa científica com vistas à criação de produtos que atendam às demandas do setor produtivo, gerando novas patentes que são de interesse do capital.

Outro aspecto relevante na organização e na criação dos Institutos Federais refere-se ao fato de que:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. (PACHECO, 2010, p. 13).

Diante disso, a possibilidade de identificar e interferir nos problemas dos locais atendidos é uma iniciativa social importante, quando ocorre por meio de um processo educativo desinteressado, conforme veremos em Gramsci (2001), ainda nesta seção. Assim sendo, em tese, a maneira proposta para seleção de novos cursos representa a participação popular na gestão da instituição, ao menos no que se refere ao debate sobre as necessidades locais de oferta de cursos. No entanto, não podemos deixar de evidenciar que, por meio desse processo, ocorre também a atuação do capital como ordenador de demandas para a formação de mão de obra especializada de acordo com o desenvolvimento do setor produtivo de cada local ou região.

De acordo com Pacheco (2010), a estrutura institucional dos IFs foi pensada para intervir nas relações sociais de seu contexto, assumindo um papel de agente estratégico como política pública na região atendida, aproximando diretamente a relação poder público/comunidade local. Por isso, para o sucesso da implantação dos Institutos Federais, além do esforço para o desmonte das barreiras legais e da expansão da Rede Federal, aumentando o seu alcance no país, eram também necessárias “[...] medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD)” (PACHECO, 2010, p. 15).

Ainda considerando essa mesma perspectiva, um documento publicado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), destaca que o homem é referência principal para a educação profissional e

tecnológica, “[...] daí compreende-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (BRASIL, 2010, p. 33). Desse modo, considerando essa concepção, seria uma forma reducionista e demasiada errônea pensarmos que a principal razão que justifica a necessidade da oferta de educação profissional seja exclusivamente o preparo para o mundo do trabalho, pois a defesa que manifestamos aqui é de uma formação para além da função técnica do trabalho, uma formação integral do sujeito.

A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (BRASIL, 2010, p. 33-34).

Essa proposição sugere que o MEC propõe a oferta de uma educação profissional com uma densidade curricular formativa como deve ser o Ensino Médio, embora o cerne da formação profissional seja o aspecto econômico e, conseqüentemente, a inserção do trabalhador no mercado de emprego. Dito isso, a criação dos IFs representa não somente a institucionalização da Educação Profissional Tecnológica, mas também significa uma nova forma de executar a educação profissional por meio de uma política pública que exige investimento intensivo em diversas áreas para sua concretização, a considerar que essa modalidade de ensino exige uma abordagem político-pedagógica diferenciada.

Em uma perspectiva histórica, o desenvolvimento do capitalismo brasileiro implicou no não reconhecimento dos direitos sociais básicos para a maioria de sua população, com destaque para o acesso à educação. Sob essa perspectiva, entendemos que os Institutos Federais devem trabalhar criteriosamente na busca por melhorias da realidade local onde estão inseridos, considerando o fator econômico e a qualidade social como norteadores de seu fazer pedagógico. Assim, de acordo com Brasil (2010, p. 34), “[...] as políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania”.

Ao abordar a criação dos IFs, Pacheco (2010) propõe que um dos objetivos principais dos Institutos Federais é romper as distâncias que separam o ensino técnico

e o científico, de modo a articular trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva emancipatória humana. Cabe, assim, aos IFs, a utópica missão de imprimir e consolidar um modelo de educação capaz de articular formação técnica e tecnológica em consonância com valores universais de homem. Em outras palavras, os IFs são instituições de educação que compõem uma rede de ensino de cunho social, com a perspectiva de contribuir para a construção de um país de fato soberano e equalizado.

Para Ferretti (2016), o desafio para a implementação dessa nova proposta de educação profissional inclui considerar que houve um longo período histórico de construção da identidade da Educação Profissional para a formação de técnicos em atendimento das necessidades da sociedade. Deve-se ainda considerar que o advento da reestruturação do mundo do trabalho e as reformas educacionais sofridas desde a Reforma Capanema⁶, em 1942, até os dias de sua criação agregaram novas premissas a essa modalidade de ensino.

Em uma perspectiva crítica, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620) afirmam que “[...] estamos longe de oferecer à maioria das crianças e jovens condições educativas para o aprendizado intelectual, o qual pressupõe denso tempo de leitura, laboratórios [...]”, uma vez que, segundo os autores, “[c]ontinuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Assim, é fundamental, neste estudo, buscarmos apreender também sobre as determinações da sociedade atual na organização da educação escolar, especialmente no que se refere à formação profissional e tecnológica. De acordo com Frigotto (2007, p. 1131), o projeto da classe burguesa brasileira não tem interesse em universalizar a Educação Básica “[...] e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. O mesmo autor destaca ainda a necessidade de compreender-se por quais razões “[...] combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131), ideia sobre a qual

⁶ A Reforma Capanema consolidou a dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora (ZOTTI, 2006, n.p.).

discutiremos em tópico específico por se tratar de um resgate histórico a partir das concepções marxianas da relação trabalho e educação.

Outro ponto que merece destaque na constituição e na caracterização dos IFs diz respeito às suas finalidades. O Art 6º da Lei Nº 11.892/2008 determina que essas instituições devem “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]” (BRASIL, 2008b, p. 1). Esse aspecto na criação dos IFs diz respeito à transversalidade e à verticalização propriamente dita. Nesse caso, podemos considerar a primeira como a maneira de planejar o trabalho didático, primando pela comunicação Educação/Tecnologia; e o segundo aspecto refere-se à continuidade da formação ofertada por essas instituições. A citação a seguir demonstra com clareza a intencionalidade institucionalizada com a criação dos IFs no tocante à educação profissional objetivada:

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, 2010, p. 15).

Apresentou-se à sociedade mais do que a criação e/ou transformação de um modo de implementar a EPT no país, mas uma ação política de transformação social que permite o acesso do jovem desde a Educação Básica até a Superior e a Pós-Graduação. Embora as duas últimas não sejam parte deste estudo, destacamos a sua relevância para uma formação em nível mais profundo de conhecimento e desenvolvimento humano.

Destacamos como elemento fundamental na constituição da identidade dos IFs o fato de que 50% do total de vagas ofertadas sejam destinadas à formação profissional técnica de nível médio, tornando-o uma instituição de caráter predominantemente tecnicista, do ponto de vista da formação aligeirada para ingresso no mercado de trabalho. Justifica-se a ênfase nessa questão com base na não obrigatoriedade da oferta da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pois a Lei Nº 11.892/2008 determina que preferencialmente a oferta seja na forma integrada.

A premissa da oferta do Ensino Médio integrado à EPT configura-se como fator primordial para a constituição de uma sociedade mais justa, pois, conforme preconiza Ramos (2008, p. 16), essa modalidade de ensino “[...] é tanto possível quanto 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”.

Ainda de acordo com a autora, “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite” (RAMOS, 2008, p. 15). Posto isso, dedicamo-nos na busca por mais elementos que nos conduziram ao entendimento da configuração dessa proposta de educação centrada na criação dos IFs e nessa modalidade de ensino, conforme abordaremos nos próximos tópicos.

Segundo Ramos (2008), a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional justifica-se por razões ético-políticas, isso porque a formação profissional de jovens “[...] é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área” (RAMOS, 2008, p. 15). Segundo a autora, “[...] é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos” (RAMOS, 2008, p. 15), por isso acreditamos na possibilidade real de materialização de um ensino que articule formação intelectual e formação prática de modo a promover o desenvolvimento omnilateral do trabalhador.

Para que possam conceber um Ensino Médio integrado à Educação Profissional verdadeiramente eficaz, os IFs, desde que foram criados, articulam “[...] trabalho-ciência-tecnologia na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 34).

A esse respeito, ao analisar a questão da materialização do Ensino Médio Técnico Integrado à formação profissional, Ferretti (2016) aponta as contradições que envolvem a formação ofertada e a que deveria ser executada, considerando que a premissa para alcançar os objetivos da criação dos IFs depende de uma formação omnilateral para seu efetivo sucesso. Segundo o autor, a formação em questão é

contraditória porque

[...] tem por base a escola unitária e a educação politécnica, originárias, respectivamente, das reflexões de Gramsci e Marx sobre a educação e seu papel na formação dos trabalhadores, tendo em vista a perspectiva de constituição de sociedades mais amplas, justas e igualitárias que as de caráter capitalista. Porque, no âmbito da educação brasileira, tal perspectiva implica uma forma nova de articulação entre a formação geral e a específica e porque demanda a atenção a outras medidas que não apenas as de caráter curricular, referido encargo constitui um desafio para a instituição, posto que demanda alterações de monta nas perspectivas que, até então, haviam balizado a oferta de cursos técnicos. (FERRETTI, 2016, p. 2).

Uma proposta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito deve ter por premissa “[...] fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formulassem seus projetos em coerência com as suas necessidades”, além de ter como objetivo visar “[...] à consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação” (RAMOS, 2008, p. 10). Pensando na especificidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, trataremos dessa temática em tópico específico na terceira seção desta pesquisa.

A respeito da especificidade da orientação pedagógica dos IFs, Pacheco (2010) esclarece que esta

[...] deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2010, p. 14).

Assim, para que essa concepção de orientação pedagógica se concretize, faz-se necessário um processo constante de investimento na formação de seu quadro docente. Mais ainda, é basilar preocuparmo-nos com a carreira docente de maneira global para que esse profissional não sinta o peso da precarização das suas condições de trabalho no seu cotidiano de atuação. Nessa perspectiva, Machado (2011, p. 702) afirma que é preciso “[...] promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização à carreira docente [...]”.

No que se refere às especificidades da criação do Instituto Federal do Paraná, de certo modo, a sua história faz parte do desenvolvimento da cidade de Curitiba, a partir da chegada dos alemães e de todos os fatos sociais, locais e mundiais que compuseram e determinaram o desenvolvimento da Educação do Paraná. Assim, o marco inicial de sua história no estado é a Escola Alemã, criada para atender aos filhos de alemães da colônia alemã de Curitiba, em 1869. Em 1914, essa escola passou a ser chamada de Colégio Progresso, tornando-se, Sociedade Colégio Progresso em 1938 (IFPR, 2018a).

No mesmo ano, com o rompimento da Sociedade Colégio Progresso, seu patrimônio e seus alunos foram incorporados a outras instituições, ficando a maioria com a Faculdade Federal do Paraná. Em 1942, o MEC formalizou esse processo, integrando-o à Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, sob o nome de “Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná”. Em 1950, a Universidade do Paraná foi federalizada, ainda assim a Escola Técnica permaneceu sendo subsidiada por sua Faculdade de Direito. Desse modo, a Escola Técnica de Comércio, no ano de 1997, tornou-se um Setor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

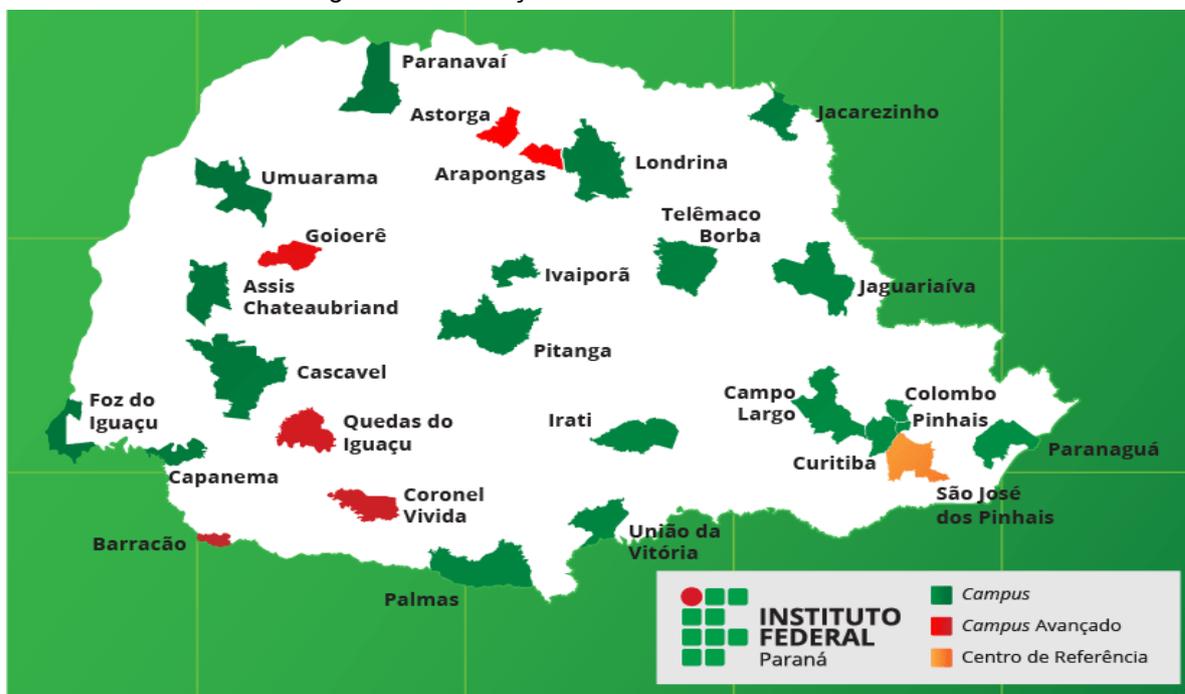
Em março de 2008, teve início o processo de implantação do IFPR. O Conselho Universitário da UFPR deliberou favoravelmente à adesão da Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná ao Instituto Federal, projeto parte da expansão da Rede Federal de educação desenvolvido durante o Governo Lula, e a desvinculou de sua gestão autorizando a implantação do Instituto Federal do Paraná. Assim, o IFPR foi criado no Governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que sancionou a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e criou 38 institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Resolução Nº 13/2011, que instituiu o Estatuto do IFPR, afirma, no art. 1º, que é uma instituição criada pela Lei nº 11.892/2008 e que, “[...] vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (IFPR, 2011a, p. 4).

O IFPR está presente em 25 municípios do Paraná. Destas 25 unidades, cinco delas são *campi* avançados (Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê e Quedas do Iguaçu); desse modo, ainda não foram inaugurados oficialmente como *campi*. Está em fase inicial de implantação um *campus* avançado na cidade de Arapongas, ainda

sem atividades letivas, e, também, a criação de um centro de referência em São José dos Pinhais na mesma condição. Na Figura 1, a seguir, é possível ter clareza da atuação do IFPR no estado.

Figura 1 - Presença do IFPR no Estado do Paraná



Fonte: IFPR (2019, n.p.).

O Instituto Federal do Paraná foi criado como parte da consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para ser “[...] referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social” (IFPR, 2018b, n.p.). Desse modo, atualmente, o IFPR abrange as dez mesorregiões do Estado. Sua missão é promover EPT, articulando ensino, pesquisa e extensão, objetivando formar cidadãos engajados com a sustentabilidade, críticos, autônomos e empreendedores (IFPR, 2018b).

Ficou evidenciado na análise que apresentamos que os Institutos Federais, assim como o IFPR, surgiram para ampliar a perspectiva de estruturação de um país com desenvolvimento local, regional e nacional mais autônomo, de forma a primar pela produção e pela democratização do conhecimento, validar os ideais de educação tecnológica em consonância com os valores universais do homem com força capaz de impulsionar mudanças significativas nas condições de vida do público atendido.

Desse modo, demonstramos que o cerne da proposta de criação dos Institutos Federais visou à diminuição das desigualdades sociais brasileira. Sua

institucionalização visa imprimir, na sociedade atual, marcada pela divisão do trabalho, uma nova concepção de ensino, que ainda na Educação Básica ofereça uma formação diferenciada por meio da Educação Profissional e Tecnológica, para que jovens dos proletários possam receber uma formação que lhes permita ir além do treino técnico para o trabalho.

No entanto, tendo em vista o contexto educacional brasileiro, questionamo-nos: Como se concretiza esse movimento de transformar a EPT em um modelo educacional de sucesso, por meio da criação de uma instituição que se caracteriza por um processo de formação mais complexo, e não somente uma educação que atenda às demandas do capital e dos setores produtivos? A esse respeito, Ferretti (2016) advoga que há a possibilidade de que a cultura de formação técnica instrumental

[...] desempenhe, hoje, papel contraditório frente aos desafios postos pela perspectiva de desenvolvimento do ensino médio integrado, o qual não se confunde, nos seus fundamentos, com a superposição entre a formação geral e a específica que vigora [...] no Brasil há muitas décadas. (FERRETTI, 2016, p. 3).

Apreendemos a partir das discussões que desenvolvemos que os IFs constituem espaços privilegiados de disseminação do conhecimento científico e tecnológico e, embora essa instituição disponha de autonomia orçamentária e pedagógica, percebemos que não há como desvincular sua atuação do atendimento das demandas do capital, uma vez que a EPT, *a priori*, forma profissionais para o ingresso no mercado/mundo do trabalho. Contudo, a possibilidade de interiorização dos *campi*, levando o Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional para todas as regiões do país, configura-se como ponto positivo em direção ao cunho social de sua proposta de criação. Na terceira seção deste trabalho, buscaremos agregar novos elementos ao nosso debate acerca da formação profissional ocorrida na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, que, nessa instituição, é ofertado na modalidade integrada à Educação Profissional.

Destacamos, nessa perspectiva, que a oferta de formação técnica profissional na modalidade de Ensino Médio Integrado é um processo lento que se configura demasiadamente desafiador, pois visa “[...] práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade” (RAMOS, 2008, p. 10).

Para isso, é essencial ressignificar o modo antigo de ofertar formação técnica especializada, pois a educação profissional que constitui a trajetória histórica dessa modalidade de ensino no Brasil foi geralmente fragmentada para ofícios específicos, aligeirada, complementada pela formação no trabalho, que, diante do exposto, deve ser substituída “[...] pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores”, conforme preconizou Kuenzer (2016, p. 3).

O aspecto referente à pesquisa nos IFs vai além da descoberta científica, visto que seu desafio no que concerne à produção científica é possibilitar que os resultados alcançados sejam disponibilizados para usufruto dos processos locais e regionais, uma vez que, em seu compromisso para com a sociedade, “[...] a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão” (BRASIL, 2010, p. 35).

Tem-se, nesse sentido, outro princípio fundamental a ser analisado, pois é difícil conceber o modo de execução de atividades nessa direção, visto que, para isso, faz-se necessário que a instituição possua autonomia para definir e executar ações desse nível de complexidade e, ainda, não se pode negar o controle do Ministério da Educação na definição de diretrizes que podem alterar os resultados dos objetivos inicialmente traçados. Aliado a essas questões, tem-se o efeito negativo da diminuição do investimento necessário para esse pleito, com o congelamento dos gastos públicos da União para muitos setores da sociedade, incluindo a Educação, por meio da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 55.

De acordo com Ferretti (2016), mesmo diante da magnitude da proposta apresentada para a criação dos Institutos Federais, é válido destacar que os IFs, embora posicionando-se contra uma formação profissional puramente instrumental, manifestando claro interesse na transformação social, na justiça e na construção de uma sociedade mais equilibrada, conforme destacamos nas referências mencionadas a respeito de sua institucionalização,

[...] tendem a colocar mais ênfase sobre o desenvolvimento e a competitividade econômica e sobre as contribuições da instituição para tal fim, a partir dos arranjos produtivos locais, tendo em vista a formação do “novo trabalhador” demandado pela reestruturação das empresas. (FERRETTI, 2016, p. 2).

Dessa forma, com base nas reflexões que fizemos neste tópico, apreendemos

que os aspectos apresentados até aqui destacam a configuração de uma política pública, um projeto de governo que lançou um olhar diferenciado para a educação profissional tecnológica e para a formação do trabalhador no Brasil. Entretanto, antes de nos debruçarmos sobre as particularidades da oferta do Ensino Médio Integrado, um dos temas centrais de nossa análise acerca dos IFs, interessa-nos ainda apresentarmos, nesta seção, as concepções teóricas da Educação Profissional e Tecnológica com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético.

Para tanto, no tópico a seguir, discutiremos sobre a visão da formação do trabalhador na sociedade capitalista, considerando as interferências do modo de produção na organização e na gestão da educação escolar, a partir das análises encontradas nos escritos de Marx (1996, 2004), Marx e Engels (2011) e de outros autores que se dedicaram a compreender as obras desses teóricos.

2.2 POLITECNIA E OMNILATERALIDADE

A discussão que envolve a educação politécnica e omnilateral sugere interpretações distintas a depender do objetivo que se espera atingir; por isso, neste tópico; abordaremos essas concepções como base fundamental para uma formação completa do trabalhador. Nesse sentido, a formação integrada a qual nos referimos no tópico anterior teve a concepção de sua matriz na ideia de politecnia e omnilateralidade marxiana. Vale ressaltarmos que, de acordo com Ciavatta (2014, p. 189), “[...] o tema formação integrada remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista”.

Desse modo, nessa abordagem, traremos para o contexto da discussão a formação profissional proporcionada a partir das concepções mencionadas, uma vez que nos interessa compreender a complexa relação entre formação humana e formação profissional técnica e a educação escolar pública no contexto do capitalismo contemporâneo. Todavia, para tanto, fez-se necessário o resgate histórico a que nos dedicamos neste tópico, considerando que “[...] politecnia, educação omnilateral e formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

A análise que nos propusemos a fazer sobre a concepção de educação na perspectiva marxiana contribui para apreendermos acerca das possibilidades e dos

desafios para a concretização de uma escola capaz de proporcionar uma formação humana integral e omnilateral que, voltada aos interesses da classe trabalhadora, apontasse para a superação das formas de sociabilidade, de produção e de reprodução social do capital. Assim, com base em seus estudos sobre a teoria marxista, Manacorda (2010) descreve a omnilateralidade como o desenvolvimento do homem na sua integralidade, ou seja, o “[...] 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).

Nossa leitura da obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx (2004), revelam que suas críticas relativas à instrução escolar se pautavam em sua preocupação quanto à necessidade de mudança nas péssimas condições de trabalho infante e juvenil das fábricas e do modo de subsistência do trabalhador de sua época. Nesse sentido, o autor sinalizou para a urgência em articular o trabalho produtivo e a educação, pois, segundo ele, “[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2004, p. 80) e, somente a partir da formação do homem omnilateral, seria possível a superação de tais condições.

Como sugestão para superação à condição mencionada, Marx e Engels (2011) afirmaram que a educação da classe trabalhadora deve abranger três dimensões fundamentais e a apresentaram com a seguinte formulação:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Podemos perceber nos escritos dos autores uma crítica ao modelo de educação de origem burguesa marcada pelas contradições entre capital e trabalho, uma vez que, em sua época, a educação era conduzida de acordo com os aspectos político-econômicos do modo de produção capitalista, cujo elemento principal é a divisão social do trabalho, o que em essência não se difere da situação educacional contemporânea. Nesse sentido, para Marx e Engels (2011), além de empregar a formação elementar, a escola deveria ser um espaço privilegiado de socialização do conhecimento que contribuiria para a emancipação do proletariado articulando

saberes práticos de trabalho e tecnologia com conhecimentos de história, literatura, ciências, política e economia.

Os autores veem na nova dinâmica da indústria uma possibilidade de tornar a escola um ambiente que proporcione aos filhos dos trabalhadores uma formação emancipatória, articulando atividades intelectuais, manuais e políticas. Desse modo, a partir do acelerado desenvolvimento das forças produtivas com a chegada das novas tecnologias na indústria e com o processo pela luta por direitos sociais, impulsionados pelas mediações que o processo de formação politécnica e omnilateral faria por meio da escola, a classe trabalhadora teria condições para atingir um nível social mais elevado, conforme defenderam Marx e Engels (2011).

Ainda na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2004) sustenta a crítica quanto ao fato de que a valorização do mundo das coisas amplia proporcionalmente a desvalorização do mundo dos homens, com isso “[...] o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2004, p. 80). O autor reconhecia a importância da escola sem banalizar sua condição de instituição fundamental na estrutura do Estado a serviço da sociedade produtora de mercadoria. O caminho percorrido pelo autor demonstra sua percepção de que a escola concentraria às condições que levariam a classe trabalhadora à superação dos problemas sociais e ao enfrentamento das contradições da sociedade capitalista, mas somente se conduzida com fins de uma instrução politécnica e omnilateral.

Em Marx (1996), o domínio do conhecimento das ciências e da cultura pela classe burguesa caracteriza a apropriação das riquezas sociais historicamente produzidas. Embora não sejam elementos materiais, estes funcionam como mecanismos ativos dos meios de produção e contribuem para a alienação da classe operária. Por isso, o pensamento marxista demonstra a busca pela formação de um trabalhador mais completo e dinâmico. Os direcionamentos propostos pela nova dinâmica do mundo do trabalho, exigiram um novo tipo de trabalhador, conforme aponta Marx, na obra *O Capital*:

A natureza da grande indústria condiciona, portanto, variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos, do trabalhador. Mas, se a variação do trabalho agora se impõe apenas como lei natural preponderante e com o cego efeito destrutivo de uma lei natural, que se defronta com obstáculos por toda parte, a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos, e, portanto a maior

polivalência possível dos trabalhadores, lei geral e social da produção, adequando as condições à sua realização normal. Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. (MARX, 1996, p. 113-114).

Podemos observar que esta é uma demanda gerada a partir da evolução da indústria, que, ao reorganizar e modernizar suas bases técnicas de produção, por consequência reestrutura também a divisão do trabalho. Desse modo, um novo tipo de aluno/trabalhador deveria ser formado para atender a essa necessidade de um “[...] trabalhador que se adaptasse em diferentes situações” atendendo às demandas do mundo do trabalho. Dessa maneira, “[...] o instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das ciências” (MARX, 1984, p. 439), gerando a necessidade de uma formação escolar que contemple bem mais do que a educação elementar ofertada.

Nessa perspectiva, o papel do trabalhador na lógica do capital é reduzido a um animal que atende apenas às demandas da função que executa, pois “[...] a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p. 31). Tal concepção sofre alterações com a implantação da maquinaria e, posteriormente, estas se intensificaram com as mudanças proporcionadas pelos avanços tecnológicos, visto que essas mudanças disseminavam na sociedade novos padrões econômicos, políticos e sociais.

Antes, na manufatura, a organização social do processo de trabalho era totalmente subjetiva composta por trabalhadores parciais⁷. Com a modernização da indústria e a chegada da maquinaria, o processo de produção tornou-se objetivo, alterando as condições de produção material disponíveis ao trabalhador. Por isso, para Marx (1984, p. 440), “[...] na cooperação simples e na cooperação fundada na

⁷ Marx (1996) esclarece que a execução de etapas unilaterais do processo produtivo em que para uns é exigido força, para outros habilidades manuais, a outros concentração mental ou outras capacidades pertinentes, para que a combinação das especificidades dos trabalhadores resulte em uma mercadoria. O autor afirma que esse processo “[...] mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consoma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital” (MARX, 1996, p. 541).

divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individualizado pelo trabalhador coletivizado parece ainda ser algo mais ou menos contingente”, mas um caminho a ser percorrido na visão do autor.

Logo, toda a bagagem de competências adquiridas no passado (cognitivas, práticas e comportamentais) e mesmo a capacidade para atualizar conhecimentos atualizados, para “[...] aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez” (KUENZER, 2017, p. 341) do processo produtivo não são consideradas fundamentais, desde que o trabalhador possa ajustar-se às novas demandas do mercado/mundo do trabalho.

A respeito do direcionamento do trabalhador para um perfil mais adaptável aos ajustes do sistema produtivo, de forma sucinta, utilizaremos o estudo de Kuenzer (2017) para justificar a utilização do termo “flexível” que passou a ser atribuído ao trabalhador atualmente. Segundo a autora, a

[...] forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, no qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, estão precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível. (KUENZER, 2017, p. 341).

Essa proposição permite apreendermos a dinâmica social que diferencia o grau de qualificação da força de trabalho, ao mesmo tempo que indica os mecanismos do processo de alienação do trabalhador. A autora, ao observar a tendência geral das formas de reprodução e do consumo da força de trabalho e, ainda, ao debruçar-se sobre a contemporaneidade, esclarece que o caráter “flexível” atribuído à força de trabalho significa que a qualificação prévia é menos importante do que a “adaptabilidade” do trabalhador, conforme previa Marx (1984) ao sinalizar que o desenvolvimento e a objetividade do sistema produtivo exigiria trabalhador adaptável ou, como classifica Kuenzer (2017), “flexível”, discussão que será retomada na próxima seção desta pesquisa.

Diante do exposto, consideramos que a formação do sujeito resulta das relações de produção e de reprodução social. Nesse cenário, a escola é inserida como

parte fundamental para afirmar a produção e a reprodução das demandas e dos interesses de uma parcela específica da sociedade, a classe dominante. Conforme afirma Iwasse (2018, p. 73), este ensino “[...] é direcionado fundamentalmente aos filhos dos trabalhadores que aguardam sua vez para ocupar espaço no mercado de emprego precário em expansão”, em outras palavras, a escola não surge como uma virtude de uma demanda integral da sociedade, mas para formar com vistas às necessidades dos postos de trabalho existentes.

Em meio a essas questões e devido à especificidade de sua origem, “[...] a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059). A principal dessas contradições refere-se ao fato de que a mesma instituição prepara jovens das classes sociais mais altas para o prosseguimento da vida acadêmica, enquanto direciona os filhos das classes subalternas apenas à conformação de sua condição ofertando a formação mínima necessária para ingresso no mercado/mundo do trabalho, que, na atualidade, representa os empregos predominantemente precários, com poucos ou sem direitos sociais e salários rebaixados.

Isso justifica as críticas de Marx e Engels (2011) ao tipo de instrução ofertada à classe trabalhadora dada as contradições do modelo educativo burguês e de suas escolas classistas. Para os autores, as escolas disponibilizadas para os operários e seus filhos empregavam um modelo educativo que os conformaria à aceitação passiva de sua condição social. Nas palavras dos autores, ofertava-se uma educação “domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes” com propósito de “tornar o operário obediente, passivo e resignado” (MARX; ENGELS, 2011, p. 272), contribuindo cada vez mais para o enriquecimento da classe burguesa. Assim, o homem fragmentado, produtor de mercadoria e alheio ao resultado final de seu trabalho, sem dúvida, precisaria ser superado.

Diante do progresso da sociedade e dos meios de produção, urge a necessidade de superação que permeia a dualidade entre as categorias de trabalho intelectual e manual, assim como a educação profissional e a educação geral. Nesse sentido, Machado (2015) destaca a demanda pela reestruturação da escola bem como a necessidade de mudança no modelo de instrução ofertada aos operários e seus filhos. A autora afirma que:

Os elementos que constituíram a corrente marxista, que se pautou pelo pressuposto de não existir no capitalismo condição para que a

escola seja a mesma para todos, já que a unificação escolar somente se efetivaria com a superação, na passagem do socialismo ao comunismo, dos fatores que levam às desigualdades sociais e às diferenciações escolares, essas associadas à lógica de funcionamento das sociedades de classes. (MACHADO, 2015, p. 239).

Considerando a contribuição da autora no parágrafo anterior, destacamos que a formação integral omnilateral defendida por Marx e Engels (2011) representa um caminho para a constituição de uma sociedade na qual com igualdade de direito e oportunidades, trabalhadores e seus filhos poderiam viver em uma sociedade cuja atividade de trabalho manual e intelectual seriam elementos de uma mesma práxis educativa e laboral, levando-os à superação de sua condição social. Na percepção de Marx (1996), não apenas o trabalho é fracionado e distribuído entre os trabalhadores, mas os próprios operários eram mutilados tornando-se um fragmento de um aparelho maior, a indústria.

Nessa mesma premissa, Machado (2015, p. 240) discute os conceitos de escola unitária, a qual abordaremos no próximo tópico desta seção, e a escola politécnica com base no ideal socialista de educação referenciando ambos os conceitos “[...] na noção do trabalho como princípio educativo, na necessidade de superação do paradigma educacional dual, na recuperação do caráter unitário do conhecimento e na educação omnilateral”, o que, no nosso entendimento, significa a necessária libertação do controle da gestão do processo educativo da lógica empresarial capitalista, como apreendemos em Marx (1996, 2004).

Machado (2015, p. 240) apresenta ainda uma crítica às escolas e à educação profissional, por manterem-se centradas nas “[...] finalidades e [nos] interesses práticos imediatos e com funções meramente instrumentais”, bem como o modo como o acesso ao ensino ofertado aos trabalhadores é delimitado pelas imposições capitalistas que visam manter o controle estratégico da educação para, assim, assegurar o atendimento dos interesses do capital e do mundo do trabalho desprezando a condição social injusta da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a relação da escola com o trabalho deve superar as questões de ordem puramente técnicas e eliminar “[...] a polarização e correlação entre trabalho complexo e trabalho simples e entre formação geral e formação específica no contexto do desenvolvimento das forças produtivas e das mudanças na organização do trabalho” (MACHADO, 2015, p. 241) de modo a primar por uma formação profissional que seja desenvolvida com vistas à omnilateralidade a partir da

politecnia.

Em conformidade com as proposições anteriores, apreendemos que o processo de desenvolvimento, de expansão e de ampliação da escola pública, ocorrido nos últimos anos, direcionado ao desenvolvimento das forças produtivas, somadas aos avanços tecnológicos e às pesquisas científicas, sob domínio do monopólio do sistema capitalista, transformou a escola em uma instituição fundamental para a reprodução das condutas sociais previamente esperadas, “[...] especialmente para os segmentos mais carentes da população, [que] são garantidos pela letra da lei e a tutela do Estado” (FONSECA, 1998, n.p.), que subsidia a oferta da instrução escolar.

Todo esse processo agudiza o caráter classista da escola, uma vez que a divisão entre trabalho intelectual e manual para a subordinação dos trabalhadores e a manutenção da constante valorização do capital a torna parte no mínimo solidária ao processo de alienação da classe subalterna. Nesse sentido,

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

A organização da estrutura social brasileira emergiu da base capitalista; por isso, o seu sistema educacional é claramente dual, formando os filhos da elite e da classe trabalhadora de maneira distinta. Nessa lógica, os jovens de origem burguesa recebem a instrução necessária para manter-se dominando a classe subalterna, que, por sua vez, recebe apenas a formação escolar elementar para atender às demandas impostas nesse modelo de sociedade em questão. Fica evidente que a divisão social do trabalho interfere nos rumos da educação, e, ainda que esse processo contribui sobremaneira para a alienação do homem.

Até aqui percebe-se que a divisão do trabalho é o marco principal que mantém a divisão da sociedade em classes sociais distintas. O trabalhador é privado do acesso daquilo que produz e, muitas vezes, desconhece o produto final de seu trabalho. Isso porque seu processo de formação originou-se de uma instrução unilateral, fragmentada e voltada aos interesses do capital. Por isso, Marx (2004) propunha uma formação completa do homem, a omnilateral, e acreditava que a superação das

discrepâncias sociais viria a partir dessa formação.

De acordo com Marx (2004, p. 112), “[...] quanto mais a ciência natural interveio de modo prático na vida humana mediante a indústria, reconfigurou-a e preparou a emancipação humana, tanto mais teve de completar, de maneira imediata, a desumanização”. Assim sendo, o trabalho e a educação estão articulados, manipulados pelo mercado/mundo do trabalho, pela “ganância do capital”, que tem mutilado qualquer tentativa dos trabalhadores de superar o sistema.

Conforme demonstramos, para Marx e Engels (2011), a educação deveria ser capaz de desenvolver integralmente o homem em diversos aspectos. Nesse sentido, Moura, Lima Filho e Silva (2015), sobre a formação profissional de jovens, destacaram que, com uma educação “intelectual, física e tecnológica”, o estudioso alemão está apontando para a formação integral do homem, a formação omnilateral, que, na tradição marxiana, é entendida como educação politécnica ou politecnia.

Pesquisadores como Kuenzer (1989), Machado (2015) e Saviani (1989) utilizaram o termo “politecnia” em suas obras para referir-se à educação socialista empregada no início do século XX, conceituada como “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Sobre os apontamentos realizados por Saviani (2003) acerca do conceito de politecnia, o autor esclarece que:

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

Assim, garantir acesso a uma instrução emancipatória para a classe menos favorecida economicamente, os trabalhadores, por meio da oferta de uma formação específica e geral desenvolvida no mesmo âmbito escolar garantindo-lhes a estreita correlação entre trabalho intelectual e trabalho manual simples, mudaria os rumos do desenvolvimento das forças produtivas e daria novo sentido à organização da relação trabalho/educação e contexto social. Nesse sentido, a partir da politecnia, cria-se “[...] a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra”, uma vez que o

conhecimento se renova com o tempo (KUENZER, 2005b, p. 11).

Saviani (2003) afirma que “[...] a noção de politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132), considerando-o como princípio educativo geral. Além disso, segundo o autor, “[...] toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132), pois a educação existe para formar o homem, diz respeito ao homem e à sua necessidade de produzir sua existência. Desse modo, a politecnia é um modelo apontado pelo autor para a formação integral do homem.

Temos então que, no modelo educativo com foco na instrução politécnica, a formação integral do homem é o caminho que levará a sociedade à superação do modo de organização capitalista. Nessa perspectiva, a escola faria parte desse processo mediando-o por meio de uma formação mais completa e omnilateral. Desse modo, a formação intelectual, física e tecnológica resultaria da formação politécnica, ou seja, uma formação humana integral.

A utilização do termo “politecnia” indica, portanto, uma relação entre trabalho produtivo e educação. Assim, o ensino deve articular teoria e prática, equilibrando harmonicamente ensino propedêutico e formação para o trabalho ou, como afirma Kuenzer (2005b, p. 11), “[...] supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética”, resultando em um trabalhador mais completo, omnilateral.

Evidentemente, em uma sociedade marcada pela rigidez da divisão social do trabalho, um modelo educativo de base socialista não se efetivaria facilmente, pois a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual predominante no modo de produção capitalista impede a fusão desses dois elementos. Assim, um modelo educativo integral, que propicie a formação omnilateral do homem, é condição fundamental para a superação das discrepâncias sociais da classe trabalhadora. Nessa premissa, a politecnia, entendida como junção de teoria e prática no mesmo sistema de ensino, é o resultado que se espera alcançar a partir da superação da divisão entre capital e trabalho, pois, até então, seu êxito é cerceado pela ação contínua das bases materiais de produção capitalista (KUENZER, 2005b).

Machado (1989) esclarece que, para além do domínio das técnicas, é fundamental o conhecimento intelectual, o que nos leva, mais uma vez, a mencionar a formação omnilateral para esse novo perfil de trabalhador. Segundo a autora, Marx

sugere, em seus escritos, que o conhecimento sobre recursos tecnológicos seja transmitido a partir de processos mais simples que permitam ao jovem a compreensão de seu objeto de estudo, revelando sua atenção à especificidade do ensino politécnico “[...] no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual” (MACHADO, 1989, p. 129).

Ao apresentar suas proposições acerca da formação politécnica, o filósofo alemão objetivava a superação da divisão do trabalho e capital, garantindo, assim, novos rumos ao enfrentamento das contradições de existência impostas pelo capital. Para ele, “[...] não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 1996, p. 114). Por conseguinte, somente com uma nova divisão do trabalho, e com as mudanças de que dela surgirem, é que seriam produzidas possibilidades dessa superação.

Contudo, o movimento de superação do capitalismo e de sua formação unificada ocorreria condicionado a uma gama de mediações composta pelas “[...] conquistas parciais, a luta por direitos, as condições objetivas de aceleração desse processo mediante o desenvolvimento das forças produtivas, as condições subjetivas para as quais a educação jogaria importante papel” (MACHADO, 2015, p. 239-240). Nesse sentido, a reflexão da autora permite-nos apreender que, para alcançar êxito em um processo educacional dessa natureza, fazem-se necessárias condições não apenas subjetivas, mas objetivas quanto a sua realização adequada. Desse modo, há uma concreta relação que vincula educação no que se refere à “[...] produção da ciência com a produção material e a relação entre formação humana e novas relações sociais de produção” (MACHADO, 2015, p. 241).

Diante do exposto, destacamos dois aspectos fundamentais para a realização de uma educação pautada na politecnicidade, o currículo e a organização do trabalho pedagógico, segundo a percepção de Kuenzer (2005b). Sobre o primeiro deles, o currículo, a autora afirma que

[...] da politecnicidade deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática. (KUENZER, 2005b, p. 12).

A autora esclarece, por meio dessa premissa, que a politecnicidade pressupõe um reordenamento das disciplinas de modo a integrá-las, rompendo com as amarras que as segregam em compartimentos específicos, agregando sentido teórico e prático ao conhecimento, como ciência e não apenas como conteúdo. Em consonância a esse pensamento, destacamos que, no Brasil, a concepção do ideário socialista de educação democrática e de qualidade é realizada a partir “[...] dos fundamentos histórico-sociais e científico-tecnológicos do trabalho, na defesa da formação integral do ser humano, pela educação politécnica ou tecnológica, pelo ensino integrado entre a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2018, p. 30).

O outro aspecto essencial para a concretização de uma educação de base politécnica, destacado por Kuenzer (2005b), é o da organização do trabalho pedagógico. A politecnicidade implica

[...] tomar a escola como totalidade, em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação, e em uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, pedagogos e professores, a partir de uma sólida base comum que tome as relações entre sociedade e educação, as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, que os conduza ao “domínio intelectual da técnica”. (KUENZER, 2005b, p. 12).

Desse modo, compreendemos que a base da organização do trabalho pedagógico à que a autora se refere atenderá à execução de um currículo com vistas à formação politécnica, descrito anteriormente. Essa mesma premissa supõe uma instituição criada para atender aos princípios específicos de educação profissional, em tese, como é o caso dos Institutos Federais, instituições que “[...] reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem” (BRASIL, 2010, p. 32), implicando uma formação omnilateral a partir da politecnicidade.

Retomando nosso referencial teórico inicial, cabe-nos ressaltar que, para Marx e Engels (2011, p. 109), a formação politécnica “[...] deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes”, uma vez que uma educação profissional voltada apenas ao ingresso no mercado/mundo do trabalho perde suas características de educação politécnica, servindo tão somente para reafirmar a divisão social do trabalho como cerne da sociedade capitalista. A esse

respeito, Manacorda (2007, p. 78) afirma que “[...] a divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade [...], reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa”.

Marx (1996) fez suas proposições consciente de que estas seriam um ponto de partida em busca de um novo modelo de formação para os trabalhadores, pois “[...] tinha clareza de que isso só seria possível em uma sociedade futura, com a superação da hegemonia burguesa” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061). Podemos confirmar essa referência no capítulo XXIII do volume II de *O Capital – Os Economistas*, em que Marx afirma:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões. (MARX, 1996, p. 112).

Percebe-se que há um vínculo indissociável entre a concepção de formação politécnica e a sociedade produtora de mercadoria. Isso porque a formação humana integral com base na politecnia proposta por Marx possui um período histórico de constituição e, dentro dele, estão todas as contradições que o caracterizam. Nesse sentido, educação politécnica deve proporcionar ao estudante trabalhador “[...] um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Desse modo, entendemos que a formação humana integral e omnilateral de que trata Marx e Engels (2011) difere-se da educação ofertada nas instituições escolares atuais. Ao discutirmos as proposições elaboradas por Marx (1996, 2004), que fizeram parte desta pesquisa, não significa que o autor sistematizou um estudo exclusivo para a educação, mas que ele elencou, em algumas de suas obras, os princípios e os elementos básicos de uma instrução escolar que permitisse uma formação integral voltada à emancipação do trabalhador.

Considerando os elementos que apontamos neste tópico, ressaltamos que o movimento de transformação da escola em direção à formação unilateral do trabalhador não flui automaticamente como se o processo fosse contínuo e sem

entraves. O principal deles reside no domínio do capital na atuação da escola, embora exista uma relação dialética que conduz as forças em disputa. Posto isso, o caminho percorrido até aqui revela-nos que, para a construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais por meio da EPT, faz-se necessário um compromisso político ético e moral com a sociedade no sentido de romper com a subordinação da educação ao domínio do capital.

Diante do exposto, evidenciamos que os termos “educação politécnica” e “educação tecnológica” foram empregados por Marx para especificar sua defesa por uma formação que possibilite o amplo aprendizado dos fundamentos técnico-científicos que compõem os processos produtivos. Ciavatta e Ramos (2011) esclarecem que Gramsci renovou esse pensamento sobretudo ao refutar a reforma fascista de Gentile, na Itália, nos anos de 1930, e ao se opor “[...] a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Assim sendo, discutiremos a seguir o pensamento proposto por Gramsci ao interpretar as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, bem como suas proposições para a formação do trabalhador considerando que ele é um autor que se fundamenta no marxismo. Ele apresenta, porém, novos elementos para a discussão de trabalho e educação.

2.3 EDUCAÇÃO TRABALHO EM GRAMSCI: CRÍTICA À FORMAÇÃO TECNICISTA

O estudo a respeito da educação e da formação para o trabalho na sociedade capitalista consiste na discussão desse tópico. Assim, abordaremos a temática considerando as proposições do autor italiano Antonio Gramsci. Nessa perspectiva, partiremos da premissa de que, para que a burguesia mantenha seu controle sobre a classe trabalhadora, para além da exploração da mão de obra assalariada e do controle sobre os meios de produção (estrutura/ economia), faz-se necessário o domínio da riqueza cultural e intelectual acumulada ao longo da história (superestrutura).

Conforme abordamos em Marx (1996, 2004), as contribuições do autor italiano Antonio Gramsci seguem caminho semelhante ao deixar evidente, em sua obra, que o homem possui papel ativo nas mudanças sociais do período vivenciado. Em sua percepção, o homem participa do processo histórico de construção das relações

humanas, suas contradições e seus conflitos, assim como interfere na relação dialética que há entre as distintas classes sociais e as visões de mundo antagônicas que concomitantemente existem na sociedade. Desse modo, ele promove a propulsão que conduz à superação das discrepâncias econômicas, políticas, culturais e sociais.

No tópico anterior, abordamos o modo como a sociedade civil organizada em classes é, para Marx, o ponto principal para o entendimento da organização e do desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesse sentido, de acordo com Silva e Evangelista (2015), Gramsci amplia essa concepção ao propor que a sociedade civil é a superestrutura, ou seja, é o conjunto das relações culturais, políticas, ideológicas e a expressão intelectual e espiritual da vida que conduz o desenvolvimento histórico desta. Nessa perspectiva, o autor distancia-se da análise centrada no sistema de relações econômicas (centro do conceito marxista de sociedade civil) “[...] e toma como objeto as instituições que regulamentam tanto essas relações como as sociais e a vida cultural em geral” (SILVA; EVANGELISTA, 2015, p. 62).

Assim, consideramos a obra de Gramsci relevante à constituição desta pesquisa e, por isso, destacamos alguns de seus aspectos que concatena, dão suporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Em primeiro lugar, Gramsci interpreta a natureza da sociedade dividida em classes dominantes e subalternizadas tal como conhecemos como resultado de sua divisão em classes distintas, em um processo histórico e não naturalmente justificado apenas pelo desejo de poder e *status* social. Em segundo lugar, como um pensador marxista ancorado no materialismo histórico, Gramsci desenvolveu suas concepções acerca da sociedade, relacionando a práxis com o mundo das ideias, da política e da luta de classes.

Desse modo, a construção histórica da sociedade de classes deve pautar-se pelo conjunto das relações sociais de produção e considerá-la como base material para conduzir o comportamento do homem na sociedade. Enquanto o Estado detém a força política, o domínio ideológico é difundido na sociedade civil por meio de suas principais instituições. Assim, é na própria sociedade que o homem encontrará elementos para a superação das contradições sociais, tendo a educação escolar como fator determinante para o recebimento dos conhecimentos necessários para sua ação transformadora.

Em conformidade com essa discussão, destacamos que:

Segundo Gramsci, o Estado não se apresenta apenas como um aparato político-militar pelo qual a classe dominante organiza a

coerção sobre o conjunto dos indivíduos, mas como um instrumento ampliado da dominação de classe que, além de deter o monopólio da repressão e da violência, é capaz de fazer valer os interesses dominantes através do convencimento, da persuasão, da conquista do consentimento por parte dos dominados, para o que muito contribuem os organismos privados da sociedade civil – como as escolas, as igrejas, os sindicatos, os meios de comunicação de massa, etc. – na elaboração e difusão da ideologia burguesa. No entanto, tais “aparelhos privados” não podem ser identificados apenas como reprodutores do discurso dominante, pois em seu seio dá-se, mesmo que em escala reduzida, a mesma luta ideológica que se trava no conjunto da sociedade, podendo, portanto, haver tanto a difusão da ideologia dos “de cima” quanto a circulação de ideias e projetos que apostem em uma alternativa para os “de baixo”. (COSTA, 2012, p. 3).

Temos assim que tais encaminhamentos, tanto por parte do Estado quanto por parte da classe dominante, objetivam a consolidação da hegemonia burguesa. Diante do exposto, é fundamental abordarmos, neste trabalho, o conceito de hegemonia formulado por Gramsci, para nominar o domínio ideológico dos valores e das condutas burguesas sobre o modo de coagir a classe subalterna, levando-a a viver segundo suas normas. Dessa maneira, hegemonia significa estritamente o domínio de uma classe sobre a outra. Assim, para além do controle econômico possibilitado pelo Estado, a hegemonia imposta pela burguesia à sociedade civil serve para persuadir a classe trabalhadora à convivência pacífica com seus valores e suas crenças. Ainda a respeito do conceito de hegemonia formulado por Gramsci, Schlesener (2002) escreveu a proposição seguir:

O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 2002, p. 19).

A forma como Gramsci constrói o conceito de hegemonia demonstra que a liderança do grupo dominante atua sob consenso de seus apoiadores que concordam inclusive com a coerção dos que contestem seu ideal, para, assim, preservar o predomínio hegemônico de seu grupo. Essa dominação é ideológica, política, de valores e de crenças, em que o grupo dominante busca apoio de instituições da sociedade civil como as igrejas, os sindicatos e, inclusive, a escola para exercerem

poder hegemônico contra a classe trabalhadora, subalterna. Contraditoriamente, é também nessas instituições da sociedade civil que se pode formular uma resistência à dominação da elite.

Consonantemente a esse pensamento, Costa (2012, p. 27) destaca que “[...] segundo Gramsci, toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural existente”; é, assim, uma relação educacional variável que norteia a relação classe dominante/classe subalterna. Nessa perspectiva, em um contexto de disputa hegemônico, a criação e a difusão de uma nova concepção de mundo precedem uma vasta reformulação moral e intelectual.

Em suma, esses foram alguns dos elementos que estimularam o esforço de Gramsci em compreender a natureza da hegemonia burguesa na sociedade civil de sua época em todos os seus aspectos, deixando, para nós, um legado que leva a acreditar que, em sua interpretação, o predomínio do poder burguês se fundamenta não apenas na coerção, mas também no consentimento da classe subalterna.

Desse modo, Gramsci, como pensador embasado na teoria marxista, preocupou-se em encontrar meios para a criação de um novo homem, um cidadão com conhecimento enriquecido por uma visão socialista para uma sociedade sem exploração do homem pelo homem. Dentre as mudanças necessárias à formação dessa concepção de homem e sociedade, o autor previa a necessária reformulação da estrutura escolar, para que o novo modelo de escola empregasse mecanismos que contribuíssem para concretizar as transformações político e sociais em questão. É sobre isso que discorreremos na sequência deste trabalho.

Gramsci, dialeticamente, via na educação escolar de trabalhadores um meio para a formação intelectual dentro das classes subalternas, para que estes pudessem orientar e conduzir a luta por um novo modelo de sociedade, por meio de uma escola democrática assegurada por um Estado ético e educador. Sua expectativa era de que, com esse processo de formação da classe trabalhadora com a educação escolar enriquecida por conhecimentos sociais, políticos e culturais, a classe subalterna alcançaria independência em todas as áreas de sua vida (SBARDELLOTTO; NASCIMENTO, 2008).

A proposição de Gramsci (2001) sobre a educação expressava que esta deveria ser garantida por um Estado ético e educador, como já mencionamos. Nesse sentido, o autor reafirmava o papel político predominante na educação. Por isso, por

meio dela, a classe burguesa busca manter, na condição de dominados, a classe subalterna, ajustando seu comportamento e imprimindo, nas massas, um falso consenso sobre a visão de mundo da elite dominante, alienando-os. Destarte, seu pensamento dava-se no viés da revolução com o objetivo de construir um projeto social que permitisse criar uma nova sociedade, em que a classe subalterna pudesse superar os desafios da modernidade gerando novos conceitos de economia, política e democracia.

Nessa perspectiva, sua abordagem seguia uma linha crítica de análise do sistema liberal burguês vigente em sua época, visando proporcionar à classe trabalhadora instrumentos de luta e resistência para a superação da condição subalterna enfrentada, pois Gramsci buscava configurar a hegemonia da classe proletária e, por isso, seu pensamento era de que, pelo fato de a escola não ser “[...] socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente. Pensa, portanto, num tipo de ensino e preparação ao trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano da onilateralidade [...]” (MANACORDA, 2007, p. 138).

Havia, na Europa do final do século XIX, muitas discussões que debatiam quanto à obrigação do Estado que se dizia democrático, a respeito da generalização do ensino básico e, ainda, sobre a ideia de educação pública como dever do Estado. Gramsci (2001) manifestou sua defesa pela criação de uma escola comum, única e desinteressada, considerando que existiam apenas dois tipos de instrução escolar, uma científica com formação técnica ofertada à classe trabalhadora e outra humanista que formava a burguesia dominante. O autor destaca ainda que o ensino ou a maior parte dele deve parecer aos que o recebem “[...] desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

No período histórico em que Gramsci fez suas análises e proposituras sobre a instrução escolar, predominavam os dois tipos de escolas já mencionadas anteriormente. Segundo o autor, “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33). A formação “humanista” ou clássica, como era chamada, dedicava-se à disseminação da cultura geral, enquanto o segundo tipo de escola, a científica, ofertava ensino técnico às classes subalternas, proletárias. Assim,

Gramsci destaca que a predominância desse formato de escola dual acaba por perpetuar e cristalizar as diferenças sociais e, ainda, afirma que:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre escola formativa, imediatamente e desinteressada. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci fez suas considerações nesses debates criticando a dicotômica relação que distanciava a educação humanística cultural e formação técnica para o trabalho. A concepção da educação como responsabilidade do Estado advinha do fortalecimento dos ideários democráticos e liberais burgueses que começaram a se concretizar, fazendo emergir, nesse período, o empasse sobre qual tipo de educação ofertar à classe trabalhadora (SBARDELOTTO; NASCIMENTO, 2008).

A principal crítica do autor destinava-se à divisão da educação por meio de duas escolas de ensino: clássico (humanista) e profissional (científica). Em sua percepção, o ensino técnico que os trabalhadores recebiam possuía caráter pragmático para aceitação submissa da exploração da burguesia por meio do trabalho assalariado, ao passo que, com o ensino humanista, a burguesia formava seus filhos para conduzir a sociedade capitalista e manter a dominação sobre as classes subalternas. A esse respeito, Gramsci propunha que para

[...] destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Gramsci não via com bons olhos a existência de uma escola clássica para a elite, ofertando uma educação para a formação da classe dirigente com foco no desenvolvimento da capacidade de pensar segundo seus ideais e agir coordenadamente com sua classe social, enquanto, para as classes subalternas, havia outro tipo de escola que doutrinava os trabalhadores com uma formação profissional especializada, tornando-os mão de obra para o atendimento das demandas que surgiam com o avanço da industrialização. No trecho a seguir, o autor é enfático ao afirmar que:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Nessa perspectiva, Gramsci (2001, p. 50) considera que o “processo de trabalho deve ser o princípio educativo”, pois o modelo de escola profissional existente, assim como o de hoje, cumpre o papel de perpetuar a divisão de classes e de conformar as classes subalternas ao exercício alienado do trabalho, sob o discurso ideológico de princípios democráticos questionáveis. O autor propunha uma escola que possibilitasse meios para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Nesse mesmo sentido, Nosella (1992, p. 29) afirma que a educação deve fundamentar-se no senso comum e utilizá-lo como ponto de partida, porém, “[...] se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima torna-se educação conservadora, caótica, jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o porém no mesmo nível em que efetivamente está”.

Com base em suas considerações acerca da dicotomia que conduzia a educação de sua época, Gramsci elaborou uma proposta de escola para equalizar esse quadro e acabar com a dualidade que formava uns para dominar e outros para serem dominados, por meio de processos de ensino distintos, classistas. Vejamos o modelo de organização descrito pelo autor para as mudanças na educação por meio da escola unitária:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos,

de modo que, aos quinze–dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Gramsci buscava romper com a forma que a escola classista burguesa dava diferente tratamento aos jovens de acordo com sua origem social. Podemos notar a expectativa do autor em dar condições para que as classes subalternas pudessem ascender ao poder e seu compromisso social com a educação das massas. Por isso, como já mencionamos, o autor propôs, para solucionar o problema da educação escolar na sociedade liberal burguesa, a criação de uma escola única em que o aluno inicie uma formação 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, 2001, p. 33).

O modelo educacional proposto por Gramsci ensinaria concomitantemente cultura humanista e científica, criando uma nova relação entre trabalho intelectual e manual. Em suas palavras, “[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2001, p. 40). A respeito da proposta de escola apresentada por Gramsci, Manacorda (1990) afirma que:

Para Gramsci a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho. (MANACORDA, 1990, p. 163).

A análise de Manacorda (1990) demonstra que a proposta de escola única de Gramsci precede um modelo de instrução e um ensino que trabalhe teoria e prática para além do contexto escolar; uma formação que desenvolva o aluno também no aspecto social e lhe dê elementos de transformação, que o instrumentalize para analisar e posicionar-se criticamente diante da realidade vivida.

Percebemos, ainda, que há uma preocupação por parte de Gramsci (2001) para com o desenvolvimento gradativo e intelectual do aluno, pois, para ele, a oferta a todos os alunos de conteúdos para um estudo em nível equivalente de ciências e de cultura elevaria os estudantes às mesmas condições de autonomia e de conquistas,

o que demonstra seu comprometimento com as questões sociais e com as classes subalternas ao defender esse aprendizado em iguais condições para todos.

Gramsci (2001, p. 43) destaca que, para a escola tradicional burguesa, “[...] o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária”, pois em sua percepção o conjunto de direitos (ordem social) e deveres (ordem estatal) tem na ordem natural do trabalho seu meio de introdução e identificação. Desse modo, o autor atenta-se ainda mais para a orientação quanto à última etapa de formação da escola unitária, fase em que o aluno encontra-se organicamente preparado para receber orientação profissional, apto a tornar-se hábil em pensar, agir, coordenar, etc., estando em condições de aprender conteúdos mais complexos; dessa maneira, eles se tornariam mais do que meros executores de trabalho manual. Nesse sentido, o autor esclarece:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI 2001, p. 39).

Essa citação expressa a intenção do autor em criar uma escola ou um programa de ensino pautado na reformulação da organização e da metodologia empregadas na escola de sua época, com vistas a um ensino embasado em métodos investigativos e em conhecimento científico para que o aluno possa fazer suas pesquisas e descobertas ainda nessa fase escolar, como uma etapa preparatória para, a partir daí, ser direcionado à formação profissional, a universidade.

Nesse sentido, merece destaque o fato de que o modelo de escola em questão significa o estabelecimento de um estreito envolvimento com a cultura geral de modo a reformulá-la, um olhar justo para com as questões sociais humanas, cujo fim almejado é a formação de um jovem com a capacidade de pensar, de agir e de realizar trabalho intelectual e manual com o conhecimento adequado para ambas as funções. Na perspectiva da proposta de escola unitária de Gramsci (2001), os jovens deveriam receber concomitantemente instruções para tornarem-se aptos às funções de direção e de domínio técnico a partir de uma formação que integrasse trabalho e ciência como cerne do processo educativo.

A mudança empreendida englobava o ser humano como ser social, sua forma de pensar, seu comportamento na sociedade, unificando as concepções de mundo

para elevar a classe subalterna à dirigente, rumo à sua hegemonia como agentes de sua própria história. O veículo dessa mudança e tomada de consciência de si advém de um programa escolar com a escola unitária e da organização da cultura a partir da filosofia da práxis. A esse respeito, Dore (2014) esclarece:

A perspectiva de que a democracia da escola corresponda à capacidade de formar dirigentes é o aspecto central da proposta escolar de Gramsci. A marca social da escola, para ele, não reside nos métodos de ensino nem na aquisição de capacidades diretivas e, sim, no fato de que cada grupo social tem um tipo específico de escola, voltado a manter as estratificações sociais, seja para o desempenho de funções dirigentes ou instrumentais. Por isso, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa. (DORE, 2014, p. 302-303).

O intuito da proposta educacional de Gramsci (2001) era proporcionar aos trabalhadores uma educação que os conduzissem à emancipação da dominação do Estado capitalista. Claramente, o autor preconizou a criação de uma escola verdadeiramente unitária no sentido de proporcionar aos jovens certo nível de maturidade e capacidade para que, a partir dessa formação, pudessem ingressar ativamente na vida social, munidos de condições intelectuais e práticas e, ainda, orientados para agir com o nível de autonomia correspondente a esta fase da vida.

Nesse sentido, Gramsci (2001) entende que não interessa ao Estado oferecer meios para que indistintamente todos possam se tornar governantes. Por isso, o autor apresenta algumas considerações a respeito da escola profissionalizante, uma vez que a formação ofertada nessas instituições atende às demandas do capital e dos meios de produção, servindo para aprofundar as diferenças econômicas e sociais entre as classes. O autor asseverou que o tipo de formação apresentado pela reforma educacional fascista de sua época, pautada na criação de escolas profissionais com exclusiva formação para o trabalho, serviria para eternizar as diferenças tradicionais entre dominantes e dominados.

Assim, os mais diversos tipos de escola profissional, muitas vezes dedicadas a satisfazer apenas os interesses do mundo do trabalho, que, por sua vez, regula as funções do mercado e, conseqüentemente, trabalha a favor do fortalecimento do capital, são, em muitos casos, a única opção para a escolarização dos jovens da classe trabalhadora. Conforme Saviani (1994), a escola do tipo profissional é instrumento de dominação da classe subalterna. Na concepção do autor, esse “[...] fenômeno pode melhor ser compreendido à luz da divisão entre trabalho manual e

trabalho intelectual” (SAVIANI, 1994, p. 161). Destacamos ainda que, em princípio, a ideia da formação profissional para ingresso precoce no mundo do trabalho parece democrática e socialmente correta, porém a realidade é uma falsa impressão de igualdade de oportunidades, a errônea valorização da formação profissional como etapa final de escolarização, a banalização da formação humana e o consequente aumento das desigualdades sociais.

Percebemos que a intenção do Estado é manter assegurada as estratificações sociais para continuar controlando e conduzindo conforme seus interesses a organização e o modo de existência de todos na sociedade, com a ressalva do domínio das classes subalternas. Sobre essa temática, Gramsci (2001) esclarece que

[...] o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Esse excerto leva-nos à reflexão se de fato o poder público se ocupará em proporcionar opções de educação para que o jovem da classe trabalhadora desenvolva um nível de independência intelectual elevado, não apenas para escolha da formação profissional, mas para tornar-se autônomo em todos os aspectos da vida social. Para Manacorda (1990), as condições necessárias para esse feito dar-se-ão por meio de uma formação humanística, disponibilizada em uma escola desinteressada que não imponha ao jovem um caminho pré-determinado, de modo a cercear sua inteligência, comprometendo o seu desejo de trilhar um percurso fora do imposto pela sociedade. Em outras palavras, uma formação que ultrapasse os limites dos interesses imediatos e da alienação do trabalho subalterno.

Lamentavelmente, cumpre-nos a tarefa de destacar que, diante do avanço do neoliberalismo, a ideia de uma educação ofertada por um “Estado ético”, capaz de formar um ser humano tecnicamente preparado para o trabalho e socialmente engajado com as questões de seu grupo por meio de uma instituição “desinteressada”, conforme preconizou Gramsci (2001), em seus escritos no Caderno do Cárcere XII, perdeu-se ao longo da história.

Ademais, percebemos que, atualmente, grande parte da sociedade se inclina à valorização de uma formação que atenda aos anseios primários, como o ingresso no mundo do trabalho, fazendo com que escolas que ofertam uma formação profissional aligeirada sejam escolhidas em detrimento de outra que oportunize uma formação mais ampla e completa, conforme podemos identificar nas políticas públicas aprovadas recentemente, principalmente no que concerne à última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que trata da reformulação desta etapa (discussão que abordaremos nas próximas seções desta pesquisa).

Saviani (1994) reafirma a necessidade de universalização de uma escola unitária, para que se possa empregar um ensino que leve os estudantes ao desenvolvimento omnilateral a partir do aproveitamento de todas as suas capacidades intelectuais, assim como preconizou Gramsci (2001). A formação que resulta desse processo desloca-se “[...] do terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo” (SAVIANI, 1994, p. 164).

Como ficou explicitado ao longo deste tópico, a educação executada da forma preconizada por Gramsci contribui com conhecimentos que possibilita às massas elementos para disputarem o poder, por meio de condições objetivas para se alcançar uma nova sociedade, rompendo, assim, com a hegemonia dominante da classe burguesa. Diante do exposto, Ramos (2008, p.15) assevera que 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” o que nos oferece direcionamentos para o andamento desta pesquisa a serem discutidos nas próximas seções.

Embora diante das múltiplas possibilidades para este trabalho, deter-nos-emos, na seção a seguir, na questão educacional no que tange à última etapa da Educação Básica - o Ensino Médio, na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, momento que aprofundaremos as temáticas consonantes com as que elencamos neste tópico, trazendo, para essa discussão, os principais aspectos da EPT no Brasil, tendo como cerne o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertado nos Institutos Federais e as questões que envolvem o perfil profissional e a formação dos docente dos IFs.

3 A INTEGRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO IFPR

Ao analisarmos o contexto em que se situa a formação profissional integrada ao Ensino Médio, percebemos que existe um caminho sinuoso em que a dualidade entre a formação geral ou ensino propedêutico e a formação para o trabalho, ensino técnico, evidenciam as discrepâncias geradas pelo entendimento equivocado de que a educação profissional deve ensinar em percursos diferentes a formação humana e a formação profissional, separando-as de um processo que, para ser exitoso, deve ser integral.

Historicamente, a escola enfrenta com dificuldades a estrutura da sociedade dividida em classes no modelo de produção capitalista, e, assim, de acordo com os estudos realizados até aqui, constatamos que somente uma aproximação com princípios educacionais da escola unitária de Gramsci (2001) e da omnilateralidade marxista que se pode alcançar conquistas relevantes nas questões político-pedagógicas da formação do trabalhador. Em vista disso, apresentamos, nesta seção, as nuances que permeiam o Ensino Médio Integrado à educação profissional, destacando como as temáticas trabalho, ciência, tecnologia e cultura estão presentes na fundamentação e na normatização dessa modalidade de ensino no Brasil e, especificamente, no IFPR, o qual privilegiamos analisar nesta pesquisa.

Para tanto, embasamo-nos com a assertiva de Bremer e Ciavatta (2012, p. 12), que destacam a necessidade de integrar as categorias trabalho manual e intelectual, “[...] não esquecendo que processos de formação humana desta natureza só podem acontecer pela incorporação da categoria da contradição, como vem sendo o processo de construção da unitariedade escolar no Brasil [...]”, assim como consideramos as proposições de outros estudiosos que pesquisam essa temática.

Ainda nesta seção, apresentamos uma análise de documentos internos do Instituto Federal do Paraná, concebidos para orientar a concepção de integração entre o ensino propedêutico e a formação técnica a que se destinam os IFs. Para isso, tomamos por base a Resolução Nº 54, de 21 de dezembro de 2011, do Conselho Superior – CONSUP (IFPR, 2011b), que dispõe sobre a organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio e o Projeto Político Pedagógico dos *campi* Curitiba do IFPR.

3.1 PRODUÇÃO CAPITALISTA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Até aqui discorreremos sobre a formação profissional do trabalhador e os dilemas que envolvem a sua trajetória formativa. Com base na análise desenvolvida por autores como Marx (1996, 2004), Marx e Engels (2011), Gramsci (2001), entre outros, apresentamos os principais traços que definem a educação formadora como possibilidade de emancipação do sujeito social.

Assim sendo, neste tópico, direcionaremos a pesquisa para o campo da Educação Profissional no cenário brasileiro. Destacamos a sua relação com os modelos produtivos Taylorismo/Fordismo e Toyotismo e como estes influenciaram no formato de educação, na organização curricular, na prática pedagógica e até mesmo nas políticas públicas.

Um dos pontos destacados nesta pesquisa é a oferta da Educação Profissional na última etapa da Educação Básica - Ensino Médio, fase que se legitima pela formação de jovens para o trabalho, com foco prioritário no atendimento das demandas do mercado de emprego. Dentre outros aspectos que influenciam o processo formativo dessa etapa de ensino, estão as influências econômicas, sociais e políticas, bem como suas determinações na gestão educacional. Para Araújo, R. B. (2018):

A desconstrução do carácter formativo da educação e a prevalência do Ensino Médio focado na qualificação técnica e profissional superficial têm como objetivo treinar e disponibilizar para o mercado de emprego expressivo contingente de estudantes hoje “estocados”, nas escolas públicas que ofertam o Ensino Médio. (ARAÚJO, R. B., 2018, p. 50).

De acordo com o autor, atualmente, a educação, em especial o Ensino Médio está submerso em um terreno de constantes reorganizações e reestruturações, as quais refletem sobre a Educação Profissional. Compreendemos que a educação escolar vem se ajustando ao longo dos anos para os interesses econômicos e políticos; desse modo, rearranjando suas diretrizes para suprir as necessidades do mercado/mundo do trabalho, em outras palavras, “[...] a expansão do sistema público de educação corresponde à indelével necessidade de criação de uma força de trabalho correlata aos princípios de expansão do capital industrial no Brasil” (ARAÚJO, R. B., 2018, p. 52).

Nessa perspectiva, a considerar a essência da lógica societária da modernidade, temos que a organização do sistema produtivo funda-se no antagonismo entre capital e trabalho (MARX, 2005). Para Gomez (2012, p. 66), “[...] na realidade, a história do capitalismo é a história da transformação do trabalhador em força de trabalho e assalariamento como condições de reprodução do trabalho e do capital”.

Na sociedade capitalista, é por meio do trabalho que o homem interage com a natureza e produz condições materiais de existência (MARX, 2004). O trabalho identifica o homem como tal e serve para sua realização como ser social. No entanto, contraditoriamente e, ainda, considerando as proposições de Marx (2004), destacamos que o capitalismo domina o homem a partir das relações de trabalho, à medida que o envolve em um processo de alienação ao comprar a sua força de trabalho e transformá-la em mercadoria, prevalecendo a supremacia do capital em detrimento do desenvolvimento pleno do homem.

Na guisa da análise, Gomez (2012), ao discutir a temática educação e trabalho, destaca que “[...] valorizam-se, nas análises, as iniciativas da denominada ‘escola-produção’, em que o próprio trabalho constitui elemento pedagógico e educativo” (GOMEZ, 2012, p. 61). Ainda, de acordo com Ferretti (2004), no âmbito educacional, as discussões acerca do incremento da divisão técnica do trabalho, a constituição do trabalhador e a sua formação profissional ganham força a partir da crítica de Braverman (1974 *apud* FERRETTI, 2004) sobre a “relação progresso técnico/desqualificação”, pois esta evidenciava, com base em argumentos empíricos a situação de alienação e perda de saberes ao qual eram submetidos os trabalhadores.

Do exposto até aqui, ganha relevo o entendimento de que na área educacional acirrou-se um processo de disputa sobre a formação geral e profissional, resultando na implementação de uma educação de caráter genérico que confrontasse o duplo processo de alienação/desqualificação e proporcionasse a “formação plena” dos estudantes da escola pública, com o discurso esvaziado de que esta “[...] não só lhes proporcionaria acesso aos saberes mas, também, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o trabalho e as condições de seu exercício na sociedade capitalista” (FERRETTI, 2004, p. 407).

No que se refere à especificidade da Educação Profissional, Ferretti (2004) esclarece ainda que, como categoria teórica, a formação profissional somente tornou-

se objeto de interesse dos educadores no Brasil com o advento das mudanças ocorridas no âmbito do trabalho a partir da década de 1970, que trouxe questionamento sobre quais rumos a educação tomaria. Assim, seguindo essa mesma proposição, Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que, ao longo da década de 1980, “[...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politêmica” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

A escola do trabalho, prioritariamente atendida pela rede pública de ensino, diante das necessidades de expansão capitalista, contradiz-se ao reorganizar-se para atuar com foco principal na preparação de mão de obra, negando a essência humana na formação do cidadão trabalhador e ao agregar princípios econômicos como norteadores dos processos, contribuindo, sobremaneira, para a alienação do indivíduo. Dessa maneira, “[...] a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica” (SAVIANI, 2009, p. 24).

Um marco relevante na história da educação profissional foi a introdução das orientações do modelo de produção taylorista/fordista (que se instalava lentamente nas fábricas nacionais atingindo seu ápice nas décadas seguintes 1950 – 1960). Foram incorporados pelo campo escolar, embasadas em princípios de fragmentação, controle do tempo, especificidade e restrição de currículo, público-alvo determinado e ações constantemente supervisionadas por instâncias superiores para que assim pudessem formar o profissional apto ao atendimento dos interesses do capital.

O sucesso nesse modelo de produção pressupunha uma significativa mudança no trabalhador de modo que este se tornasse suscetível à condução de suas ações a partir da instrução da administração (gerência/supervisão), visto que os trabalhadores eram “impossibilitados” de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e de absorver e executar funções que demandassem processos complexos e racionais de trabalho. Desse modo, o planejamento das tarefas era elaborado por pessoas tecnicamente habilitadas e conhecedoras do processo produtivo, cabendo ao operário apenas executá-las.

Assim, apreendemos que a busca de Taylor pelo controle do trabalhador, por isso sua instrução para que institucionalmente alguém mais capacitado pudesse gerir racionalmente o processo de produção. O outro ponto da questão foi que, na formação deste trabalhador, fez-se necessária a inclusão de um discurso que resultasse em

mudanças atitudinais e na aceitação dos pressupostos Taylorista/Fordista para aumentar a escala da produção e as taxas de lucro.

As tendências pedagógicas originadas a partir da base Taylorista/Fordista, “[...] embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação” (KUENZER, 2006, p. 6). Por isso, dentro desse modelo de instrução escolar, a finalidade do ensino visou atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, pautado na divisão entre o pensar (função executada pela administração) e o agir (executada pelo trabalhador), o que amplia a distância entre atividade intelectual e instrumental, aspectos relevantes que induzem o processo de obliteração do homem.

Ainda a respeito da pedagogia de base Taylorista/Fordista, Kuenzer (2006, p. 6-7) asseverou que:

Esta pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorre[ram] a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, onde a cada objeto correspondia uma especialidade, que ao construir seu próprio campo, se automatizava [...]. (KUENZER, 2006, p. 6-7).

A percepção da autora baseia-se no fato de que o trabalho pedagógico, seja ele escolar e não escolar, se concretiza nas e pelas relações sociais e produtivas, por isso é vulnerável às suas influências. Desse modo, sem a utópica superação histórica da “[...] divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias” (KUENZER, 2006, p.13). Esse fato deixa a condução das opções e das ações políticas da escola materializadas por seu Projeto Político Pedagógico (PPP) aos cuidados dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, de acordo com Kuenzer (2006), o PPP da educação profissional imprime as práticas possíveis e consensuais no ambiente escolar, considerando que este é marcado por “[...] relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas também contraditórias” (KUENZER, 2006, p. 13) e, claro, sem desprezar os diferentes caminhos da formação que cada profissional que lá atua

percorreu na constituição de sua identidade. Assim, sua análise demonstra que, na sociedade capitalista, os espaços educativos, escolares ou não, “[...] a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, e do trabalho dos pedagogos e professores, em particular, também não é historicamente possível” (KUENZER, 2006, p. 13).

No campo educacional, portanto, a aplicabilidade da pedagogia fundamentada em uma base de educação Taylorista/Fordista resulta em um processo ensino-aprendizagem que se caracteriza pela aplicação de conteúdo especializado, memorização e de atividades repetitivas. Podemos ter uma visão mais clara acerca da característica da escola para o atendimento desse aspecto na citação a seguir, em que fica explicitado que:

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para o qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poucos à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas. (KUENZER, 1999, p. 128).

Desse modo, o perfil marcante da educação e da formação profissional do período histórico de predomínio da forma de produção capitalista taylorista/fordista foi essencialmente a dimensão técnica específica, ou, mais precisamente, sua visão “essencialista” por duas razões concretas. A primeira para justificar o modo de seleção e de formação profissional pautado no progresso e mudanças técnico-organizacionais do mercado/mundo demandadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico do modo de produção capitalista. A segunda para questionar, do ponto de vista da economia política marxista, a acentuada divisão técnica do trabalho e a sobrecarga imposta à educação pelos problemas filosóficos, sociais, éticos, econômicos e políticos que interferem não apenas na formação técnica profissional, mas na formação humana em sentido pleno (FERRETI, 2004).

Podemos constatar com Kuenzer (2005a) que, desde a reforma de Gustavo Capanema (1942), já mencionada anteriormente, por meio das Leis Orgânicas, ocorreram os ajustes das propostas pedagógicas. Assim, tem-se uma proposta voltada à formação de intelectuais “[...] para as elites, em que foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados

a preparar os estudantes para o ensino superior”, e outra para os trabalhadores – “[...] a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2005a, p. 28).

Nesse contexto, de acordo com Santos (2016), a partir de 1942, a educação profissional foi dividida em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, e outro segmento que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde. Os cursos ligados ao controle patronal foram disponibilizados por meio da criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Atualmente, essas duas instituições compõem o “Sistema S⁸”; já os cursos sob responsabilidade do poder público eram constituídos pelo ensino industrial básico.

Kuenzer (2005a) e Santos (2016) apresentam que, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, manifestou-se a necessidade de articulação entre os ensinos secundários e profissionais. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, reconheceu a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, oportunizando a “todos” o acesso ao Ensino Superior (BRASIL, 1961). Os autores destacam ainda que, mesmo assim, a dualidade não foi superada e uma nova tentativa se deu com a Lei Nº 5.692, em 1971, a qual estabeleceu a profissionalização compulsória no Ensino Médio (BRASIL, 1971). No entanto,

[...] a dualidade do sistema educacional estava mantida, dessa vez escondida em um projeto que, aparentemente, apresenta uma estrutura de ensino médio em que a profissionalização deveria abranger a todos, a todas as classes sociais, indiscriminadamente (SANTOS, 2016, p. 220).

Entendemos que as reformas obedeceram às transformações havidas no mundo do trabalho. O que diferenciou com a reestruturação dada foi que os “[...]”

⁸ O Sistema S, no estado do Paraná, por exemplo, é organizado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (IWASSE, 2018, p. 41).

determinantes da dualidade estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes [...]” (SANTOS, 2016, p. 220). Outro aspecto que marcou a reforma promovida envolve os cursos técnicos-industriais, que ocorriam nas Escolas Industriais da Rede Federal, pois:

A partir de 1971 consolidou-se a desativação dos seus cursos industriais de primeiro ciclo (ginásios industriais), e se transformaram em Escolas Técnicas Federais, sendo que em algumas foram implantados os cursos superiores de engenharia, convertendo-as no Centros Federais de Educação Tecnológica, como foi o caso da unidade que estava situada na cidade do Rio de Janeiro. (SANTOS, 2016, p. 220).

De acordo com o autor, ao contrário do que ocorreu com o ensino profissionalizante, essas Escolas Técnicas Federais adquiriram prestígio junto ao empresariado, como escola direcionada ao atendimento dos órfãos, dos pobres e dos desvalidos, transformaram-se em “Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais” (SANTOS, 2016, p. 220).

As escolas tecnicistas, como ficaram conhecidas após a Lei Nº 5.692/1971, pautavam-se no “[...] pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2009, p. 11), a exemplo do que preconizavam os paradigmas taylorista/fordista. A característica marcante desse processo consistiu na burocratização, tanto no chão da fábrica quanto no espaço escolar.

Nos anos de 1970, na sociedade brasileira, as lutas sociais ganharam força, a Ditadura Militar se enfraqueceu e as transformações no mundo do trabalho ocorridas no setor produtivo sob o domínio do modelo de produção taylorista/fordista abriram o caminho para um novo modo de produção marcado pela flexibilidade, denominado como toyotismo.

Nesse interim, em fins da década de 1970, educadores como Guiomar Namo Mello, Teresa Roserley Neubauer da Silva, Dermeval Saviani, Lia Rosemberg, José Carlos Libâneo, Sonia Terezinha de Souza Penin, Yara Lúcia Spósito, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto, entre outros, se posicionaram em defesa de uma educação

emancipadora, capaz de romper com o pragmatismo e a alienação dos modelos educacionais e a lógica capitalista, conforme análise desenvolvida por Saviani (2013) em sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil: ensaios contra hegemônicos*.

De acordo com Ferretti (2004), os educadores que atuavam em defesa de uma educação profissional plena, capaz de formar trabalhadores para além do aspecto estritamente técnico-profissional, foram surpreendidos pela perspectiva de que era interesse do próprio capital em decorrência das mudanças sofridas no mundo do trabalho, um modelo de educação que oportunizasse “[...] o desenvolvimento de uma qualificação de tipo mais elevado e complexo, que contemplaria inclusive os saberes já acumulados” (FERRETTI, 2004, p. 408). Eram os princípios do modelo de produção toyotista imprimindo sua marca na educação profissional.

Antunes (2001) apresenta as características do modelo toyotista e o classifica como um modelo menos rígido quando comparado ao taylorista/fordista, pois o toyotismo alicerçava-se no avanço tecnológico e na acumulação flexível. De acordo com o autor, esse modelo requer um trabalhador capaz de trabalhar em equipe e de desenvolver múltiplas funções, cujo marco principal é o melhor aproveitamento do tempo de produção, *just in time*⁹ (ANTUNES, 2001).

A luz do exposto pelo autor, acreditamos que um modelo pedagógico advindo da base toyotista, mesmo negando a rigidez em favor da flexibilização, visa atender à necessidade de uma produção com quantidade, qualidade e em tempo hábil, elementos centrais dos modelos de produção capitalistas.

A respeito do Toyotismo, Alves (2000) esclarece que este não rompe totalmente com a lógica do taylorismo/fordismo, uma vez que, como modelo de produção, seu foco permanece centrado na absorção da subjetividade operária por meio da racionalização do trabalho, da flexibilização e do controle sobre a subjetividade do trabalhador, representando, nessa perspectiva, um aperfeiçoamento do regime de acumulação capitalista.

Contrariamente ao modelo taylorista/fordista, o Toyotismo, modelo também adaptado do ambiente fabril para o contexto escolar, demandava por operários tecnicamente mais “capacitados”, e ainda mais bem-educados, formados em sentido

⁹ Traduzido do inglês *just in time* significa “na hora certa”. *Just in time* é o pilar da administração do sistema Toyota de produção, em que se objetiva a máxima eficiência do processo produtivo, reduzindo seus custos e potencializando e aproveitando da subjetividade (corpo e mente) do trabalhador (ALVES, 2000).

mais completo no sentido das habilidades polivalentes. Isso porque entendia-se que “[...] a separação teoria/prática, concepção/execução, trabalho manual/trabalho intelectual, tão criticada, já não faria sentido na empresa flexibilizada”, de modo que a “[...] formação profissional e a formação geral teriam, finalmente, chegado a um ponto de articulação orgânica que seria não só desejável, mas possível” (FERRETTI, 2004, p. 407-408).

No entanto, como contradição desse processo, Kuenzer (2005b), ao analisar a condição do trabalhador no regime de acumulação flexível, destaca que, considerando o ponto de vista da gestão empresarial, a reestruturação da relação de trabalho sob essa perspectiva representa somente o aumento da demanda de serviço do trabalhador, sem necessariamente exigir um novo tipo de qualificação profissional para o domínio intelectual e técnico das tarefas a serem executadas. Assim a autora afirma que:

A partir desta concepção, algumas conclusões se impõem; a análise do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, embora presente no discurso a recomposição da unidade, nunca estiveram tão distantes da prática o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. (KUENZER, 2005b, p. 12).

Como vemos, Kuenzer (2005b) revela que a busca pela restauração da unidade no trabalho pedagógico no modelo toyotista advém do princípio da flexibilidade, o que dispensa a necessidade de contratação de profissionais de áreas distintas para o atendimento das demandas dos postos de trabalho com atribuições determinadas, visto que o interesse do setor produtivo é criar trabalhadores com “[...] comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (KUENZER, 2005b, p. 10).

Em razão desse modo de organização e gestão do trabalho, as informações, os procedimentos e as responsabilidades são compartilhados entre o trabalhador e seu grupo, possibilitando que o trabalho seja feito por qualquer membro do setor, dispensando, portanto, a necessidade de um profissional específico para o desenvolvimento de uma função.

Mesmo com outro modo de organização e diferenças notáveis do modelo Toyotista, prevalece o mesmo princípio de exploração máxima do trabalhador, segundo os moldes do capital. Nesse caso, agora não somente a força física é exigida, mas a atividade intelectual deve também produzir em favor do aumento dos lucros. Por isso, o discurso de aparente apelo social em prol da melhoria da formação do trabalhador para garantir-lhe mais flexibilidade e autonomia, em essência representa a mesma ideia capitalista de aumento da produtividade.

Assim, para atender às demandas de formação de um novo perfil de trabalhador, mais uma vez a educação precisou se ajustar para desenvolver práticas pedagógicas, metodológicas e organizacionais que pudessem suprir os desafios da escola nesse cenário. Levando em conta as mudanças ocorridas nas bases materiais de produção, o trabalhador precisava ser capacitado para atender às “[...] demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2005b, p. 80).

Esse esvaziamento também aparece na Lei de Diretrizes e Bases, LDB Nº 9.394/1996, como demonstra Santos (2016) ao analisar que a Educação Profissional foi tratada de forma generalista, necessitando ser regulamentada por meio do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que organizou essa modalidade de ensino de modo que “[...] passa a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso no ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral” (SANTOS, 2016, p. 221).

O autor apresenta ainda a estrutura de organização da educação profissional, que, segundo ele, se dividiu nos seguintes níveis:

[...] básico, que se destina à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional dos alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio técnico. (SANTOS, 2016, p. 221-222).

Essa estrutura de organização da educação profissional tende a atender, atualmente, os mais distintos tipos de trabalhadores, em que a flexibilidade é a característica mais marcante do processo, pois formata-se para atender a todos. Assim, flexibilidade associada ao aumento da expectativa de maior produtividade e

melhor aproveitamento das capacidades físicas e mentais do trabalhador em um mercado/mundo do trabalho cada vez mais competitivo e indiferente às questões sociais e humanas são fatores negativos e exaustivos na vida laboral da classe trabalhadora (KUENZER, 2006). A esse respeito, a autora esclarece que:

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo. (KUENZER, 2006, p. 12).

Em consonância com o conteúdo até aqui debatido, ressaltamos que a Educação Profissional da forma que se apresenta à sociedade, como uma possibilidade de capacitação e uma alternativa de ingresso ao mercado/mundo do trabalho sem a formação em Nível Superior, representa muito mais os interesses do capital do que da classe proletária. Os próprios trabalhadores são responsabilizados pelo desemprego, “[...] sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Antes de nos aprofundarmos na abordagem específica sobre os Institutos Federais, faremos algumas considerações a respeito da ação do Governo implementada por meio das políticas públicas para a educação profissional, a qual entendemos como uma resposta às demandas do setor produtivo à serviço da valorização do capital, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 durante o Governo da ex-presidente Dilma Rousseff.

A Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Pronatec, cujos objetivos principais eram: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio oportunizando formação profissional inicial e continuada; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011a).

Um aspecto marcante na criação do Programa consiste na contradição de que já haviam sido criados, em 2008, os Institutos Federais, cuja cartela de oportunidades para a capacitação profissional inclui também cursos com os mesmos moldes dos

ofertados pelo Pronatec. Uma vez que, dentre os objetivos dos IFs, propostos na Lei Nº 11.892/2008, está o de ofertar curso de formação inicial e continuada, como afirmado no artigo 7º, inciso II, de “[...] trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica [...]” (BRASIL, 2008b, p. 1).

O argumento em defesa da relevância da criação do Pronatec consiste na crescente demanda pela expansão do ensino técnico profissionalizante e por seu valor no desenvolvimento de processos de inovação tecnológica, bem como a busca pelo aumento da produtividade, competitividade de mercado e a promoção do desenvolvimento sustentável (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014). Todos elementos constitutivos da criação dos IFs como já descrevemos em tópicos anteriores.

Cabe destacarmos que a criação do Programa em questão, contrariamente à “[...] luta histórica da classe trabalhadora brasileira, foi proporcionar, com subsídio público, o acesso de estudantes e trabalhadores a vagas de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições privadas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 66-67), ressaltando o poder político do empresariado na gestão da educação pública brasileira.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a atuação marcante da rede privada na oferta de cursos profissionais de Formação Inicial e Continuada (FIC) justifica-se pelo fato de que aproximadamente metade dessa oferta é custeada pelo Bolsa-Formação, cujos recursos são transferidos para instituições da rede que compõem o Sistema S. Nesse sentido, uma análise crítica ao Pronatec implica sua prerrogativa em subsidiar “[...] a oferta gratuita de matrículas na educação profissional pelos setores privados [que] pode ser, contraditoriamente, tão atrativa à sociedade, pois valeria, novamente, como compensação à baixa qualidade do ensino médio público”, conforme concluem Ciavatta e Ramos (2011, p. 35-36).

Diante do exposto, fica evidenciado que a parceria público-privado para a promoção da formação de trabalhadores por meio de cursos de curta duração, como é o caso dos cursos FIC (160 horas) e mesmo considerando programas de maior peso como o Pronatec, temos que estes representam unicamente a preparação do trabalhador para o ingresso no mercado/mundo do trabalho como mão de obra simples para o “trabalho barato” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014).

Os Institutos Federais representam - em tese - uma parte importante da educação profissional, considerando as perspectivas pedagógicas, políticas e sociais que devem ser adotadas para a sua implementação, configurando-se, nesse sentido, como uma instituição de significativo potencial contra hegemônico, uma vez que ampliam o acesso às múltiplas possibilidades da educação pública de qualidade por meio de um ensino cuja formação científica e humana tende a se aproximar das possibilidades em aplicar pressupostos da politécnica, conforme mencionamos na seção anterior.

Nesse sentido, no próximo tópico, discutiremos a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, considerado por seus defensores um meio para que a classe trabalhadora possa, finalmente, receber uma formação técnico-científica no mesmo percurso de formação, na Educação Básica, na modalidade mencionada.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO ALIENADO

Inicialmente, para posterior análise do Ensino Médio Integrado mais especificamente, interessa-nos discorrer sobre o contexto do processo de transição da formação de nível geral para a formação profissional integrado ao Ensino Médio. Assim, apresentamos os principais elementos desta temática constituídos historicamente, com vistas a evidenciar os aspectos fundamentais que caracterizam a Educação Profissional e Tecnológica como uma importante e controversa categoria de estudos.

Na seção anterior, desenvolvemos a ideia de uma educação politécnica e tecnológica por meio de um ensino que articulasse conhecimento científico e tecnológico, para assim atingir a formação omnilateral do homem, embasados nas obras de Marx (1996, 2004) e Marx e Engels (2011). Ainda na mesma seção, discorreremos sobre a escola unitária de Gramsci (2001), proposições que apoiadas na concepção do materialismo dialético incorporam novos elementos teóricos indispensáveis à discussão em defesa da formação humanista, de cultura geral, que levasse o jovem ao desenvolvimento de certo grau de maturidade e autonomia para à criação prática e intelectual, em outras palavras, a formação do sujeito emancipado e crítico.

Desse modo, as concepções educacionais apresentadas nos permitiram caracterizar minimamente o modelo de educação que discutiremos a partir deste

tópico, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O recorte histórico que fizemos serviu para explicitarmos que a concepção dessa modalidade de ensino possui precedente histórico-político, o que evidencia o seu caráter ético-político conforme abordamos na seção anterior.

Nesse sentido, o debate em defesa do Ensino Médio Integrado converge para as discussões que norteiam concepções de mundo e o modelo de sociedade que se pretende desenvolver. Assim, destaca-se que:

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista (SIMÕES, 2007, p. 82).

Sob a perspectiva apresentada por Simões, apreendemos que uma educação que integre cultura, ciência e trabalho constitui a base elementar que deve orientar a concepção de Ensino Médio Integrado que se pretende desenvolver. Isso porque essa modalidade de educação se dedica à formação de jovens que darão início a uma nova etapa de sua atividade social ao ingressarem no mundo do trabalho para viverem de sua produção laboral. Assim sendo, para formar um trabalhador crítico, político e produtivo, deve-se considerar não apenas as formas de divisão e de organização do trabalho, mas a concepção de ensino em vigor deve preparar esse jovem com instrumentos éticos, culturais, científicos, sociais e intelectuais para uma atitude proativa e responsável frente à sociedade contemporânea.

Outro aspecto que envolve a educação profissional e o Ensino Médio, no Brasil, refere-se à visão fragmentada que se empregou ao longo da história de sua constituição, efetivada pela manutenção das desigualdades sociais causada pela distinção entre a educação geral, preparatória para os estudos, ofertada para a elite, e a formação profissional imediatista para os jovens da classe trabalhadora, que os preparava para o ingresso no mundo do trabalho de acordo com as demandas do setor produtivo.

Ciavatta e Ramos (2011) destacam que, ao utilizar-se o conceito “dualidade educacional”, deve-se considerar as particularidades históricas que compõem a totalidade desse processo para não correr o risco de abandonar a dialética “das mediações e contradições dos fenômenos sociais”. Segundo as autoras, são as raízes sociais e a questão estrutural das classes sociais que servem para sustentar a ideologização dessa forma de educação, pois o conjunto da “[...] estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

Considerando as questões teóricas preconizadas pelos estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica que mencionamos nesta pesquisa, trazemos, para esta discussão, alguns aspectos legais que envolvem essa modalidade de ensino, priorizando os que dizem respeito ao objeto de nossa análise neste tópico, o Ensino Médio Integrado.

Para isso, respaldados nos dispositivos legais, apresentamos alguns que regulamentam a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que possuem destaque na política nacional brasileira, quais sejam: o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), posteriormente alterado pelo Decreto Nº 8.268/2014 (BRASIL, 2014), e a Lei Nº 11.741/2008. A Lei Nº 11.741/ 2008 foi promulgada para alterar alguns dispositivos da LDB e, ainda, “[...] para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a, p. 5).

Nesse sentido, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com nova redação no Capítulo II do Título V, nos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, no que concerne à Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio da Lei Nº 11.741/2008. Com isso, ficou determinado que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2008a, p. 5).

É relevante destacarmos que a formação geral “[...] para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou **em cooperação com instituições especializadas**¹⁰ **em educação profissional**” (BRASIL, 2008a, p. 5, grifos nossos).

¹⁰ O Ensino Médio Técnico Concomitante é um ramo da Educação Profissional oferecido a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, por meio de matrículas distintas para cada curso,

Compreendemos que a Lei em análise possibilitou as parcerias que via de regra ocorrem entre o setor público e o privado, fato que se reafirma uma vez que a prerrogativa aberta por essa Lei não define com quais segmentos ocorrerão as cooperações.

Quanto à modalidade de formação profissional que nos propusemos a estudar nesta pesquisa, a Lei Nº 11.741/2008 determina que uma das possibilidades de desenvolvimento da educação profissional é a articulada com o Ensino Médio, na modalidade integrada, ofertada aos egressos do Ensino Fundamental, “[...] sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2008a, p. 6).

Nessa mesma perspectiva, o Decreto Nº 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), alterou o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) e regulamentou o § 2º do art. 36, e os artigos 39 a 41 da Lei Nº 9.394/96. O Decreto Nº 8.268/2014 estabelece que a educação profissional deverá ter como premissa a “[...] **articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego**, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2014, p. 18, grifos nossos), mantendo-se organizada, por áreas profissionais, considerando a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica do país.

Destarte, não podemos deixar de evidenciar com os grifos nos parágrafos anteriores que, nos marcos legais que regulamentam a política de formação profissional por meio do Ensino Médio integrado, foi possível verificar alguns aspectos relacionados à necessidade de expansão do capital, uma vez que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho refletem na relação educação/formação do trabalhador. Logo, na Educação Básica, a possibilidade de formação inicial para o trabalho é definida pelas demandas dos arranjos produtivos, ou seja, pela força de trabalho necessária e não pela perspectiva da qualificação.

Nesse sentido, tendo em vista a contradição que permeia as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a educação, significa que, do ponto da Educação Básica, científico-tecnológica e sócio-histórica, a formação do trabalhador contemporâneo como uma demanda da acumulação flexível e dos projetos políticos

podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, é uma das possibilidades previstas na Lei Nº 11.741/2008.

em desenvolvimento, não está centrada na “[...] qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza” (KUENZER, 2007, p. 494), contrariando o que preconiza uma formação politécnica omnilateral.

Em proposição semelhante, Ramos (2008) esclarece que o Ensino Médio na forma integrada à educação profissional, se não estiver ancorado em uma concepção de formação omnilateral, como já discutimos em outras passagens desta pesquisa, será demasiadamente frágil, e o único êxito alcançado será o cumprimento das finalidades formais a que se propõe. Nesse sentido, a autora afirma que essa modalidade de ensino “[...] corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional” (RAMOS, 2008, p. 13).

A perspectiva adotada por Ramos (2008) revalida a ideia que apresentamos ao longo desta pesquisa, de que o predomínio hegemônico do capital dita os rumos da educação profissional, e não somente desta. Desse modo, os modelos de educação criticados pelos autores que embasaram nossa pesquisa (Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci) estavam centradas no setor produtivo e não na formação integral do homem, concepção preconizada por esses estudiosos. Consonantemente a isso, Ciavatta e Ramos (2011) esclarecem que:

No debate político e acadêmico, as políticas ambivalentes do poder público promovem a descrença na superação da dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional. Alimentam a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional, reduzida à funcionalidade ao mercado, ou para a travessia acidentada para a educação unitária, omnilateral, politécnica ou a formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Ante o exposto, é certo que a formação do trabalhador é um direito social e, assim, imprescindível diante da ordem da acumulação da sociedade capitalista, o que torna a educação profissional uma temática permeada por conflitos ideológicos. Essa premissa leva-nos à reflexão de que as políticas públicas que asseguram esse direito ao trabalhador devem ser propostas considerando a totalidade e a complexidade do homem, para não tornar a educação um mecanismo de fortalecimento das desigualdades sociais, principalmente se essa profissionalização for promovida na modalidade integrada ao Ensino Médio.

Conforme destacamos no tópico anterior, as mudanças ocorridas no chão da fábrica impulsionadas pelas crises no sistema capitalista interferiram nos rumos da educação a partir do reordenamento do setor produtivo. Tais mudanças levaram à incorporação na escola dos paradigmas dos modelos de produção de base taylorista/fordista e, posteriormente, toyotista, incluindo na formação do trabalhador as alternativas necessárias à manutenção da condição de submissos à ordem do capital.

Nessa proposição, a educação, em especial a educação profissional, configura-se na gestão política brasileira como apenas mais uma mercadoria a ser negociada segundo os preceitos do mercado capitalista, em que organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) empregam características que representam interesses da economia mundial, alicerçados em uma orientação política neoliberal¹¹.

Assim, o Estado contribui para a precarização das condições de vida do trabalhador, apropriando-se de sua subjetividade à medida que ajusta a orientação pedagógica de suas instituições para a formação do homem “flexível”, por meio de cursos cada vez mais reduzidos à capacitação técnica, sem qualquer interesse em propor um caminho que promova a elevação do nível de escolaridade da classe trabalhadora.

Por isso, cientes de que nossa abordagem se refere à educação do século XXI, na modalidade de Ensino Médio Integrada a educação profissional, reiteramos como fundamental a construção de um modelo de educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, profissionalizando-os, porém, primando por uma formação humana de caráter técnico-científico, cultural e laboral, conforme temos repetidamente insistido nesta pesquisa.

Com base nas premissas expressas até aqui, ficou evidenciado que, diante das variáveis presentes no contexto histórico e social de nossa sociedade e da notória necessidade do jovem das classes mais baixas de profissionalizar-se ainda na

¹¹ Harvey (2011, p. 16) afirma que o neoliberalismo se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos de 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal.

Educação Básica, o Ensino Médio Integrado é uma possibilidade de articulação entre formação profissional técnica de nível médio e formação politécnica. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2003, p. 140), a politecnicidade é compreendida como o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

Sua oferta nos sistemas públicos de educação deve gradativamente ser ampliada, priorizando, desse modo, a forma gratuita, laica e o ensino de qualidade técnico-científico e cultural. Em consonância a essa assertiva, Moura (2007) afirma que

[...] é preciso ter claro que essa gradativa expansão da oferta de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio não visa, em princípio, a sua universalização. Entretanto, objetiva sedimentar as bases, plantar as sementes de uma futura educação politécnica ou tecnológica, essa sim deverá ter caráter universal (além de ser pública, gratuita, laica e de qualidade), mas só poderá ser implantada quando as condições objetivas da sociedade brasileira assim o permitir. Enquanto isso, a prioridade deverá ser consolidar essa oferta que conjuga ensino médio e educação profissional na perspectiva da formação integral dos sujeitos que a ela tiverem acesso. (MOURA, 2007, p. 28).

Diante do exposto, apresentamos alguns dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao Censo Escolar de 2018, para demonstrarmos, a partir de informações, a atual situação da formação profissional de nível médio no Brasil. De acordo com esse Instituto, o número total de matrículas da educação profissional desse nível aumentou 3,9% em relação ao ano de 2017, passando de 1.791.806 para 1.868.917 em 2018, nas modalidades de curso técnico integrado ao Ensino Médio, curso técnico concomitante e curso técnico subsequente.

Considerando o foco de nossa pesquisa, elaboramos o Gráfico 1 a seguir com base no Censo Escolar de 2017 e 2018 com destaque apenas nas matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em nível nacional.

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Curso Técnico)

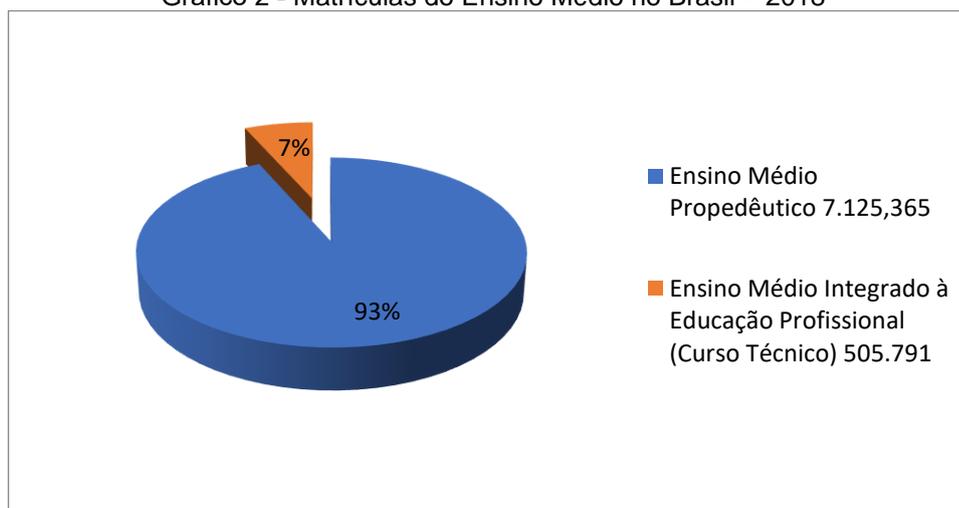


Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar da Educação Básica - 2017-2018 (INEP, 2019).

É possível demonstrar que houve crescimento nessa modalidade de ensino, pois o número de matrículas nos cursos técnicos integrado à educação profissional, em 2017, totalizou 459.526, e, no ano seguinte, cresceu 5,5%, ficando com 505.791 matrículas em todo país no ano de 2018. No entanto, como o horizonte da formação técnica profissional de nível médio “[...] deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 35), parece-nos que há um longo caminho a ser percorrido para que essa premissa contemple um número mais expressivo de estudantes considerando a massa da classe trabalhadora brasileira.

Em relação ao total de alunos matriculados no Ensino Médio propedêutico e na formação técnica profissional integrada ao Ensino Médio, tem-se a situação apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Matrículas do Ensino Médio no Brasil – 2018



Fonte: Elaborado com base no Censo Escolar da Educação Básica no Brasil – 2018 (INEP, 2019).

A disparidade entre os números representativos da quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e no Ensino Médio propedêutico no país é suntuosa. Assim, consideramos que o ensino médio integrado, na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), atuaria na promoção da dinâmica relação entre conhecimento científico e conhecimento prático, formando, nesse sentido, politécnicos e não técnicos especializados para a rápida inserção no mundo do trabalho. Resta-nos a dúvida sobre como a escola pública pode proporcionar, quer seja no ensino regular, quer na modalidade técnico profissional, uma formação que prepare os jovens integralmente para a vida, considerando que a necessidade social do trabalho atinge a grande maioria dos alunos do sistema público de ensino ainda na Educação Básica e não somente os 7% (505.791 discentes) atualmente vinculados à Educação Profissional.

Nessa perspectiva, para Ramos (2014), na sociedade moderna, o trabalho se institui como prática econômica por meio da produção de riquezas e, assim, se consolida como o fundamento da profissionalização. No entanto, sob o prisma da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização não consiste apenas na formação para o mundo de trabalho, uma vez que, nela, são integrados conteúdos históricos e científicos, bem como valores ético-políticos que representam a práxis humana. Conseqüentemente, a formação profissional é mais do que a preparação para a atividade laborativa, ela requer a “[...] compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e

também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (RAMOS, 2014, p. 85).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), para fazer a travessia para uma verdadeira educação tecnológica ou politécnica, não se deve buscar uma formação profissional *stricto sensu*, mas, sim, almejar uma formação integral que permita que o estudante possa trabalhar em distintas áreas profissionais. Por isso, na próxima seção desta pesquisa, dedicar-nos-emos à análise da organização e como ocorre a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tomando como referência o modelo executado no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

A busca incessante do MEC por resultados desprovidos de valores universais de homem fundamenta-se em uma pedagogia de resultados a partir de programas e de ações fragmentadas, como é o caso do Pronatec, já mencionado no percurso desta discussão. O interesse é apenas pelo (re)ordenamento econômico do país, tendo em vista o mundo do trabalho. Desse modo, ao não assumir concepções desenvolvidas pelas instituições “[...] acadêmico-científicas, movimentos sociais, vinculadas às mudanças estruturais na sociedade, em disputa por uma educação pública, universal, laica, gratuita, politécnica e unitária ou, nos termos de Saviani a concepção histórico-crítica” (FRIGOTTO *et al.*, 2010, p. 17), o Brasil segue desconstruindo as conquistas já alcançadas para a educação, como a LDB Nº 9.394/1996, e produzindo retrocessos como a aprovação da Medida Provisória (MP) Nº 746/2016 (BRASIL, 2016b), que resgata princípios obsoletos estabelecidos pela Lei Nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), concebida no período da Ditadura Militar (1964-1985).

Assim sendo, no âmbito político e social, o Ensino Médio Técnico Integrado à EPT esbarra em alguns entraves que ultrapassam os limites da dualidade historicamente construída na formação de trabalhadores. Diante de uma situação de muitas incertezas no cenário nacional e em meio a uma crise política e econômica do país, dois marcos legais foram concebidos autoritariamente e passaram a direcionar novos rumos para a regulamentação da educação de nível médio nos anos de 2016 e 2017, durante a vigência no Governo Temer.

Embora, neste trabalho, não estejamos discutindo a reforma do Ensino Médio trazida pela Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), fazemos uma ressalva a um de seus aspectos mais marcantes: a possibilidade de que qualquer pessoa com “notório saber” exerça a docência de disciplinas específicas de áreas técnico-profissional. Em nosso

entendimento, essa prerrogativa desprofissionaliza a carreira docente e contribui significativamente para a precarização do trabalho do professor.

Após a ruptura institucional que culminou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, foi editada a Medida Provisória Nº 746 (setembro de 2016) que, de acordo com Kuenzer (2017, p. 333), “[...] incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)”, cujas consequências fragmentam e desconstituem os avanços conquistados na Educação Básica.

Em vista disso, para atender aos termos descritos pela MP Nº 746 foi promulgada a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que apresentou novas diretrizes e bases para o Ensino Médio e, dentre as mudanças propostas, tornou essa etapa não mais obrigatória e comum contraditoriamente ao que prevê a LDB (Lei Nº 9.394/1996). Essa Lei determina uma organização curricular subordinada ao princípio da flexibilidade com vistas à redução de custos. Além disso, sob o argumento da flexibilização “[...] das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos” (KUENZER, 2017, p. 334).

Até aqui, ao analisarmos as questões relacionadas à temática da formação profissional integrada ao Ensino Médio, apreendemos que essa modalidade, ao difundir uma pedagogia com vistas a atender o mercado de emprego por meio do desenvolvimento de habilidades e de competências técnicas, não considera a dimensão do homem integral e suas possibilidades de vivências para além da atividade do trabalho. Desconsidera que, de forma oposta, a formação da classe trabalhadora necessita de uma modalidade de ensino que contemple a perspectiva da educação politécnica e omnilateral (MARX, 1996, 2004) e de uma escola única e desinteressada (GRAMSCI, 2001).

Ademais, para que se construa um modelo válido de formação profissional integrada ao Ensino Médio é preciso reconhecer que, para a classe trabalhadora, a profissionalização do jovem é uma necessidade originada de sua condição econômica; por isso, essa formação deve ter suas finalidades centradas nos sujeitos e não em demandas do mundo do trabalho. Deve-se, assim, ultrapassar a “[...] ambiguidade de conceitos ou categorias que estão implicados no ensino médio integrado como parte da educação básica de direito social e subjetivo, educação

integral, politécnica, educação unitária que deve ser universalizada” (FRIGOTTO *et al.*, 2010, p. 18).

Logo, a considerar as injustiças sociais existentes, faz-se necessária a adoção de uma política educacional que imponha aos estudantes uma situação em que ele deva optar por profissionalizar-se na Educação Básica ou no Ensino Superior, visto que “[...] a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõem aos seus projetos de vida” (RAMOS, 2008, p. 12). Isso demanda, ao poder público, mais do que um discurso em prol da educação profissional integrada de nível médio.

Por isso, compreendemos que uma educação de qualidade contribuirá para o desenvolvimento de melhores condições de vida da classe trabalhadora. Para tanto, é fundamental considerar a expectativa social do trabalhador de nível médio e empregar em sua formação os sentidos do ensino integrado preconizados pelas teorias marxistas e gramscianas, de modo que estas sejam colocadas em primeiro plano em detrimento das alternativas que priorizam a conformação de um trabalhador polivalente e flexível, atualmente exigida pela lógica expansiva do capital.

Pelo exposto, apreendemos que a escolha pela formação técnico profissional de nível médio, na maioria dos casos, deve-se à necessidade de subsistência do jovem da classe trabalhadora, pois o sistema econômico e político lhe coloca como única via possível habilitar-se para o ingresso no mundo do trabalho. Por conseguinte, isso faz com que, na sociedade brasileira, uma formação mais ampla seja privilégio de uma minoria burguesa.

Na próxima seção, analisamos a forma empregada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná para efetivar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, considerando que as mudanças ocorridas na sociedade capitalista exigem um determinado perfil de trabalhador e, conseqüentemente, deram novos rumos à educação profissional.

4 PROFESSOR BACHAREL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO DO IFPR

Discutimos nas seções anteriores o modo como o modelo de acumulação da sociedade capitalista interfere na forma de organização da educação, em especial da educação profissional. Nosso objeto de estudo, o IFPR, tornou-se pertinente em nossa pesquisa porque fundamenta-se no discurso ideológico da defesa pela oferta de uma Educação Básica de qualidade, por meio do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

De fato, formar a classe trabalhadora sob a perspectiva da emancipação constitui-se em um desafio dada a dominação política e econômica dos organismos financeiros internacionais na educação, fazendo com que esta siga cada vez mais alinhada aos interesses do capital. Por isso, investigar a formação dos professores que atuam na modalidade de ensino, cuja proposta contempla tanto os interesses da classe trabalhadora quanto do mercado de trabalho, é relevante mesmo que este estudo seja realizado em grupo menor da instituição pesquisada.

Posto isso, ressaltamos que, como toda escola, o Instituto Federal do Paraná está situado dentro de um contexto histórico-social. Por isso, nesta etapa da pesquisa, realizamos um estudo que revela como ocorre a construção do modelo de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional dentro de uma escola da Rede Federal. Isso é de grande relevância visto que a profissionalização do trabalhador envolve aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e, principalmente, visa atender às demandas do setor produtivo.

Abordamos também, nesta seção, os aspectos que situam e caracterizam o IFPR no contexto da educação profissional tecnológica, considerando a regulamentação da oferta de educação na modalidade de ensino em análise e, ainda, estabelecendo relação com a formação docente dos quadros de servidores dos *campi* do Instituto Federal do Paraná investigados, pertencentes à mesorregião geográfica metropolitana de Curitiba. Essas unidades do IFPR estão situadas nas cidades de Campo Largo, Colombo, Curitiba, Paranaguá e Pinhais. A definição de nosso objeto de estudo deu-se em virtude do elevado número de alunos, docentes e *campi* que compõem essa mesorregião, permitindo maior alcance nos dados de nossa pesquisa.

4.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFPR

A abordagem que realizamos neste tópico contemplou as características e a forma de materialização do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica na modalidade integrada à educação profissional, ofertado no IFPR, evidenciando as particularidades desse projeto de educação e formação do trabalhador nessa modalidade de ensino.

Como já mencionamos, a Lei Nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dá ao IFPR (e a todos no país) a condição de instituição detentora de autonomia didático-pedagógica e orçamentária. Desse modo, esta é uma instituição com objetivos sociais definidos não internamente, mas em resposta às demandas de diversos setores sociais da localidade onde está inserida, considerando, ainda, o momento histórico, político e econômico vivenciado.

Assim, diante do confronto das contradições que cerceiam a modalidade de ensino em análise, questionamo-nos sobre como se efetiva sua construção, a considerar suas múltiplas determinações, o que nos levou à coleta de dados em documentos institucionais para análise e compreensão da dinâmica adotada pelo IFPR para implementar a formação técnica profissional de nível médio na etapa final da Educação Básica.

Para as análises deste tópico, os documentos institucionais foram coletados em consulta realizada no *site* do IFPR. Selecionamos aqueles pertinentes à pesquisa, que nos auxiliaram na busca pela compreensão da perspectiva adotada pela instituição para a estruturação do Ensino Médio técnico Integrado à Educação Profissional em atendimento à proposta de formação que se materializa por meio das diretrizes que orientam essa modalidade de ensino e suas especificidades.

Desse modo, o cerne privilegiado desta pesquisa esteve no estudo da Resolução Nº 54/2011 (IFPR, 2011b), que dispõe sobre a organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio e formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná e no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos *campi* Curitiba, por ser a maior unidade administrativa na mesorregião analisada; portanto, com um quantitativo maior de docentes, conforme mostra a Tabela 1 apresentada na introdução deste trabalho. Ademais, o PPP é o documento que serve de base para a concepção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Essas normativas institucionais servem de base para instruir, no âmbito do IFPR, a interpretação da instituição diante dos marcos legais que já discutimos nesta seção e que norteiam a oferta da integração do Ensino Técnico e do Ensino Médio, quais sejam: a Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e as alterações proposta pela Lei Nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a). Destacamos que o conteúdo desses documentos representa a apropriação que os agentes institucionais, na sua maioria docentes, fizeram dessas legislações e constituíram a partir dos procedimentos institucionalizados que deram corpo à construção das diretrizes internas.

Justificamos o exame da proposta de implementação do Ensino Médio Integrado por meio dos elementos contidos no PPP do campus Curitiba no sentido de analisar como o Ensino Médio na modalidade privilegiada nesta pesquisa se efetiva no IFPR de modo geral, pelo fato de que todas as orientações pedagógicas dessa instituição partem da Reitoria localizada na cidade de Curitiba (PR) para os *campi* por meio das unidades administrativas competentes ao desenvolvimento do ensino como a Pró-Reitoria de Ensino (PROENS)¹² e a Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC).¹³ Assim, diante do exposto, cabe-nos, a partir deste tópico, buscar trazer à luz da discussão proposta a forma de implementação da modalidade de educação destinada à formação do jovem trabalhador de nível médio e as contradições que a envolvem, visto que o escopo desta pesquisa se baseia em uma perspectiva crítica.

Na sociedade do capital, e a considerar a particularidade do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, temos que não se exige, para que ocorra o processo de expansão da cumulação, a universalização do Ensino Médio associado à Educação Profissional em uma perspectiva mais próxima de integração com vistas à formação do homem omnilateral, uma vez que, conforme demonstramos por meio do pensamento de intelectuais nacionais como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e

¹² A Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) é responsável pelo planejamento, superintendência, coordenação e fomento das políticas e acompanhamento da execução das atividades de ensino, na área de educação profissional e tecnológica, de graduação e pós-graduação, articuladas com a extensão, a pesquisa, o **empreendedorismo** e a inovação tecnológica no âmbito do IFPR (grifos nossos). Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proens/>. Acesso em: 20 maio 2019.

¹³ A Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMTEC) é responsável pela administração, orientação, coordenação, supervisão e avaliação das atividades de ensino, controle acadêmico, acompanhamento, apoio à capacitação docente, acompanhamento discente, apoio pedagógico, bem como questões inerentes a Legislação e Normas de Ensino referentes à sua área de atuação. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proens/demtec/>. Acesso em: 20 maio 2019.

Maria Ciavatta, que se dedicam ao estudo dessa temática, há um certo grau de resistência às iniciativas que experimentaram ações nessa direção, assim como se desprezam as lutas da classe trabalhadora em busca de melhores condições sociais.

Considerando a análise da Resolução Nº 54/2011, proposta pelo CONSUP¹⁴ do Instituto Federal do Paraná, documento que normatiza a organização didático-pedagógica dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPR, destacamos que esta foi definida de acordo com a LDB Nº 9.394/1996, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico - Resolução Nº 4/1999 (BRASIL, 1999) e Resolução Nº 1/2005 (BRASIL, 1999) -, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução Nº 15/1998 – (BRASIL, 1998), o Decreto Federal Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), o Parecer Nº 39/2004 (BRASIL, 2004c) e o Parecer nº 5/2011 (BRASIL, 2011b), o Estatuto do IFPR e o Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição (PDI).

Na Resolução Nº 54/2011, ficou definido que os cursos do IFPR objetivam preparar profissionais capazes de refletir criticamente sobre a ciência e as técnicas incorporadas nos processos de produção e de serviços, cujo resultado, de acordo com o Art. 4º, seja:

- I – a formação do estudante ético, responsável, autônomo e criativo, para que, no exercício de sua cidadania, corresponda aos novos desafios socioambientais, pessoais e profissionais;
- II – a formação de cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, na busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento político, social, técnico, econômico e cultural do país [...]. (IFPR, 2011b, p. 2-3).

Sobre os objetivos da formação ofertada nessa instituição, mencionados nesse excerto, fica evidente a expectativa que o IFPR tem quanto à formação de seus alunos, o que pressupõe uma educação profissional voltada ao mercado de emprego e que não deve ser confundida com a formação politécnica na perspectiva da omnilateralidade, conforme discutiremos anteriormente. De qualquer forma, essa premissa também exige uma atuação docente alinhada à especificidade desse projeto de ensino e com condições de estabelecer as relações de integração curricular entre conhecimentos gerais e específicos.

¹⁴ CONSUP é o órgão consultivo e deliberativo, sendo órgão máximo do Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2019).

Em vista disso, destacamos a dualidade que faz parte da educação profissional, como resultado de uma histórica hegemonia de uma formação positivista e mecanicista que fragmenta o conhecimento e o hierarquiza sob a ideia de divisão entre formação geral (atualmente representada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e formação específica (técnico profissional).

Ramos (2008, p. 16) tece importantes considerações a esse respeito e nos faz refletir que, muitas vezes, “[...] é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias”. A autora é enfática ao afirmar que essa separação, por meio da qual se naturaliza a concepção errônea de que o professor da Educação Básica leciona teorias gerais, enquanto o docente da área técnica ensina a sua aplicação, é uma ideia que o positivismo nos fez acreditar ao longo da história, que, segundo Ramos (2008), não existe.

De acordo com o PPP do *campus* Curitiba, o IFPR é uma instituição parte da Rede Federal de Ensino que tem por objetivo fomentar o desenvolvimento socioeconômico e regional a partir dos arranjos produtivos locais, por meio da criação de novas tecnologias com vistas à formação de profissionais aptos a analisar, intervir e transformar os processos produtivos e distributivos de geração de renda da comunidade local e regional na qual se inserem.

Partindo dessa premissa, destacamos que o IFPR, conforme prevê o Art. 7º, inciso I, e o Art. 8º da Lei Nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), dispõe de poder e hegemonia para definir os rumos da formação que irá desenvolver, ressaltando que seu maior número de vagas, 50% do total ofertado, destina-se à educação profissional técnica, prioritariamente na modalidade integrada ao Ensino Médio.

Para cumprir a responsabilidade social que lhe é atribuída e, ainda, para atuar com oferta de uma Educação Básica (técnica e superior) de qualidade às classes populares, o ingresso nos cursos regulares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma integrada ao Ensino Médio do IFPR ocorrem por meio de processo seletivo público, executado por meio de edital específico pautado

[...] numa política de valorização das ações afirmativas, com 40% das vagas dos cursos destinadas aos estudantes provenientes de escolas públicas, 20% destinadas aos estudantes de cor preta, 5% destinadas aos estudantes com deficiência e 5% destinadas aos descendentes de índios (IFPR, 2017c, p. 37).

Conseqüentemente, nos *campi*, de acordo com a Resolução Nº 54/2011, o número de cursos e de vagas a ser ofertado é definido pelo Colégio Dirigente da unidade, em consonância com o estabelecido no Projeto Pedagógico de cada curso, observando a capacidade de trabalho do quadro docente e a disponibilidade de salas de aula e de laboratórios. A mesma Resolução define, em seu Art. 24, § 1º, que se entenda “[...] como capacidade de trabalho do quadro docente as atividades de ensino, pesquisa, extensão e outras de caráter administrativo-pedagógicas desenvolvidas semanalmente pelo professor [...]” (IFPR, 2011b, p. 11).

No entanto, por situar-se a educação no campo das contradições, esse poder e hegemonia para gerir o processo educativo podem ou não priorizar uma formação com foco na integração, ou tão somente optar por outra de caráter fragmentário e pragmático, utilizando-se de um discurso que conduza ao entendimento de que vigora uma proposta de ensino verdadeiramente integrado (FERRETTI, 2016).

Nesse sentido, para o sucesso dessa modalidade de ensino, faz-se necessária uma integração curricular entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, porém, em nossa análise, verificamos que essa integração é subjetiva à interpretação que o IFPR faz das diretrizes e dos marcos legais que orientam o Ensino Médio Integrado, mesmo em relação às normativas institucionais que analisamos, visto que sua implementação depende principalmente do agente mais importante nesse processo, o docente, sobre o qual discorreremos no decorrer desta seção.

Da análise que fizemos nos tópicos anteriores, foi possível constatar nos marcos legais a forma como a educação profissional está subordinada à lógica de mercado e responde aos interesses do setor produtivo, comércio, finanças e serviços, para alimentar um “[...] modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório [...] mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado” (FRIGOTTO, 2001, p. 80), o que gera desemprego, subemprego e exclusão social da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, Frigotto (2001) afirma, de maneira crítica, que

[...] a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero

“empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Fica evidenciado na crítica do autor que há características específicas na educação profissional recentemente ofertada no país, particularmente a incorporação da polivalência como princípio basilar do processo formativo. A partir desse excerto, apreendemos ainda que é imprescindível que não apenas os docentes, mas também técnicos em educação sejam preparados para o desenvolvimento de um trabalho de êxito na integração entre Ensino Médio Propedêutico e Ensino Médio Técnico, uma vez que o conhecimento e a postura dos agentes institucionais executam essa proposta e todo processo formativo a ser desenvolvido pela instituição.

No entanto, conforme já discutimos ao longo deste trabalho quanto às diretrizes nacionais que orientam o Ensino Médio Integrado, existem dissensos no plano teórico-filosófico mesmo entre os pesquisadores da temática no que se refere à concepção de formação presente na proposta de materialização dessa modalidade da educação profissional, visto que estas resultam de contradições e motivações diferentes, o que exige a existência de frequentes debates sobre a temática, discussões entre grupos docentes e colegiados para alinharem as questões referentes ao currículo e às possibilidades de interdisciplinaridade na execução do Ensino Médio Integrado.

No que se refere ao currículo de Educação Profissional e Tecnológica, este deve ser construído de acordo com o PPP do *campus*, “[...] considerando os saberes e as experiências incorporados pelos estudantes e pelo aluno trabalhador, o qual tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção” (IFPR, 2011b, p. 5). Desse modo, na perspectiva adotada pelo IFPR, o currículo da educação geral e da educação profissional devem ser elaborados integrando uma proposta que objetive não apenas a formação para o trabalho. A esse respeito, Frigotto (2001, p. 83) afirma que “[...] o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas”.

Assim, esse processo pressupõe disputas no plano político para as demandas da sociedade, e não simplesmente atue em nome da sociedade, mas sem sua participação, prejudicando a maioria da população, a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001). Esse contexto assemelha-se ao do IFPR que, de acordo com seus objetivos, precisam conduzir o processo formativo de seus alunos privilegiando

uma educação que ultrapasse o preparo para o trabalho em conjunto à comunidade da qual faz parte.

De acordo com a Resolução Nº 54/2011, a materialização da proposta de organização curricular do IFPR para o Ensino Médio técnico integrado é consolidada no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), assim como no PPP do *campus* cuja essência que o fundamenta é o Projeto Político Institucional (PPI) da instituição.

Partindo dessa premissa, apreendemos que os currículos são estruturados por componentes curriculares e possuem flexibilidade na sua organização para serem organizados na forma de séries, semestres, módulos, alternância regular de períodos de estudos (pedagogia da alternância) ou outra forma de organização pedagógica julgada pertinente quando da concepção do PPC, desde que respeitadas as normativas do PPI e observadas às Instruções Internas de procedimentos da PROENS (IFPR, 2011b).

Para tanto, os currículos da modalidade de curso técnico integrado ao Ensino Médio devem ser “[...] organizados em critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais” (IFPR, 2011b, p. 5). Por considerarmos relevantes aspectos dessas Diretrizes, julgamos pertinente tecer algumas considerações.

Os primeiros cinco itens elencados no Art. 10 da Resolução Nº 54/2011 como critérios a serem observados na concepção currículo da formação técnica profissional de nível do IFPR referem-se aos seguintes aspectos:

- I - Relação orgânica com formação geral do Ensino Médio na preparação para o exercício das profissões técnicas;
- II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como pressupostos da formação do educando;
- IV - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- V - Integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica [...]. (IFPR, 2011b, p. 5-6).

A reflexão que propomos a respeito dessa citação refere-se ao fato de ela ser direcionada ao Ensino Médio, que, por tratar-se de educação profissional, não podemos deixar de destacar a interferência do setor produtivo privado e seu poder

para influenciar as políticas públicas de educação, gerando mudanças na organização do currículo.

Nossa postura frente à temática fundamenta-se no que preconizou Ciavatta (2018). A autora esclarece que, atualmente, as escolas adotaram duas perspectivas quanto ao trabalho como princípio pedagógico, cujo resultado é formação do trabalhador e a sua conseqüente conformação às amarras do capital a partir do ingresso no mundo do trabalho. Com base nessa mesma premissa, a autora destaca que a formação profissional atua considerando às necessidades “[...] da formação de mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção” (CIAVATTA, 2018, p. 34), sendo estas as questões que devem ser superadas na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Como já discutimos neste trabalho, as principais influências do capital na educação devem-se à incorporação dos modos de produção trazidos do chão da fábrica para a escola (Taylorismo/Fordismo/Toyotismo), resultando nas mudanças que levaram à flexibilização da formação do trabalhador e a conseqüente precarização das suas condições de trabalho.

A concretização dos itens mencionados na citação retirada da Resolução Nº 54/2011 implica, portanto, a adoção de postura institucional que reconheça:

O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008, p. 2-3).

Nessa perspectiva, os próximos aspectos destacados para a elaboração do currículo no IFPR representam elementos relevantes quanto à base material impressa pelos agentes escolares que construíram a Resolução Nº 54/2011 e os marcos regulatórios que orientam o Ensino Médio Integrado no país, especialmente o Decreto Federal Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a). Assim extraímos da Resolução analisada a seguinte citação

VI – Trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativos e pedagógicos;

- VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem;
VIII – Interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar [...]. (IFPR, 2011b, p. 6).

Apesar disso, quando pensamos na formação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, devemos ter clareza de que estamos tratando do processo formativo de estudantes da Educação Básica. Por isso, “[...] compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho” (RAMOS, 2008, p. 4). Por conseguinte, é fundamental não reduzir esse processo a tornar os jovens empregáveis para o precoce ingresso no mundo do trabalho.

Ainda que, como base de nossa análise tenhamos utilizado o PPP do *campus* Curitiba, ressaltamos que os demais *campi* da instituição possuem autonomia na concepção, na execução, na avaliação e na revisão do seu projeto político pedagógico previsto no documento em questão. Dito isso, retomamos a discussão sobre os critérios que devem compor a elaboração do currículo no IFPR sobre o qual foi previsto na Resolução Nº 54/20111, no item XIV, do Art. 10º, que se deve considerar “[...] o reconhecimento das diversas formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas que estabelecem novos paradigmas” (IFPR, 2011b, p. 6) para a concepção desse documento.

Nessa premissa, de acordo com Frigotto (2001), não se pode considerar a Educação Profissional como política focalizada exclusivamente para a geração de emprego ou reduzi-la à prevenção do desemprego, tampouco deve-se torná-la uma estratégia para fazermos parte do mundo globalizado, o que torna a afirmação destacada na citação anterior ambígua e passível de fomentar uma formação que privilegie o desenvolvimento das habilidades técnicas em detrimento de uma formação completa e omnilateral.

Kuenzer (2017) destaca a existência de grupos organizados e de intelectuais que, ao longo das últimas décadas, se empenharam no debate em prol da construção de um projeto de educação profissional que

[...] atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar

e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (KUENZER, 2017, p. 333).

Em consonância com o pensamento da autora, destacamos que Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que o trabalho deve oportunizar ao trabalhador a possibilidade de compreensão das formas qualificadas da aplicação dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais implícitos, que fundamentam a introdução das tecnologias, da organização do trabalho, das artes e da comunicação.

Com isso, apreendemos que “[...] sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho não deve somente preparar para o exercício das atividades fabris, técnicas ou tecnológicas [...]” (CIAVATTA, 2018, p. 34), mas contemplá-lo na totalidade de suas necessidades humanas, o que exige uma educação nos moldes preconizados de Kuenzer (2017).

Outro aspecto pertinente à nossa discussão está no item XVIII, do Art. 10º, da normativa institucional em análise, o qual propõe que haja “[...] integração das áreas de conhecimento e eixos tecnológicos numa perspectiva interdisciplinar [...]” (IFPR, 2011b, p. 6). No plano teórico, essa concepção é favorável à formação de estudantes melhores instruídos, tanto intelectual quanto tecnicamente, pois, diante de sua especificidade, a formação técnico-profissional deve ser executada em articulação com um projeto que vise à emancipação humana, porém “[...] nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários” (FRIGOTTO, 2001, p. 83).

No que se refere aos aspectos normativos que instruem o processo de avaliação proposto pelo IFPR, a Resolução Nº 54/2011 determina que a Avaliação de Aprendizagem seja regulamentada por meio de resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Até julho de 2017, as normas de avaliação do processo de ensino aprendizagem foi regido pela Portaria Nº 120/2009 (IFPR, 2009a). A partir de então, entrou em vigor a Resolução Nº 50, de 14 julho de 2017, que regulamenta esses processos em todos os níveis e em todas as modalidades realizados pela instituição (IFPR, 2017a).

Fica também expresso no documento que o estudante do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode ter progressão parcial de estudos quando

este reprovar em até três componentes curriculares do período letivo, sendo obrigatória a realização dessas disciplinas em regime de dependência no período letivo subsequente à reprovação, vinculando-se à cada disciplina individualmente por meio de matrícula em turma regular ou especial.

Quanto ao entendimento do IFPR em relação ao processo ensino aprendizagem, verificamos, na análise do PPP do *campus* de Curitiba, a centralidade atribuída à figura do professor nesse processo. Destacamos, assim, a seguinte menção à temática:

Pensar no processo ensino aprendizagem no IFPR consiste em um exercício metodológico que antecede a sala de aula, na seleção de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), levando-se em consideração o conhecimento prévio dos educandos, suas necessidades, em relação aos objetivos a serem alcançados, dada a especificidade de cada área e seus respectivos cursos. (IFPR, 2017c, p. 10).

A partir dessa citação, propomo-nos a analisar como se situa, no contexto das normativas institucionais, o docente do IFPR, dada a sua importância no processo de implementação do Ensino Médio Integrado, visto que a educação, principalmente a educação profissional, possui múltiplas determinações que se concretizam ao longo do processo educativo, e, desse modo, a bagagem formativa desses agentes é determinante em sua forma de atuação.

Ciavatta (2005, p. 84) esclarece que, na modalidade de formação profissional integrada ao Ensino Médio, a expectativa é de que a educação geral ocorra de modo inseparável da “[...] educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior”. Para tanto, é preciso haver um ensino sensível a essas questões, que, neste caso, encontra materialização na figura docente, tanto na atividade letiva quanto na atividade pedagógica, e na elaboração de documentos institucionais indispensáveis a atividade escolar, como o planejamento didático, a concepção do PPP do *campus* ou de um PPC.

Prosseguindo com a análise do PPP do *campus* Curitiba, o documento propõe que, partindo de um rigoroso exame diagnóstico, o professor terá clareza para elaborar o seu planejamento de modo a apresentar não apenas os conteúdos a serem discutidos durante o ano letivo, mas que inclua o cotidiano de sala de aula, por meio

de uma sequência didática que observe se o planejado “[...] permite verificar os conhecimentos prévios dos estudantes; está adequado ao nível de desenvolvimento; representa desafio alcançável; provoca conflito cognitivo; promove atitude mental do estudante; estimula a autoestima e o autoconceito [...]” (IFPR, 2017c, p. 10-11).

Na mesma premissa, o PPP elenca o seguinte critério a ser observado no plano de trabalho docente, qual seja, observar se este

[...] leva o estudante a compreender a sequência didática como conjunto de atividades entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, organizado de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem dos estudantes, com previsão de momentos de avaliação, que deve ocorrer ao longo desse processo. (IFPR, 2017c, p. 11).

Esse excerto faz-nos refletir sobre a profissão docente como área de atuação com conhecimentos próprios, principalmente na educação profissional técnica e tecnológica, visto que muitos professores possuem graduação em bacharelado e ingressam no IFPR apenas com esse título, ou, ainda, são mestres e doutores com título obtido em programas profissionais de Pós-Graduação *stricto sensu* com pesquisas específicas de tecnologia, de engenharia, de informática, etc., e não possuem formação pedagógica para a docência, gerando dificuldades quanto às questões didático-pedagógicas, como a elaboração de um planejamento coerente com os critérios que a instituição previu no PPP do *campus* de Curitiba.

Seguindo uma premissa semelhante a esse pensamento, Damascena, Nascimento e Moura (2017) esclarecem que, especificamente no caso de professores da educação profissional, é fundamental assimilarmos que, pelas especificidades da modalidade, faz-se necessária uma formação que observe os pormenores característicos da docência, assim como inclua os saberes específicos da área de conhecimento tecnológico em questão.

Afinado a essa ideia, Moura (2014, p. 36) preconiza a importância da formação do professor, pois, em sua concepção, o docente da modalidade de educação técnica profissional deve ser “[...] um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence”.

Retomando o PPP em estudo, sua elaboração deu-se a partir de um trabalho conjunto de professores do IFPR, pois, do documento, extraímos o trecho o qual afirma que, “[...] enquanto docentes desta instituição, firmamos tal compromisso na

busca de que nossos educandos, independentemente do nível de ensino, se médio integrado, subsequente ou superior, aprendam [...]” (IFPR, 2017c, p. 11). Essa declaração refere-se aos aspectos a serem observados no planejamento do professor, que, segundo o documento, para que se cumpram, torna-se crucial, na prática docente, deixar claro para os estudantes os critérios de avaliação e os instrumentos utilizados durante o processo de ensino aprendizagem; propiciar situações de aprendizagem que se diferenciem da mera reprodução de instruções/explicações; conduzir os estudantes à percepção dos próprios erros, instigando-os na busca por formas de superá-los.

Como mencionamos anteriormente, muitos professores que atuam na educação profissional tecnológica não possuem formação em licenciatura e, mesmo que a tivessem, deveríamos, contudo, considerar que este não chegaria à instituição preparado para o desenvolvimento do currículo do Ensino Médio Integrado, dada a sua especificidade e estreita relação entre teoria e prática, a considerar o conjunto de desafios que permeiam a educação que visa o desenvolvimento profissional nesta área.

Assim, o processo de profissionalização docente tem início na escolha da profissão e percorre sua vida laborativa, não por acumulação de conhecimentos, mas pela reflexão crítica sobre suas práticas e a constante (re)adequação de identidade profissional (SCHNEIDER, 2013), o que significa que “[...] o desenvolvimento profissional de professores está associado ao processo de transformações sociais, mudanças econômicas e políticas ocorridas no mundo do trabalho” (SCHNEIDER, 2013, p. 82) e implicações na organização da educação.

Segundo Ciavatta (2009), na relação entre o trabalho e a educação em todos os aspectos, admite-se o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora que atua no desenvolvimento das potencialidades do homem. Nesse sentido, “[...] em uma concepção dialética, o trabalho humano é a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, define-se o modo humano de existir” (CIAVATTA, 2018, p. 32), ideia que contempla também a formação do professor, e, ainda, que justifica nosso interesse pela compreensão da formação do trabalhador de nível médio institucionalizada no IFPR.

Dessa maneira, nossa análise crítica deu-se no sentido de apreendermos sobre quais rumos o IFPR deu às propostas e às orientações destinadas à concretização da educação técnico profissional integrada ao Ensino Médio, considerando os aspectos

presentes no Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), normativa de grande relevância, pois possibilitou a criação do currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e faz parte das normativas nas quais a instituição se embasou para conceber os documentos analisados.

As legislações referidas neste tópico representam as diretrizes e os fundamentos nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio na forma integrada; por isso, incluí-las neste estudo serviu para subsidiar a nossa busca pela identificação da forma utilizada pelo IFPR para definir as orientações referentes à elaboração do currículo, dos procedimentos didático-pedagógicos bem como da expectativa da atuação do docente descrita nos documentos institucionais selecionados para esta etapa da pesquisa.

No último tópico desta seção, apresentaremos os aspectos relativos ao perfil profissional do docente do IFPR, procurando delimitar as ambiguidades pertinentes à questão da formação docente. Trataremos, ainda, da análise do perfil social dos alunos da instituição e destacaremos os cursos de formação técnico profissional integrado ao Ensino Médio ofertados pelo IFPR, a considerar as especificidades e as características das mesorregiões demandantes, as quais se relacionam com a sociedade como um todo e, portanto, seu estudo não se resume aos dispositivos legais ou às especificações pedagógicas da docência.

4.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO IFPR

Neste tópico, analisamos, por meio do PPC, a proposta de cinco cursos técnicos integrados ofertados pelo o documento eleito para nossa análise. O PPC é o referencial que indica os caminhos que docentes deverão seguir para elaborar os planos de curso de suas disciplinas, assim como apresenta informações pertinentes à compreensão do curso quanto à justificativa de sua criação, aos objetivos, ao perfil do egresso, à organização e à matriz curricular e a outros elementos que caracterizam a estrutura e o funcionamento do curso.

Para melhor apreensão dos resultados de nossa análise, optamos por organizar quadros descritivos que resumem essas informações, levando em conta o que determina a nova redação do Art. 36 da LDB Nº 9.394/1996, alterado pela Lei Nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Desse modo, têm-se que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base

Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 1).

Para cada um dos *campi* desta mesorregião, selecionamos um curso de Ensino Médio na modalidade integrada à Educação Profissional para ser objeto de nossa pesquisa, para discutirmos os aspectos relativos à proposta do curso quanto aos seus objetivos, perfil profissional almejado, organização curricular e formação docente dos professores que neles atuam a partir de um estudo de seus respectivos PPCs.

O currículo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo eixo formação técnica e profissional que inclui as disciplinas técnicas do curso. Desse modo, faz parte do quadro docente do IFPR professores bacharéis engenheiros, enfermeiros, odontólogos, arquitetos, psicólogos, administradores, economistas, analistas de tecnologia da informação, tecnólogos de áreas diversas e outras formações dessa natureza. Esses professores possuem domínio técnico sobre sua área de formação inicial, porém não receberam formação pedagógica para o exercício da docência. Com isso, conceitos relacionados à relação educação e trabalho, à metodologia de ensino, à concepção de ensino aprendizagem pertinente ao trabalho docente, não fizeram parte do escopo de sua formação.

A conceituação do que é o profissional da Educação Básica está descrita na LDB Nº 9.394/1996, no Art. 61, descrevendo-o como sendo qualquer que esteja em efetivo exercício e tenha sido formado em cursos reconhecidos classificando-os como “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996, n.p.). A mesma Lei determina, no Art. 62-A, que: “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 1996, n.p.). Essa redação foi incluída na LDB pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, quando os Institutos Federais já estavam em atuação (BRASIL, 2013).

No âmbito institucional, o IFPR possui a Resolução Nº 003/2009 do Conselho

Superior, que estabelece as normas de concurso público para a carreira de magistério do IFPR (IFPR, 2009b). Nesse documento, fica determinado, em seu Art. 44, que “[...] o candidato investido no cargo, em área específica do ensino técnico que não possua licenciatura, deverá submeter-se a preencher este requisito no prazo máximo de 23 (vinte e três) meses” (IFPR, 2009, p. 13).

Para o cumprimento desse dispositivo, ao ser investido no cargo de docente efetivo do IFPR, o novo professor, no ato da posse, assina um documento chamado “Termo de compromisso requisito licenciatura” para regularizar a situação de sua formação. O compromisso firmado refere-se à participação em curso de formação de professores ofertado pelo IFPR, resultado de uma proposta de capacitação de servidores promovida pela Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) e pela Diretoria de Educação a Distância do IFPR. Foram ofertadas 400 vagas por meio do Edital nº 68/2012, publicado em 30 de outubro do mesmo ano, com a proposta de ser um curso de formação pedagógica para docentes da educação profissional equivalente à licenciatura, com duração de 20 meses e carga horária de 960 horas (IFPR, 2012a). Contudo, verificamos que esse curso foi ofertado apenas esta única vez, encerrando suas atividades em 2013, atribuindo título de pós-graduados aos seus participantes e não de licenciados como descrito no edital.

Ainda a respeito da formação continuada de professores, anualmente o IFPR disponibiliza, por meio de edital, vagas para afastamento integral para participação em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado) realizados no país ou no exterior. No ano de 2018, o Edital Nº 05, de abril de 2018 (IFPR, 2018d), apresentou um quadro de 1.148 docentes atuando no IFPR. Destes, 113 estavam participando de cursos nas modalidades citadas, havendo ainda 52 vagas disponíveis para seleção de novos professores.

Em 2019, o Edital nº 4, de 9 de abril de 2019 (IFPR, 2019), atualizou o número de professores que compõem o quadro efetivo da instituição para 1.188, dos quais 110 estão afastados, restando 57 disponíveis para a disputa entre os docentes que pleiteavam o afastamento para Pós-Graduação. A quantidade de vagas a ser disponibilizada para afastamento integral é definida pela PROGEPE, considerando o Art. 10 da Resolução Nº 51, de julho de 2017 (IFPR, 2017b), tomando por base o percentual de 15% do total de servidores lotados na unidade por carreira.

Verificamos que o IFPR não mantém nenhuma proposta linear para formação pedagógica de professores; entretanto, os *campi* individualmente buscam promover

ações dessa natureza. Não consideramos a capacitação obtida a partir de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* como uma política de formação continuada do IFPR, uma vez que é de interesse do professor ingressar em algum programa desse nível e atender aos critérios que regulamentam a oferta de vagas de afastamento integral.

Dessa forma, a titulação adquirida tem grande relevância quanto aos aspectos de promoção na carreira, mas, em geral, não acrescentam conhecimentos pedagógicos para os professores bacharéis que pesquisam em sua área de formação inicial. O resultado é ensino fragmentado por processos diferentes de profissionalização e constituição das identidades profissionais, quanto à concepção da profissão, das práticas profissionais e da socialização entre o grupo de professores; em outras palavras, diferenças oriundas do “[...] campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento [...]” (MACHADO, 2011, p. 692).

Feitas essas considerações, passaremos à discussão da análise dos cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional dos *campi* em análise, a saber: Curso Técnico em Automação Industrial, Curso Técnico em Informática, Curso Técnico em Contabilidade, Curso Técnico em Mecânica e Curso Técnico em Administração, nessa respectiva ordem. Junto à análise dos PPCs dos cursos quanto à matriz curricular, aos objetivos e ao perfil profissional do egresso, realizamos a investigação da formação inicial dos docentes que atuam nessas unidades do IFPR, tendo em vista o papel fundamental desse profissional na formação profissional da classe trabalhadora.

Ao analisarmos o PPC do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, verificamos que sua oferta pelo *campus* Campo Largo parte da ideia de ofertar Educação Profissional proporcionando aos “[...] sujeitos sociais, por meio de um currículo integrado ao mundo do trabalho” (IFPR, 2015, p. 7), uma formação que dialogue com os saberes de diversas áreas de conhecimento, pois:

O compromisso social do IFPR é contribuir para o desenvolvimento local e regional com ações que contemplem na concepção de educação tecnológica e profissional, e não apenas de operacionalização ou instrumentalização de pessoas para o trabalho, determinado por um mercado de trabalho. (IFPR, 2015, p. 7).

O curso foi criado em 2015 e ocorre na forma anual/serial com uma carga horária diária de 4 horas e 30 minutos no período vespertino, tendo dois dias de aulas no período matutino das 7 horas e 40 minutos às 11 horas e 40 minutos, para atender à carga horária total de 4.880 horas. A seguir, apresentamos, no Quadro 1, alguns

aspectos importantes do PPC do curso Técnico em Automação pertinentes à nossa análise.

Quadro 1 – Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do IFPR – *campus* Campo Largo

Nome do Curso	Técnico em Automação Industrial
Eixo Tecnológico	Controle e Processos Industriais
Duração	4 anos
Carga Horária	4.880 horas-relógio
Objetivo	Propiciar aos discentes conhecimentos gerais, apoiados em bases científicas e tecnológicas, da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da capacidade para interpretação e elaboração de projetos na área de atuação; Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, comprometendo-se com às necessidades do mundo do trabalho; Propiciar formação ética e cidadã para que compreendam os princípios da automação industrial necessários ao exercício da profissão; Desenvolver o embasamento teórico necessário para a formação de profissionais capacitados e atualizados, autônomos e empreendedores para o mundo do trabalho; Promover a socialização e a democratização do conhecimento promovendo a relação dialógica entre ensino, pesquisa, extensão e empreendedorismo inovador , formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento do mundo do trabalho.
Perfil do Egresso	O Técnico em Automação Industrial está apto para atuar no projeto, execução, instrumentação e instalação de sistemas de controle e automação utilizados nos processos industriais; na manutenção, medições e testes em equipamentos utilizados em automação de processos industriais; Compreender os fundamentos científico-tecnológicos, por meio de atividades teóricas e práticas; Programar, operar e manter sistemas automatizados, respeitando as normas técnicas e de segurança com possibilidade de atuação em diversos processos de fabricação industrial.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico em Automação Industrial (IFPR, 2015, grifos nossos).

O PPC reitera que a oferta de cursos parte da necessidade local, sendo esta uma função social do IFPR para impulsionar o desenvolvimento local e regional, conforme já mencionado em outro tópico desta pesquisa. Desse modo, o *campus* analisou os dados do Caderno Estatístico do Município de Campo Largo do ano de 2015, em que se constatou que as oportunidades de contratação concentravam-se em atividades como a de alimentador de linha de produção, operador de máquinas fixas, operador polivalente da indústria, soldador, montador de estruturas metálicas e outras funções, todas demandadas pelo polo industrial do município. Assim, a existência de empresas de Automação Industrial, como metalúrgicas, indústria automobilística, indústria de máquinas e equipamentos e outras do mesmo seguimento que abrem vagas no mercado de emprego justificou a criação do Curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio.

Outra questão que surge nesta análise refere-se à lógica mercantil empregada

de forma marcante nos objetivos e no perfil profissional que se pretende formar em um curso, embora seja de Educação Profissional, é também parte da Educação Básica. A esse respeito, Kuenzer (2016) afirma que

[...] o trabalhador, cada vez mais precisará ter um amplo domínio sobre a ciência, sobre o trabalho e sobre a cultura, agora mediados por novas e diferentes formas de linguagem que se integram segundo os interesses da acumulação capitalista; esse domínio é necessário para que o trabalhador possa exercer a diferenciação crítica sobre seus usos e finalidades não explicitadas, assim como autonomia para trabalhar intelectual e eticamente [...]. (KUENZER, 2016, p. 50).

Nessa perspectiva, a submissão à ordem capitalista de mercado é demonstrada nos objetivos quando fica evidente que o compromisso com às necessidades do mercado do trabalho prevalece sobre a ação formativa que é própria do Ensino Médio. Quanto ao perfil do egresso, este será um profissional polivalente, com possibilidade de atuação em diversas etapas do processo produtivo conforme os princípios do modo de produção Toyotista que prima pelo máximo aproveitamento das capacidades físicas e mentais do trabalhador.

Realizamos a análise da matriz curricular do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Automação (Quadro 2) para identificarmos a carga horária dedicada à formação humana, que compreendem as disciplinas do eixo tecnológico Ciências Humanas e suas tecnologias, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, relacionando-a à carga horária do eixo técnico de formação, parte específica do curso.

Quadro 2 - Matriz Curricular do curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Campo Largo

		Componentes Curriculares por Eixo Tecnológico				
ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	Série				CH TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	120	80	80	80	360
	Língua Estrangeira	80	80	-	80	240
	Artes	-	80	-	80	160
	Educação Física	80	80	80	-	240
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	80	80	80	320
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	-	80	80	80	240
	Biologia	80	80	80	-	240
	Física	80	80	80	-	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	80	80	80	-	240
	História	80	80	80	-	240
	Filosofia	80	80	80	80	320
	Sociologia	80	80	80	80	320
Subtotal BNCC						3.160
Formação Técnica e Profissional	3 a 8 disciplinas por ano letivo	280	320	480	640	1.720
	CH TOTAL					4.880

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico em Automação Industrial (IFPR, 2015).

A matriz curricular do curso foi organizada de acordo com regulamentos previstos na LDB Nº 9.394/1996 e no Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), já apresentados nesta dissertação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de que trata a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012a).

De acordo com o PPC analisado, o currículo em questão foi construído para o desenvolvimento da EPT com o objetivo de eliminar a divisão entre Educação Básica e formação profissional técnica, empregando uma formação humana integral, rompendo com a dual separação entre pensar e agir, por meio do princípio da politécnica pela articulação ciência, trabalho, tecnologia e cultura (IFPR, 2015).

Contraditoriamente, o mesmo documento coloca o empreendedorismo inovador no mesmo nível de relevância da tríade ensino-pesquisa-extensão, que é o cerne da educação profissional ofertada pela rede pública, seja no Ensino Médio, Superior ou na Pós-Graduação.

No Quadro 1, em que apresentamos os objetivos do curso Técnico em Automação, vê-se essa mesma referência de promover a relação dialógica entre

ensino, pesquisa, extensão e o empreendedorismo inovador para formar profissionais que contribuam para o desenvolvimento do mercado de trabalho. Essa forma de incentivo ao espírito empreendedor do estudante da EPT é criticada por Moura (2013, p. 178), pois o autor considera essa medida uma forma de validar organicamente o fato de que “[...] não há espaço para todos no mercado de trabalho e que, dessa forma, é necessário que cada indivíduo seja o mais competitivo possível”.

Quanto à carga horária dedicada à formação humana e à formação técnica e profissional, verificamos que, nas disciplinas do eixo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, há uma carga horária superior a do eixo técnico apenas no 1º ano do curso, 320 horas e 280 horas, respectivamente. No 2º ano, a carga horária em ambos os eixos é equivalente, enquanto nas duas séries subsequentes a diferença entre elas é considerável, 320 horas de formação humana para 480 horas de formação técnica no 3º ano; e, no 4º ano, são 160 horas de formação humana para 640 horas de formação técnica. Essa discrepância contradiz o que prevê o PPC do curso quanto à “[...] **formação integral** para uma participação crítica e ativa no mundo trabalho” (IFPR, 2015, p. 21, grifo nosso).

O quadro docente do IFPR *campus* Campo Largo conta com 53 docentes das áreas da BNCC e dos eixos técnicos; são, portanto, professores licenciados e bacharéis em diversas áreas. Esses professores atuam em dois cursos de Ensino Médio Integrado (Automação e Eletromecânica), um curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA, cinco cursos Técnicos Subsequentes (Administração, Agroecologia, Cerâmica, Eletrotécnica, Mecânica), um Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia e um curso de Pós-Graduação em Gestão Empresarial.

No que concerne às especificidades da formação dos docentes, verificamos, por meio do *website* do *campus*, a lista de servidores e consultamos as respectivas formações no Currículo *Lattes* cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desse modo, chegamos à informação de que 30 docentes possuem formação em bacharelado nas áreas de Administração, Agroecologia, Cerâmica, Direito, Eletrotécnica e Mecânica, sendo os responsáveis pelo eixo de Formação Técnica e Profissional de todos os cursos ofertados no IFPR *campus* Campo Largo, totalizando 880 alunos presenciais matriculados segundo dados do SISTEC em 3 de maio de 2019.

O quantitativo de docentes bacharéis, em sua maioria engenheiros, é condizente com a matriz curricular analisada e seu caráter tecnicista no que se refere

ao tempo disponibilizado para formação técnico-profissional em detrimento da formação humana, visto que não identificamos nenhuma referência à interdisciplinaridade ou mesmo de integração com as áreas da BNCC nas ementas das disciplinas do curso.

Contudo, precisamos refletir sobre a condição do docente que foi contratado a partir de sua formação técnica para garantir a formação específica dos cursos. Desse modo, corroboramos com Machado (2011) quando a autora esclarece que a trajetória profissional do docente da EPT é marcada pela heterogeneidade do quadro de professores, o que exige o estabelecimento de práticas pedagógicas mais coerentes, consistentes por meio de diálogo e efetiva participação destes em programas de formação continuada, uma vez que, considerando as “[...] atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo” (MACHADO, 2011, p. 693).

O Curso Técnico em Informática ofertado pelo *campus* Colombo tem duração de 4 anos, na forma integrada ao Ensino Médio, e é destinado aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental e está estruturado sob as mesmas bases legais descritas na análise do curso anterior. Apresentado como um curso preocupado em compreender a articulação entre ciência, cultura e tecnologia, em que o trabalho é considerado como “[...] mediação básica entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana” (IFPR, 2017d, p. 5).

Fora apresentado no PPC um estudo do *campus* Colombo que demonstra a relevância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para o desenvolvimento da sociedade atual e sua abrangência nas empresas de diversos portes e segmentos, para justificar a proposta de criação do curso. Ainda para justificar a propositura desse curso, o *campus* destaca a quantidade de jovens que poderiam tornar-se alunos do IFPR. Com base no censo do IBGE do ano de 2010, havia 32.000 mil habitantes com idade entre 10 e 17 anos que cursavam Ensino Fundamental e Médio.

Outro aspecto elencado no documento foi a criação de um polo tecnológico na área de TI pela Secretaria Municipal de Indústria e Comércio daquele município, por isso, de acordo com o PPC, “[...] o curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio propõe a preparação para o trabalho com a educação por meio do trabalho” (IFPR, 2017d, p. 8). No Quadro 3 que segue, apresentamos as características do Curso em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Colombo.

Quadro 3 - Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Colombo

Nome do Curso	Curso Técnico em Informática
Eixo Tecnológico	Informação e Comunicação
Duração	4 anos
Carga Horária	4.000 horas
Objetivo	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, com alto grau de responsabilidade social e que contemplem um novo perfil para atuar e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, armazenamento de informações, suporte e manutenção de sistemas de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicação na produção de bens, serviços e conhecimentos. Garantir os direitos e objetivos de aprendizagens referentes à Educação Básica, fornecendo meios para avançar no trabalho e em estudos posteriores. Incluem-se a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, a serem desenvolvidas por um currículo que destaca a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências e sua contribuição para a vida real, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de socialização e comunicação, acesso ao conhecimento, a pesquisa e, por fim, o exercício da cidadania.
Perfil do Egresso	Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade [...]; Dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreendendo criticamente a diversidade das linguagens [...]; Compreender símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem científica, seja na forma escrita ou oral, analisando e argumentando criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia; Articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias dentro de uma ciência, entre as várias ciências e áreas de conhecimento, compreendendo o conhecimento científico e o tecnológico como resultados de uma construção humana [...]; Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais [...]; Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social; Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe; e outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso Técnico em Informática (IFPR, 2017d).

Como podemos observar no quadro descritivo do curso Técnico em Informática, tanto nos objetivos quanto no perfil profissional a ser formado não há menção ao mercado de trabalho, priorizando, nesses itens, os aspectos humanos, sociais, científicos e tecnológicos da formação integrada. Entretanto, no corpo do PPC, afirmativas como “oportunidades no mundo do trabalho” e “interesses do mundo do trabalho” estão presentes, até então de modo coerente com uma proposta de Educação Profissional.

No que se refere às especificidades do perfil do egresso, notamos vários itens que necessitam de uma ampla formação no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para que se efetivem. No entanto, a carga horária da disciplina de Língua

Estrangeira (160h) aparece apenas nas duas primeiras séries do curso, sendo 40 horas para Língua Inglesa e 40 horas para Língua Espanhola nos 1º e 2º anos de formação, como podemos verificar no Quadro 4 da matriz curricular do curso.

Quadro 4 - Matriz curricular do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Colombo

Componentes Curriculares por Eixo Tecnológico						
ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	Série				CH TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	120	120	120	120	480
	Língua Estrangeira	80	80	-	-	160
	Artes	40	40	40	40	160
	Educação Física	40	40	40	40	160
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	120	480
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	40	40	40	80	200
	Biologia	40	80	40	40	200
	Física	80	40	80	40	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	80	40	40	40	200
	História	40	80	40	40	200
	Filosofia	40	40	40	40	160
	Sociologia	40	40	40	40	160
Subtotal BNCC						2.800
Formação Técnica e Profissional	3 a 4 disciplinas por ano letivo	240	240	360	360	1.200
	CH TOTAL					4.000

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico em Informática (IFPR, 2017d).

Ao observarmos o Quadro 4 da matriz curricular que elaboramos para esta pesquisa, verificamos a relação da proposição de carga horária com o texto que aparece no PPC antes de descrição dos objetivos do curso. Nessa situação, o PPC justifica que sua proposta de curso toma por base o parágrafo 2º do Art. 1º da LDB Nº 9.394/1996, em que fica determinado que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, n.p.). Embora o PPC não referencie especificamente o texto retirado da LDB, na sequência aparecem as finalidades do Ensino Médio que constam no Art. 35 dessa Lei, elencado em todos os seus incisos, quais sejam:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser **capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a

formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos).

Assim, o currículo proposto foi construído para atender a uma formação que se adeque às demandas para o mercado de trabalho, mantendo linearmente a oferta das disciplinas do eixo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas durante os quatro anos de curso, porém sempre com uma carga horária inferior à dedicada à formação técnico-profissional.

De acordo com a proposta de criação do curso e sua justificativa, vemos que a Educação Profissional Tecnológica aparece com um currículo melhorado que dialoga com a ciência e cultura com a formação técnica, mesmo que discretamente. Segundo Machado (2011, p. 691), essa forma de apresentação da EPT representa “[...] a valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberano, melhor distributivo social, econômica e ambientalmente”.

De acordo com os dados recentes informados pelo SISTEC (3 de maio de 2019), o IFPR *campus* Colombo possui 450 alunos matriculados nos cursos presenciais.¹⁵ Os cursos ofertados presencialmente são: dois cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Alimentos, Informática); um Técnico em Agroindústria na modalidade PROEJA; um curso Técnico Subsequente em Administração; dois cursos Superiores em Tecnologia em Alimentos e em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Verificamos ainda, em nossa pesquisa, o quantitativo de 4.106 matriculados em cursos Técnicos Subsequentes, 348 em um curso superior de Tecnologia em Segurança Pública, ambos na modalidade EAD, totalizando 4.454 nessa forma de ensino.

Para o atendimento da demanda gerada por esses cursos, encontramos, no *website* do *campus*, um quadro docente com 38 professores, dos quais 16 possuem formação em bacharelado em áreas como Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Processamento de Dados, Agronomia e Administração.

Embora o PPC faça menção à integração curricular por meio de projetos com temas ligados à área de formação profissional dos cursos, não encontramos, em

¹⁵ Dados disponíveis em <http://info.ifpr.edu.br/unidades-ifpr/colombo/>. Acesso em 20 maio 2019.

nossa análise, como se efetivam esses projetos, nem registramos a indicação de interdisciplinaridades nas ementas das disciplinas do curso. Essa especificidade do currículo aparece elaborada em uma dimensão teórica, com a apresentação de um esquema de “trabalho com projetos” ou com a definição de “Oficinas de Aprendizagem”, com base em Miquelin (2008 *apud* IFPR, 2017d).

A expectativa de que seja realizada integração entre a formação básica do Ensino Médio e a parte técnica do currículo do curso fica sob a responsabilidade dos docentes, que, neste caso, é composto por dois grupos (professores das disciplinas do núcleo comum do currículo e do eixo Formação Técnica e Profissional) que nem sempre terão condições didático-pedagógicas ou organizações para no dia a dia escolar produzirem um planejamento que leve à execução de ações dessa natureza. Esse é um tipo atividade que demanda tempo, debate, orientação e compreensão de todos os aspectos que a constitui.

O desafio dos docentes, não apenas dos bacharéis, mas principalmente destes, está diante da necessidade de tecer um diálogo entre o mundo do trabalho que compõe a parte técnica do curso e a educação propedêutica própria do Ensino Médio, que lhes conduza à “[...] compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade [...]” (MACHADO, 2011, p. 694).

Nesse sentido, práticas pedagógicas interdisciplinares que permitam essa contextualização entre tecnologia, ciência e cultura resultam mais eficazes se discutidas em momentos próprios reservados para esse fim, como em cursos de formação continuada, para que o docente possa apreender as muitas faces do que significa ter o trabalho como centro do processo educativo, tendo como horizonte a formação integral do estudante.

No *campus* Curitiba, a oferta do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, diferentemente dos demais cursos e *campi* analisados, possui três anos de duração. Sua proposta, de acordo com o seu PPC, justifica-se pela demanda de oferta de trabalho por empresários que necessitam de profissionais da área de Contabilidade para gestão de seus negócios, assim como pela exigência legal de que empresas submetam suas informações contábeis aos setores competentes. Por isso, o “[...] curso Técnico em Contabilidade procura suprir a necessidade imposta pelo mercado crescente de profissionais capazes de auxiliar a gestão das empresas” (IFPR, 2011c, p. 3), devido ao aumento do número de microempresas e empresas de

pequeno porte na região metropolitana de Curitiba. O Quadro 5, a seguir, apresenta as características do Curso em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Curitiba.

Quadro 5 – Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Curitiba

Nome do Curso	Técnico em Contabilidade
Eixo Tecnológico	Gestão e Negócios
Duração	3 anos
Carga Horária	3.880 horas
Objetivo	Formar profissionais Técnicos em Contabilidade que possam: Compreender e aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos, para explicar o funcionamento do mundo e dos processos produtivos [...]; Utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita como instrumento de comunicação e interação social necessária ao desempenho profissional; Exercer liderança , sabendo trabalhar e coordenar equipes de trabalho [...]; Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações [...]; Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber; Proporcionar ao aluno uma formação idônea pautada na ética com visão global; Habilitar o profissional de contabilidade a compreender o meio político, social e econômico em que está inserido; Contribuir para a formação de um profissional com o perfil empreendedor , capaz de fornecer informações essenciais para planejar, executar, controlar e avaliar o processo produtivo. Habilitar o profissional para atender as necessidades contábeis em níveis fiscais e gerenciais das empresas; Habilitar profissionais na área de gestão para o fornecimento de informações extraídas das Demonstrações Financeiras [...].
Perfil do Egresso	Executar o registro dos fatos administrativos ocorridos nas empresas sob sua responsabilidade, a fim de elaborar as demonstrações contábeis exigidas pela legislação. Suas atividades profissionais são desempenhadas em organizações públicas ou privadas, na área industrial, na área comercial e na área de prestação de serviços, nos diversos setores da economia; Elaborar provisões baseadas em informações extraídas das demonstrações contábeis; Realizar abertura de empresas, bem como o seu encerramento. Elaborar o planejamento tributário no momento da abertura da empresa ou no decorrer de seu desenvolvimento; Apresentar bom relacionamento, senso crítico-reflexivo, iniciativa, flexibilidade , senso de observação, auto-gestão, abstração e raciocínio lógico; Aplicar as habilidades cognitivas e afetivas, fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos, políticos e educativos [...]; Possuir conhecimentos básicos nas áreas específicas de direito, estatística, administração geral, área financeira, informática, recursos humanos ; Saber relacionar-se de forma interpessoal facilitando o trabalho de grupo dentro das organizações; Saber observar as questões éticas, exercendo suas atividades profissionais com responsabilidade, justiça e competência; Ter criatividade e atualização, buscando constantemente ser agente ativo em aprimoramento profissional acompanhando a evolução técnica científica do mundo do trabalho, atuando como agente ativo de transformação social de sua realidade; Apresentar perfil de liderança , buscando o aprimoramento de características que propiciam a atividade de liderança [...].

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico Contabilidade (IFPR, 2011, grifos nossos).

Um dos objetivos apresentados no Quadro 5 visa formar profissionais com perfil empreendedor, capazes de exercer liderança, utilizar adequadamente a linguagem

oral e escrita como instrumento de comunicação e interação social necessária ao desempenho profissional. Nesse caso, “[...] o empreendedorismo passa a ser apresentado como sinônimo de ‘autonomia’ resultado de muito esforço e competência” (IWASSE, 2018, p. 112).

Objetiva-se, ainda, formar técnicos em contabilidade capazes de fornecer informações essenciais para planejar, executar, controlar e avaliar o processo produtivo e, também, compreender o meio político, social e econômico em que está inserido. Formar, então, profissionais nas especificidades do eixo técnico para que possam ser submetidos às “[...] transformações e a intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (IWASSE, 2018, p. 112), com a flexibilidade necessária à adaptação aos moldes que lhe impuser o mercado de trabalho.

No que se refere ao perfil do egresso desse curso, antes de elencar as características do profissional que se pretende formar, o PPC analisado afirma que em um “[...] mundo global que exige formação geral e não específica, o currículo deverá formar profissionais de contabilidade, da Área de Gestão, em nível Técnico com competência para [...]” (IFPR, 2011c, p. 4), demonstrando uma visão reducionista da formação à instrumentação técnica para o cumprimento de determinadas funções sociais e do mercado de trabalho.

Quadro 6 - Matriz curricular curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Curitiba

ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	Série			CH TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	120	120	80	320
	Língua Estrangeira	80	80	160	320
	Artes	80	40	-	120
	Educação Física	80	40	-	120
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	360
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	80	80	80	240
	Biologia	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	80	80	80	240
	História	80	80	80	240
	Filosofia	40	40	40	120
	Sociologia	40	40	40	120
Subtotal BNCC					2.680
Formação Técnica e Profissional	5 a 6 disciplinas por ano letivo	400	400	400	1.200
Estágio Supervisionado					200
	CH TOTAL				3.880

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico Contabilidade (IFPR, 2010).

Ao analisarmos a proposta de matriz curricular para os três anos do curso técnico em contabilidade, podemos perceber que a formação técnica se sobrepõe à formação humana em todas as séries, sendo 400 horas anuais de aulas do eixo técnico para 240 horas de formação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no mesmo período. Essa disparidade é coerente com o perfil profissional proposto no PPC, porém não contempla os objetivos do curso, conforme já analisamos anteriormente.

Nesse sentido, Kuenzer (2017) questiona a respeito de como será possível compreender as questões específicas das áreas técnicas sem a devida formação em Ciências Humanas e Sociais. Segundo a autora, “[...] as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e consequente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo [...]” (KUENZER, 2017, p. 347).

O IFPR *campus* Curitiba possui 3.953 alunos presenciais, distribuídos em oito cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas áreas de: Administração,

Contabilidade, Eletrônica, Informática, Mecânica, Petróleo e Gás, Processos Fotográficos e Programação de Jogos Digitais. São ofertados também 14 cursos Técnicos Subsequentes em Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Enfermagem, Eventos, Massoterapia, Mecânica, Processos Fotográficos, Produção de Áudio e Vídeo, Prótese Dentária, Radiologia, Saúde Bucal, Telecomunicações e Transações Imobiliárias. O campus disponibiliza ainda seis cursos Superiores com titulação em bacharelado, licenciatura e tecnólogo. A Pós-Graduação oferece seis especializações e um Mestrado Profissional – ProfEPT.

A lista de docentes disponível no *website* do *campus* Curitiba com indicação de atualização das informações em janeiro de 2019 elenca um total de 210 professores. Após nossa análise da lista pública de professores, quanto à sua formação inicial, verificamos a existência de 141 docentes bacharéis e tecnólogos das áreas como Enfermagem, diversas Engenharias, Direito, Contabilidade, Fisioterapia, Administração, Informática, Odontologia, Arquitetura e Urbanismo, Tecnólogos em Gestão Pública, Mecânica, Design de Móveis, Construção Civil, Radiologia, Processamento de Dados, Informática e Telecomunicações.

Diante da diversidade de formações em áreas técnicas distintas, ressaltamos que, considerando a complexidade da formação docente, julgamos pertinente refletirmos sobre os aspectos sociais e econômicos da educação e, principalmente, da EPT. A esse respeito, Araújo e Oliveira (2017) fazem a seguinte análise:

[...] a educação escolar situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política) tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva - econômica) o que implica, por sua vez, na existência de professores cuja “formação” seja condizente para o exercício adequado de determinadas práticas de ensino, considerando os imperativos contemporâneos para a formação e reprodução social da força de trabalho. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017, p. 90).

Por isso, consideramos de grande importância que as propostas de formação continuada para os docentes sejam construídas coletivamente, em discussão com equipe gestora e pedagógica, com vistas ao exercício de uma educação crítica que supere os limites estruturais impostos pela inércia do sistema e pela hegemonia capitalista.

Não podemos deixar de mencionar a verticalização do ensino que, no caso desse *campus*, vai desde o Ensino Médio à Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de

Mestrado. Essa prerrogativa faz parte das finalidades e das características dos Institutos Federais regulamentadas pela Lei Nº 11.892/2008 , em sua Seção II, Art. 6º, inciso III, determinando a obrigatoriedade dos IFs em “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008b, p. 1).

Desse modo, a atuação profissional docente passa por um inevitável processo de precarização, pois, uma vez que são acrescentados outros níveis de ensino, a condição de trabalho é degradada tanto pela transição em diversos turnos, flexibilizando sua jornada de trabalho, quanto pela multiplicidade de currículos a serem apreendidos, a participação em diversos colegiados e a consequente intensificação de suas funções. Segundo Araújo, J. J. C. do N. (2018, p. 91), a precarização se consolida por meio de processos complexos e dinâmicos que “[...] geram sofrimento psíquico provocado pelas cobranças e imposições dos sistemas de ensino, das avaliações de larga escala e, por fim, pelo alargamento das competências que são exigidas do professor para executar o seu trabalho”.

Para propor a criação do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR *campus* Paranaguá, partiu-se do pressuposto de estar localizado bem próximo à região metropolitana de Curitiba, onde existem várias indústrias do setor metalúrgico. Considerou também o processo de expansão da economia brasileira até o ano de 2012, quando o curso foi criado.

Assim, sob a justificativa de que surgiram novos padrões de concorrência para as empresas do seguimento industrial e que, para competirem no mercado produtivo precisariam adotar novas formas de organização do trabalho e aumentar a produtividade gerando novos postos de trabalho, é que surge a proposta desse curso, alicerçado na premissa de que esse “[...] processo impõe, também, mudanças nos perfis profissionais requeridos e nos contingentes de recursos humanos empregados” (IFPR, 2012b, p. 6). O Quadro 7 que segue apresenta as características do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Paranaguá.

Quadro 7 – Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Paranaguá

Nome do Curso	Curso Técnico em Mecânica
Eixo Tecnológico	Controle e Processos Industriais
Duração	4 anos
Carga Horária	3.334 horas-relógio
Objetivo	O curso técnico de Mecânica visa preparar profissionais com um novo perfil de saber fazer e gerenciar o processo industrial. Objetiva também, requalificar os que já atuam na área para a utilização de métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos, visando à qualidade e a produtividade dos processos industriais relativos à Produção e Manutenção Mecânicas. Os técnicos em Mecânica poderão exercer suas atividades profissionais na indústria em atividades de projetos, gerenciamento, execução e manutenção de componentes e sistemas mecânicos e na prestação de serviços ou como empreendedor. O técnico em mecânica vem atender a uma demanda de mão-de-obra qualificada para a área de indústria, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho e/ou empregabilidade além da melhoria da qualidade do serviço prestado à população e a sua qualidade de vida como cidadão.
Perfil do Egresso	O técnico de nível médio em Mecânica deverá apresentar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que permitam a sua atuação na indústria [...]; Dessa forma, ao final de sua formação deverá ter um perfil que lhe possibilite conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender a sociedade , sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm [...]; ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações [...]; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber; aplicar métodos, processos e logística na produção, execução e manutenção de peças e componentes mecânicos; executar a fabricação de componentes e conjuntos mecânicos; desenhar, leiautes, diagramas e esquemas de sistemas e componentes mecânicos correlacionando-os com as normas técnicas [...]; aplicar técnicas de medição e ensaios mecânicos visando à melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial; auxiliar na avaliação das características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas, aplicando os fundamentos matemáticos, físicos e químicos [...]; planejar e executar a manutenção de instalações e de sistemas mecânicos industriais [...]; operar máquinas, equipamentos, instrumentos de medição e ensaios mecânicos; otimizar os sistemas convencionais de produção e manutenção [...]; coordenar equipes de trabalho que atuam na execução, operação, montagem, manutenção mecânica [...]; realizar o controle da qualidade dos bens e serviços tendo como critérios a padronização e a mensuração; aplicar normas técnicas de saúde e segurança do trabalho e meio ambiente; aplicar normas técnicas e especificações em projetos, processos de fabricação, na instalação de máquinas e equipamentos e na manutenção industrial mecânica [...]; elaborar orçamento de fabricação e de manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo/benefício; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber; ter iniciativa e responsabilidade, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, ser criativo e ter atitude ética.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico em Curso Técnico em Mecânica (IFPR, 2012b, grifos nossos).

De acordo com o PPC analisado, o setor industrial sofreu muitas mudanças com o processo de automação, substituindo recursos humanos por procedimentos

mecânicos, aderindo à terceirização de mão de obra e de produtos, alterando o perfil do setor secundário no Brasil. Em vista dos fatos explicitados, o IFPR *campus* Paranaguá considerou que existem reais oportunidades de contratação para Técnico em Mecânico no mercado de trabalho do município e das regiões próximas, deixando essa compreensão clara ao propor os objetivos do curso como destacamos no Quadro 7 anterior.

Os objetivos propostos contemplam apenas o aspecto técnico da formação, validando o caráter tecnicista e economicista do curso em detrimento da ação formativa que é essencial na Educação Básica, uma vez que estamos analisando um curso técnico profissional integrado ao Ensino Médio. Do mesmo modo, o perfil profissional proposto caracteriza um trabalhador altamente adestrado para a função técnica.

A esse respeito, Ciavatta (2008) esclarece o que significa a formação técnica profissional de nível médio articulada ao Ensino Médio de forma integrada:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo [...]. (CIAVATTA, 2008, p. 2).

Entendemos que essa modalidade de Ensino Médio deveria empenhar-se em romper com a visão reducionista da formação técnico profissional como preparação para o trabalho em detrimento dos aspectos sociais, culturais e políticos da educação. O Ensino Médio integrado à Educação Profissional poderia formar o ser humano para planejar, pensar e executar, como discutimos na Escola Unitária de Gramsci (2001), garantindo aos jovens da classe trabalhadora uma formação mais ampla.

Quanto às características da matriz curricular do curso, conforme mostra o Quadro 8 a seguir, é possível perceber que há uma redução na carga horária dedicada à formação da BNCC, mesmo em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que não são ofertadas em todas as séries. Surpreendentemente, as disciplinas de Filosofia e Sociologia são oportunizadas nas 4^{as} séries do curso.

Quadro 8 - Matriz curricular do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR – *campus* Paranaguá

		Componentes Curriculares por Eixo Tecnológico				
ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	Série				CH TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	80	80	80	-	240
	Língua Estrangeira	80	80	-	-	160
	Artes	40	-	40	40	120
	Educação Física	40	-	40	40	120
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	80	80	0	280
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	80	80	-	80	240
	Biologia	-	80	80	40	200
	Física	80	80	80	-	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	-	80	80	40	200
	História	80	-	80	80	240
	Filosofia	40	40	40	40	160
	Sociologia	40	40	40	40	160
Tópicos Especiais						160
Subtotal BNCC						2.520
Formação Técnica e Profissional	2 a 5 disciplinas por ano letivo	320	400	320	440	1.480
	CH TOTAL					4.000

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Curso Técnico em Mecânica (IFPR, 2012b).

A formação integrada, a formação politécnica ou educação tecnológica, na perspectiva de Kuenzer (2008, p. 3), “[...] buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza”; por isso, é fundamental um ajuste entre as proporções dedicadas a cada eixo formativo para além do que estabelece a legislação em vigor, equalizando a formação de maneira mais coerente com a realidade social dos estudantes.

É importante ressaltarmos as discrepâncias da matriz curricular do curso com os sentidos da formação integrada. A quantidade de carga das disciplinas anuais do eixo tecnológico é consideravelmente superior às do eixo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e o PPC não faz menção a nenhuma forma de integração de áreas de conhecimentos ou de interdisciplinaridade. O perfil profissional esperado busca a formação de técnico que reúna “um conjunto de **conhecimentos, atitudes e habilidades**” (IFPR, 2012b) com viés predominantemente tecnicista, prevalecendo aqui uma visão fragmentada de educação, a formação dual tradicionalmente empregada nessa modalidade de ensino.

Atualmente, o *campus* Paranaguá possui 1.125 alunos matriculados nos cursos presenciais, sendo três cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:

Técnico em Informática, Técnico em Mecânica, Técnico em Meio Ambiente. São ofertadas ainda duas Licenciaturas: Ciências Sociais e Física. Os cursos na área de tecnologia são: Tecnologia em Gestão Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e Tecnologia em Manutenção Industrial. A Pós-Graduação conta com dois cursos de especialização *latu sensu* (Gestão Ambiental e Matemática Computacional) e um curso de Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

O atendimento dessa demanda de trabalho é feito por 81 docentes, dos quais 34 possuem formação inicial em bacharelado em áreas como Engenharia Mecânica, Engenharia de *Software*, Engenharia em Energia e Desenvolvimento Sustentável, Eletromecânica, Agronomia, Informática, Antropologia, Direito, Administração, Medicina Veterinária e outros.

Ao correlacionarmos as informações do resumo nos quadros quanto aos objetivos, ao perfil profissional de conclusão, à carga horária do curso e à formação dos docentes, podemos retomar a discussão que fizemos no tópico *Produção capitalista e formação profissional* a respeito da especificidade da educação profissional no modelo de acumulação flexível. Nesse sentido, ao mesclar os princípios da gestão e da organização do trabalho dos modelos de produção taylorista-fordista e toyotista com vistas à melhoria do processo de acumulação do capital por meio da combinação de trabalho precário e trabalho qualificado, a concepção do que significa competência foi alterada pela necessidade de conhecimento teórico que passou a fazer parte da formação do trabalhador (KUENZER, 2008).

De acordo com Kuenzer (2008, p. 27), essa nova compreensão de competência “[...] não atende necessariamente apenas ao capital, uma vez que impacta positivamente a formação dos trabalhadores, em razão do que são geradas novas necessidades relativas à formação dos professores de educação profissional”, para agregar à formação do trabalhador uma gama maior de conhecimentos teóricos que os prepare para lidar com problemas não somente da prática laboral, mas também social e, ainda, compreender o trabalho intelectual trazido pelo uso das novas tecnologias (KUENZER, 2008).

No entanto, atualmente, em face de questões semelhantes às mencionadas pela autora, percebemos que o avanço tecnológico e às necessidades de constante adequação às características do modo de produção capitalista quanto às especificidades da formação do trabalhador, a formação pedagógica do docente não recebe a devida atenção pelas instituições de ensino, prevalecendo a formação

científico-tecnológica obtida nos cursos de formação inicial.

O curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Pinhais foi criado em 2014, e teve sua primeira turma no ano de 2015. Seu PPC foi elaborado com base em uma ampla pesquisa a respeito dos aspectos econômicos, sociais e políticos do município, desenvolvida junto aos representantes da indústria, do comércio e dos serviços, pela Prefeitura Municipal de Pinhais em parceria com a Paraná Pesquisas. A pesquisa concluiu que Pinhais é uma cidade promissora para a formação de trabalhadores no eixo tecnológico de Gestão de Negócios.

De acordo com o PPC, a construção desse documento foi uma oportunidade para que o *campus* pudesse compreender melhor o mercado de trabalho de Pinhais; por isso, a pesquisa contou com uma amostra de 376 representantes de comércios, 509 representantes de serviços e 105 representantes de indústrias. O estudo constatou, por meio desses três setores, que havia interesse na contratação de profissionais do curso em Técnico em Administração em suas subáreas nas atividades de vendas, operacional, controle de pessoal e de estoque, permitindo o alinhamento do IFPR com o arranjo produtivo local, de forma a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e atender às formações demandadas pela economia do município, justificando a criação do curso. O Quadro 9, a seguir, apresenta as características do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Pinhais.

Quadro 9 – Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Pinhais

Nome do Curso	Curso Técnico em Administração
Eixo Tecnológico	Gestão e Negócios
Duração	4 anos
Carga Horária	3.173 horas-relógio
Objetivo	Formar integralmente profissionais aptos a exercerem plenamente sua autonomia de conhecimentos da área de Administração e da educação básica [...]; Formar um profissional de nível técnico com capacidade de atuar nas atividades administrativas, dando a ele conhecimentos teórico-práticos que o capacitem a executar, pensar, planejar, dirigir, supervisionar e controlar a qualidade dos produtos ou serviços relativos à Administração; Promover a articulação do quadripartido ensino, pesquisa, extensão e inovação, por intermédio do exercício da pesquisa como princípio pedagógico; Consolidar e aprofundar os conhecimentos do currículo da educação básica, possibilitando a verticalização dos estudos; Fomentar o desenvolvimento pessoal e social do estudante, por intermédio da formação ética e cidadã e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
Perfil do Egresso	O Técnico em Administração será um profissional capaz de articular conhecimentos e práticas da gestão de finanças, de processos produtivos, de recursos humanos, de marketing e do planejamento, habilidades que se somam a um perfil empreendedor, crítico, ético e comprometido com a responsabilidade social e ambiental. Assim, configura o perfil profissional de conclusão a capacidade de exercer as seguintes atividades: Compreender e atuar na sociedade moderna com capacidade humanística relacionadas as áreas básicas do ensino médio; Desenvolver e aplicar conhecimentos das funções e rotinas administrativas de planejamento, organização, direção e controle; Identificar e relacionar o fluxo de informações e utilizar os procedimentos necessários e recomendáveis para a tomada de decisão; Analisar e elaborar rotinas e procedimentos administrativos; Identificar e interpretar resultados de estudos de mercado, utilizando-os no processo de administração; Executar operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Aplicar conceitos e modelos de gestão em funções administrativas. Operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do curso Técnico em Administração (IFPR, 2018c).

Considerando a apresentação que fizemos da proposição de curso nesse PPC e o resumo do curso Técnico Integrado em Administração apresentado no Quadro 9, destacamos que este foi criado sob a égide da inserção de seus formandos no mercado de trabalho, seja pelo aproveitamento desses profissionais nas empresas regionais, seja pelo desenvolvimento individual pelo empreendedorismo proposto no curso.

A partir dessa constatação, evidenciamos que os objetivos do curso indicam que essa proposta buscou apresentar meios para o desenvolvimento integral do estudante para torná-lo um trabalhador emancipado, preparado para atuar na sociedade e exercer sua profissão de forma ética e responsável, exercendo sua “[...] autonomia de conhecimentos da área de Administração e da educação básica”, ancorados em elementos que visam propiciar aos estudantes conhecimentos teórico-práticos “[...] que o capacitem a executar, pensar, planejar, dirigir, supervisionar e

controlar”, promovendo a “[...] articulação do quadripé ensino, pesquisa, extensão e inovação”, de modo a possibilitar a “verticalização dos estudos” (IFPR, 2018c, p. 15).

Com base na análise documental, encontramos, no texto do PPC, elementos que nos remete a uma tentativa de ofertar a Educação Básica integrada à formação profissional que busca superar a “[...] dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia” (CIAVATTA, 2008, p. 4). Embora o perfil do egresso apresente mais aspectos técnicos, nele também encontramos a premissa de que seu formando possa compreender e atuar na sociedade moderna com capacidade humanística **relacionada às áreas básicas do Ensino Médio** e que deva ser profissional com “[...] perfil empreendedor, crítico, ético e comprometido com a responsabilidade social e ambiental” (IFPR, 2018c, p. 15).

Para alcançar os objetivos propostos e formar Técnicos em Administração com o perfil profissional descritos anteriormente, o PPC indica a elaboração de um currículo pensado para concretizar a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, articulando saberes do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica e da EPT. Desse modo, a matriz curricular descrita no Quadro 10, a seguir, foi construída com base em pressupostos pedagógicos norteados pela “[...] concepção integral de ser humano que, no mundo do trabalho, aprende, socializa-se, exerce sua cidadania e, portanto, forma-se” (IFPR, 2018c, p. 16).

Quadro 10 - Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFPR - *campus* Pinhais

ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	Série				CH TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Linguagens, Códigos e Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	120	120	80	80	400
	Língua Estrangeira	240	240	240-	160	880
	Arte	80	-	-	80	160
	Educação Física	80	80	80	-	240
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	120	80	80	400
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	-	80	80	80	240
	Biologia	-	80	80	80	240
	Física	-	80	80	80	240
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	80	40	80	-	200
	História	80	80	80	-	240
	Filosofia	40	40	40	-	120
	Sociologia	40	40	40	-	120
Subtotal BNCC						3.480
Formação Técnica e Profissional	3 a 4 disciplinas por ano letivo	320	160	240	320	1.040
	CH TOTAL					4.520

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC do Técnico em Administração (IFPR, 2018c).

O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi a carga horária dedicada à formação em Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol). Nos três primeiros anos do curso, são ofertadas 120 horas anuais para cada uma dessas disciplinas e, no 4º ano, são oportunizadas mais 80 horas para cada componente, totalizando 880 horas ao final do curso. Enfatizamos que, das disciplinas da BNCC, apenas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola são ofertadas em todas as séries nesse curso.

Ao fazermos uma comparação da carga horária dedicada às disciplinas do eixo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como aos demais cursos analisados, podemos observar que estas são inferiores à carga horária da Formação Técnica e Profissional. Entretanto, ao analisarmos, no PPC, a fundamentação teórica informada para a concepção do currículo do curso, constatamos que este foi organizado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que indica a utilização da interdisciplinaridade, o reconhecimento das diversidades e a indissociabilidade entre teoria e prática, como recursos metodológicos.

No entanto, é preciso haver integração de conhecimentos científicos teóricos e práticos do Ensino Médio com temáticas do eixo técnico profissional, sob o exercício da interdisciplinaridade, empregando uma formação omnilateral. Sobre essa perspectiva, Saviani (2003) esclarece que

[...] torna-se possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade. (SAVIANI, 2003, p. 142).

De acordo com o PPC, as atividades de pesquisa, extensão e inovação são uma das formas de interdisciplinaridade ofertadas aos alunos por meio de “[...] projetos, eventos (científicos, culturais e esportivos), visitas técnicas, aulas práticas, estudos de caso e cursos (presenciais e a distância)” (IFPR, 2018c, p. 29). Outra proposta de integração adotada como estratégia metodológica são as simulações, as práticas laboratoriais e a elaboração de produtos que estão presentes nas ementas das disciplinas anexas ao PPC.

O IFPR *campus* Pinhais possui um total de 312 alunos matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração e em Informática. De acordo

com o seu *website*¹⁶, esse *campus* conta também com 19 alunos presenciais de um curso Formação Continuada em Inglês, totalizando 331 alunos. No entanto, observamos, em nossa pesquisa, a existência de 6.240 alunos matriculados em cursos Técnicos Subsequentes na modalidade EAD. Para o atendimento dessas demandas, localizamos, no mesmo endereço eletrônico, uma lista com 28 docentes pertencentes ao quadro de servidores dessa unidade. Destes, 13 professores possuem formação inicial em bacharelado.

Machado (2011) afirma que a execução de currículo integrado demanda formação docente continuada que possa garantir o

[...] necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. (MACHADO 2011, p. 694).

Conforme analisamos, a proposta desse curso foi a que mais se aproximou dos aspectos teóricos e normativos que abordamos neste trabalho sobre a educação profissional com vistas à formação integral do homem. A formação docente, neste caso, remete-nos ao fato de, embora com uma proposta curricular coerente aos elementos pedagógicos fundamentais para a oferta de um curso em que, de fato, haja integração e interdisciplinaridade, sua ênfase atende mais à regulação do mercado, como um serviço, do que prioriza a educação como direito social.

Nossa intenção não é tecer julgamento à instituição, tampouco ao docente, mas alertar para o movimento ideológico do capital de fazer-se presente na definição das políticas de educação, principalmente na Educação Profissional. A esse respeito, Frigotto (2006, p. 46) afirma que “[...] não é inocente o ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares e dos processos de avaliação centrados na concepção produtivista e empresarial das competências, da competitividade e da empregabilidade.

Pelo exposto, na próxima seção, trazemos as considerações finais desta pesquisa, considerando que a atuação do professor bacharel na modalidade de curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ofertado no IFPR torna premente discussões sobre políticas de formação pedagógicas para esses profissionais, pois o trabalho

¹⁶ Disponível em: <http://pinhais.ifpr.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

docente, em qualquer nível, exige formação específica e, na educação profissional e tecnológica, não é diferente.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa analisou os aspectos concernentes à formação de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito do Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR), considerando a relevância dessa instituição no estado e sua presença em todas as mesorregiões, abrangendo 25 municípios. A pesquisa realizada buscou relacionar a formação inicial dos docentes com a matriz curricular, os objetos propostos e o perfil profissional pretendido nos Projetos Pedagógicos de cinco cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dos *campi* pertencentes à mesorregião Metropolitana de Curitiba, definidos como amostra de nosso estudo.

Antes de tudo, vimos a necessidade de contextualizarmos historicamente a formação técnico-profissional no âmbito das bases ontológicas que fundamentam as análises críticas relativas a essa modalidade de educação, apresentando a forma compreendida por Marx (1984, 1996 e 2004) e Marx e Engels (2011), de que uma proposta de ensino que vise integrar ciência, tecnologia, trabalho e cultura, em uma perspectiva politécnica de educação, resulta na formação omnilateral do homem. Essa formação levaria a classe trabalhadora à superação da sociedade marcada pela divisão de classes e subordinada ao capital pelo trabalho.

Em outro contexto histórico, Gramsci (2001) apresentou um modelo de Escola Única, rompendo com o modelo educacional classista de sua época. O autor propôs que todas as classes sociais fossem preparadas da mesma maneira na educação elementar. Assim, os jovens das classes subalternas deixariam de ser formados apenas para o trabalho de executores mecânicos e receberiam formação propedêutica que os possibilitaria prosseguir com os estudos. Desse modo, as classes populares poderiam transcender a hegemonia burguesa com a construção de uma contra-hegemonia.

Conforme abordamos, o caráter dual da formação do trabalhador é mantido enraizado na educação por meio do modelo de acumulação flexível característico do capital. Com isso, uma dinâmica muito específica, a lógica de produção do sistema capitalista, no que concerne ao “[...] desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzidas no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, de execução por outro” (KUENZER, 2005a, p. 27) justificando, assim, que, para a elite seja ofertada

uma formação diferente da destinada ao trabalhador.

Evidenciamos que a educação profissional destinada à formação de trabalhadores não dava condições de acesso ao nível superior; enquanto no ensino destinado para as elites a trajetória de ensino possibilitava o acesso aos níveis mais elevados. Diante do exposto, temos então uma característica que permeou e ainda permeia o campo educacional, que é a “[...] dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais [...]” (KUENZER, 2005a, p. 27).

Ressaltamos que a expansão da oferta EPT fortalecida na última década pela criação dos Institutos Federais gerou um quadro diverso de professores bacharéis, dada as especificidades das áreas técnicas e tecnológicas que orientam às novas demandas político-pedagógicas que compõem essa arena educacional. Desse modo, em cena, tem-se a possibilidade de uma atuação docente que, de um lado, segue perpetuando as marcas da formação tecnicista recebida; e, por outro, vê-se pressionado a ajustar-se às necessidades pedagógicas atuais para o atendimento do que preconizam os Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos, carentes de formação continuada que os auxiliem na constituição de sua identidade profissional como docentes da Educação Básica .

Historicamente, o Brasil é negligente no que concerne às políticas de formação docente, especialmente para os professores que atuam na EPT, pois parte-se da premissa de que o conhecimento técnico específico da área de formação é suficiente para o ensino em sala de aula, negando ao docente à construção de uma carreira profissional e suas especificidades. Machado (2011, p. 703) afirma que é preciso “[...] desenvolver formação inicial e continuada que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da ETP e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional”.

Nessa perspectiva, Machado (2011, p. 690) esclarece, ainda, que a formação de profissionais docentes para atuação da EPT “[...] é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável”. É, desse modo, um meio para a efetivação de um Ensino Médio Técnico Integrado como cerne de uma educação profissional com vistas à emancipação humana.

Pelo o que discutimos ao longo deste trabalho, pudemos perceber que a

temática formação docente é fundamental para que compreendamos o processo de expansão e de interiorização da EPT por meio da criação dos Institutos Federais, analisando o caso específico da formação profissional ofertada pelo IFPR, na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por se tratar de um curso formativo da última etapa da Educação Básica. Consideramos, em nossa análise, a previsão de responsabilidade social e o compromisso com o desenvolvimento local e regional previsto na Lei Nº 11.892, de 28 dezembro de 2008, que é prerrogativa do IFPR, bem como a necessidade de políticas de formação continuada e valorização do docente que atua nessa instituição.

Ficou evidenciado, em outras palavras, que o objetivo do IFPR é atender às necessidades de formação profissional para o mercado de trabalho, com oportunidades de qualificação para jovens concluintes do Ensino Fundamental, destinando um percentual maior de oferta de vagas para a modalidade de ensino analisada. Destacamos, ainda, que a maioria dessas vagas são para cotas de inclusão social e racial. Por isso, consideramos fundamental a adoção de medidas que possibilitem a articulação ciência, trabalho e cultura que conduzam à superação da dualidade verificada entre a Educação Básica e a Educação Profissional.

Dos cinco cursos de Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional analisados, a quantidade de horas-aula destinada à formação profissional é superior à ofertada nas disciplinas no eixo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). No *campus* Pinhais, o curso investigado apresenta uma boa fundamentação teórica em seu PPC, a oferta das disciplinas de formação ocorre somente até a 3º série, o que representa uma contradição quanto aos objetivos e ao perfil profissional pretendido no que concerne aos aspectos da formação integral para “[...] compreender e atuar na sociedade moderna com capacidade humanística relacionadas as áreas básicas do ensino médio” (IFPR, 2018c, p. 15.). Enquanto no *campus* Campo Largo, as disciplinas de História e Geografia não são disponibilizadas no 4º ano do curso.

No que se refere à formação inicial dos docentes do IFPR, verificamos que muitos possuem graduação em bacharelado, predominantemente em engenharias de diversas áreas. Identificamos, também, docentes oriundos de cursos tecnólogos. Temos na Educação Básica a atuação de professores cuja formação de origem não prepara para o exercício da docência, mas uma vez contratados necessitam constituir sua identidade profissional, pertencer a uma classe de trabalhadores e fazer parte do

grupo onde atuam assim como os professores licenciados.

Pelo exposto, corroboramos com os estudos de Machado (2011) sobre a complexidade da temática formação docente para a EPT. Segundo a autora, são muitos os desafios que permeiam essa temática, fundamentalmente pelas novas necessidades e demandas políticas e pedagógicas que recaem sobre esse profissional, a saber:

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. (MACHADO, 2011, p. 694).

Em nosso entendimento, todas essas questões fazem-se pertinentes pelo fato de que a profissão docente, assim como qualquer outra, está inserida no contexto das contradições do modo de acumulação flexível do sistema capitalista. Desse modo, analisar uma política pública de grande porte como a criação dos Institutos Federais e, conseqüentemente, do IFPR, significa apreender que ações que visam atender a lógica do capital não podem, na mesma proporção, contemplar a necessidade de uma formação politécnica na perspectiva omnilateral.

Por fim, tanto os elementos destacados na análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos quanto os aspectos relativos à formação docente demonstram a vulnerabilidade da educação brasileira. As muitas reformas sofridas ao longo das décadas, impulsionadas pela modernização da sociedade em geral e, especialmente pela modernização do modo de produção, levaram a educação à condição de que cada vez mais “[...] na formulação teórica e nas políticas concretas, instaura-se uma profunda regressão ao produtivismo, fragmentação e economicismo” (FRIGOTTO, 2006, p. 49).

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho** – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Editora Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-48.

ARAÚJO, J. J. C. do N. **A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre – campus Cruzeiro do Sul**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARAÚJO, R. B. Desenvolvimento tardio e a nova degradação do trabalho: os significados sociais da reforma do Ensino Médio no Brasil. In: ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 45-59.

ARAÚJO, R. B.; OLIVEIRA, H. C. de. Implicações da lógica da teoria do capital humano sobre o trabalho educativo: um olhar histórico. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 7, p. 88-101, jan./jun. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 274, p. 7760-7761, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004a.

BRASIL. Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 6-7, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto Nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 18, 20 jun. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 85, **de 26 de fevereiro de 2015**. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRASIL. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 136, p. 5-6, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008b.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 1-3, 27 out. 2011a.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-5, 12 jan. 2016a.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2004b]. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. Medida Provisória No - 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 6 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2011b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Parecer Nº 15, de 1 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2005]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012b.

- BREMER, M. A. de S.; KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. ANPEDSUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2217/208>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- CARMO, J. C. do. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos Cermax**, Campinas, n. 5, p. 53-63, 2008.
- CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação Omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.
- CIAVATTA, M. Caminhos da educação socialista. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 16, n. 29, p. 28-53, 2018.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.
- CIAVATTA, M. Implicações curriculares frente ao contexto político e legal do ensino médio: questões atuais. Texto preparado para o Seminário "O currículo de educação básica em questão". Curitiba: SEE-PR, 10 out. 2008. (mimeo).
- CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil - Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- COSTA, R. da G. R. Antonio Gramsci e o conceito de hegemonia. **Cadernos do ICP**, n. 1, out. 2012. Disponível em: <https://dariodasilva.wordpress.com/2012/11/30/antonio-gramsci-e-o-conceito-de-hegemonia1/>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- DAMASCENA; NASCIMENTO; MOURA, 2017. Formação de professores para a educação profissional: o que apontam os dispositivos legais mais recentes (2015-2017). In: COLÓQUIO NACIONAL, 4., COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1. – A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A33.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014.
- FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.
- FERRETTI, C. J. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 23, p. 1-18, jul./dez. 2016.

FONSECA, M. Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, n.p., jan./jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004. Acesso em: 6 abr. 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 - Especial, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 25-53.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

FRIGOTTO, G. *et al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: UFF; Uerj; EPSJV/Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GOMEZ, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-81.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. O Instituto. **IFPR**, 2018a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. Missão e valores. **IFPR**, 2018b. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/missao-e-valores/>. Acesso em: 20 maio 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Portaria Nº 120, de 6 de agosto de 2009**. Estabelece os critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem do IFPR. Curitiba: IFPR, 2009a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/120-CRIT%C3%89RIOS-DE-AVALIA%C3%87AO-DO-PROCESSO-ENSINO-APRENDIZAGEM-DO-IFPR.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Resolução Nº 50, de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Curitiba: IFPR, 2017a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Res.-50.2017-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Resolução Nº 51, de 14 de julho de 2017**. Dispõe sobre as normas gerais de afastamento integral, no Brasil ou no Exterior, ou afastamento parcial, no Brasil, para participação de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e de Técnico Administrativo em Educação, do Instituto Federal do Paraná, em programa de pós-graduação *lato sensu, stricto sensu*, de pós-doutorado, e estágio vinculado a programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado. Curitiba: IFPR, 2017b. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-51-de-14-de-julho-de-2017/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Resolução Nº 13/2011**. Aprova a mudança e consolida o Estatuto do IFPR. Curitiba, 2011a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/07/estatuto.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Resolução Nº 54, de 21 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. 2011b. Disponível em: <http://campolargo.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/ODP-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-54.11-COM-ATUALIZA%C3%87AO-2017.pdf>. Acesso em: 24/ jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. Conselho Superior. **Resolução Nº 003/2009**. Estabelece normas de concurso público para a carreira do magistério no Instituto Federal do Paraná - IFPR. 2009b. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-003-2009ok.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Político Pedagógico 2017**. Campus Curitiba. 2017c. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/PPP-vers%C3%A3o-fevereiro-de-2017.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao**

Ensino Médio do IFPR - campus Curitiba. 2011c. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/12/Plano-de-Curso-Contabilidade.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Edital N° 68/2012.** Processo seletivo ao curso de formação pedagógica de docentes para a educação profissional, equivalente à licenciatura. 2012a. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/11/EDITAL-N%C2%BA-68.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Formulário/roteiro de orientação para elaboração do Projeto Pedagógico de Curso de educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada ao ensino médio.** Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Paranaguá. 2012b. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/PPC-Curso-T%C3%A9cnico-em-Mec%C3%A2nica.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do curso técnico em automação industrial.** Campo Largo, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tbu_TzzMt1iljJYZGDr7NC1wLQqr-Q_k/view. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR - campus Colombo.** Colombo, 2017d. Disponível em: <http://colombo.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/PPC-T%C3%A9cnico-em-Form%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em administração forma de oferta:** articulada integrada. Pinhais, 2018c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZTy50Cg5laADGWgUCC0xqg19kZ1hOOFV/view>. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Edital N° 05/2018/IFPR.** Seleção de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Técnico Administrativo em Educação para afastamento integral para participação em programa de pós-graduação Stricto Sensu ou de Pós-doutorado. Curitiba, 2018d. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Edital-de-Afastamento_05_2018_EBTT_TAE-2.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Edital N°4, de 09 de abril de 2019.** Seleção de professor do ensino básico, técnico e tecnológico e técnico administrativo em educação para afastamento integral para participação em programa de pós-graduação stricto sensu ou de pós-doutorado. Curitiba, 2019d. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=274578&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 24 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019.

IWASSE, L. F. A. **Educação e trabalho**: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev.1989.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, A. Z. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma nova proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 25-96.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2005b. Disponível em:
http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. v. 8. p. 19-40.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, C.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-140.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 14, n. 25, p. 37-52, 2016.

MACHADO, L. R. de S. Politécnica, escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 13, n. 20, p. 234-251, 2015.

MACHADO, L. R de S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARQUES, M. A. de F. Políticas Educacionais nos Governos Lula e Dilma: impactos na expansão do ensino superior e profissional. **Id on Line Revista Multidisciplinar**

e de Psicologia, Jabotão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. Vol. I. Capítulo XIII – A Maquinaria e a Indústria Moderna. São Paulo: Difel, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

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, 2013.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO.; D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, 2015.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e História da Educação**: O Debate Teórico- Metodológico Atual. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1998. p. 74-84.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, E.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: tecnicadmiwj.files.wordpress.com-2008-09-texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1. Acesso em: 9 abr. 2018.

RAMOS, M. N. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 205-224.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.147-164.

SAVIANI, D. Trabalho e educação fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SBARDELOTTO, D. K.; NASCIMENTO, M. I. M. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

SCHLESENER, A. H. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

SCHNEIDER, M. M. B. Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos Institutos Federais. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de Ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, E. A. de M.; EVANGELISTA, F. Antonio Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.1, n. 3, p. 55-66, set./dez. 2015.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>.