

Formação de Professores para a Educação Profissional

Volume 1
2ª Edição



Organizadores

Bruno Miranda Neves

Marcelo Ubal

Livaldo Teixeira da Silva

Gaudêncio Frigotto

Eloiza de Oliveira

(in memoriam)

Melody García

Nathalie Assunção

Carlos Alberto Pereira de Oliveira



AYA EDITORA

2026

Formação de **Professores** para a **Educação** **Profissional**

Volume 1

2ª Edição

Bruno Miranda Neves
Marcelo Ubal
Livaldo Teixeira da Silva
Gaudêncio Frigotto
Eloiza de Oliveira (*in memoriam*)
Melody Garcia
Nathalie Assunção
Carlos Alberto Pereira de Oliveira
(Organizadores)

Formação de **Professores** para a Educação Profissional

Volume 1
2ª Edição

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitora

Gulnar Azevedo e Silva

Vice-Reitor

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Pró-reitor de Graduação (PR-1)

Antonio Soares da Silva

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa (PR-2)

Elizabeth Fernandes de Macedo

Pró-reitora de Extensão e Cultura (PR-3)

Ana Maria de Almeida Santiago

Diretor do Centro de Educação e Humanidades

Roberto Rodriguez Dória

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Renato dos Santos Veloso

Diretor do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

Carlos Alberto Pereira de Oliveira

Vice-diretor do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

José Mauro Nunes

Coordenadora de Graduação do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

Claudia de Cassia Capello

Coordenadora de Extensão do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT)

Wania Clemente

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA – UTEC

Consejo Directivo Central

Álvaro Pena

Marcelo Ubal

Consejero Director de UTEC Norte

Felipe Fajardo

Grupo Investigación Implicancias Sociales y Educativas de las Tecnologías Emergentes (ISET-UTEC)

Marcelo Ubal

Melody Garcia

Nathalie Assunção Minuzi

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO Y FORMACIÓN PROFESIONAL – INEFOP

Director General

Miguel Venturiello



IFHT | CEN/CCS-UERJ | REGISTRO UNESCO



1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Bruno Miranda Neves

Marcelo Ubal

Livaldo Teixeira da Silva

Gaudêncio Frigotto

Eloiza de Oliveira (*in memoriam*)

Melody Garcia

Nathalie Assunção

Carlos Alberto Pereira de Oliveira

Revisão

Os Autores

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chioli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Capa

AYA Editora©

Imagens de Capa

Adaptado com ChatGPT

Images 2.0

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)
Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)
Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)
Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (UNIR)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

Copyright da Edição © 2026 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

F724 Formação de professores para a educação profissional [recurso eletrônico]. / Bruno Miranda Neves (organizador) ... [et al.] -- 2.ed. -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 160 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-020-3

DOI: 10.47573/aya.6228.2.526

1. Professores - Formação. 2. Ensino profissional. I. Neves, Bruno Miranda. II. Ubal, Marcelo. III. Silva, Livaldo Teixeira da. IV. Frigotto, Gaudêncio. V. Oliveira, Eloiza de. VI. Garcia, Melody. VII. Assunção, Nathalie. VIII. Oliveira, Carlos Alberto Pereira de. IX. Título.

CDD: 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

AYA Editora©

Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: <https://ayaeditora.com.br>

Declaração da Editora

O conteúdo autoral próprio desta obra é disponibilizado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0, que permite seu uso, reprodução, distribuição e adaptação, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, indicada a licença e informadas eventuais alterações.

A licença não se aplica ao projeto gráfico, à diagramação, ao design de capa nem aos materiais de terceiros utilizados na obra, tais como citações, imagens, gráficos, documentos, marcas e outros conteúdos identificados por crédito, referência ou indicação específica. Esses materiais permanecem sujeitos aos respectivos direitos, licenças, autorizações e limitações legais.

A reprodução ou reedição da obra por terceiros deverá utilizar apresentação gráfica própria ou contar com autorização expressa da AYA Editora para uso da edição gráfica.

Os autores são responsáveis pela autoria, originalidade, precisão e licitude de suas contribuições intelectuais, pela correta indicação das fontes e referências, bem como pela obtenção das autorizações necessárias para a utilização de materiais de terceiros.

As análises, interpretações e opiniões apresentadas são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, o posicionamento da AYA Editora, de seu conselho editorial ou das instituições mencionadas.

A atuação da AYA Editora limitou-se aos serviços editoriais e técnicos contratados, incluindo produção editorial, projeto gráfico, diagramação, registro e disponibilização da obra, sem titularidade ou ingerência sobre o conteúdo textual.

As referências a pessoas, instituições, autoridades e fatos históricos possuem finalidade informativa, acadêmica, crítica ou de pesquisa e devem observar a legislação aplicável, inclusive os direitos autorais e os direitos da personalidade.

A AYA Editora não comercializa esta obra nem recebe royalties, comissões ou participação nas receitas decorrentes de sua venda ou distribuição. Os autores e terceiros poderão explorar comercialmente o conteúdo autoral próprio nos limites da Licença CC BY 4.0, sem utilizar a edição gráfica reservada à editora.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	17
A HISTORICIDADE DE TRABALHO-EDUCAÇÃO	18
Maria Ciavatta	
REVISITANDO OS VÍNCULOS ENTRE A ESTRUTURA ECONÔMICO-SOCIAL CAPITALISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	35
Bruno Miranda Neves	
Gaudêncio Frigotto	
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A NECESSÁRIA (RE)CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA	53
Priscila Caetano Bentin	
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE SOB A LÓGICA DA BNCC: A DISSOLUÇÃO DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?	62
Marijane Zanotto	
Marise Ramos	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA EPT: REFLEXÕES A PARTIR DAS BASES CONCEITUAIS DO PROFEPT DA RFEPT	85
Clarice Monteiro Escott	
REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO, TERCEIRA VIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRONATEC	95
Jordan Rodrigues dos Santos	
O CURRÍCULO INTEGRADO PARA ALÉM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRADA NA FORMAÇÃO CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE	120
Tiago Fávero de Oliveira	
Sandro Baldo	
PENSARNOS Y PROYECTARNOS COMO REGIÓN BIOMA PAMPA DE EDUCACIÓN SUPERIOR	140
Wilson Marcelo Ubal Camacho	
ÍNDICE REMISSIVO	153

PREFÁCIO

O livro “Formação de Professores para a Educação Profissional”, coletânea organizada por Bruno Miranda Neves, Marcelo Ubal, Livaldo Teixeira da Silva, Gaudêncio Frigotto, Eloiza de Oliveira, Melody Garcia, Nathalie Assunção e Carlos Alberto Pereira de Oliveira, vem a público em um contexto político-institucional e social complexo, no qual a luta pela construção de políticas públicas comprometidas com a democracia social, a emancipação humana e a defesa dos direitos dos trabalhadores se bate contra as forças de direita, representantes do capital e fundamentalistas que advogam pelo retrocesso social e manutenção e acirramento de exclusões que historicamente têm caracterizado a sociedade brasileira.

A análise das políticas para a formação de professores para atuar na chamada educação profissional no Brasil demanda considerar, como ponto de partida, a necessidade de observar a história e as características da formação social brasileira, a configuração de suas classes sociais e a decorrente forma de inserção do país no contexto de divisão internacional do trabalho. Só assim, poderemos apreender suas implicações para a questão da educação profissional no país, ou educação para o trabalho, ou educação para os que trabalham. E inquirir: que educação e que trabalhos são a eles destinados? Ou seja, como esta estrutura histórico-social (sociedade e projeto de país) se reflete em forma de arquitetura educacional para a formação dos trabalhadores?

Nesse sentido, constata-se que a história da educação profissional, técnica e tecnológica brasileira, ao reduzir e relegar a plano secundário os conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos e ético-políticos, expressa demandas de uma formação precária, operacional e na estreita medida das necessidades do trabalho simples, portanto características de uma força de trabalho ajustada à forma de inserção subalterna e dependente do país no cenário internacional e do projeto societário defendido pelas elites brasileiras para a manutenção de seus privilégios neste contexto, tendo por base a precarização e superexploração da força de trabalho jovem.

Neste quadro, a história da formação das juventudes trabalhadoras brasileiras, ou seja, dos alunos da educação profissional, técnica e tecnológica, e de seus professores, enfrentou ao longo de décadas um quadro de precariedade, marcado por carências e políticas compensatórias. A inexistência de políticas de formação inicial e continuada consistentes para a formação dos professores da educação profissional, e sua substituição pelos improvisos dos arremedos ou gambiarras dos denominados “programas de capacitação” pontuais e fragmentados, mas que se tornaram permanentes ao longo do tempo, marcam a reiteração da política reducionista.

Nesta trajetória histórica, já em 1963, pelo Decreto n. 53.324, foi

instituído o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMO), inicialmente destinado à indústria e posteriormente estendido a todos os ramos de trabalho. A Portaria Interministerial n. 46/1964 detalhava os objetivos do PIPMO: “a) especializar, retrainar e aperfeiçoar o pessoal empregado na indústria; b) habilitar novos profissionais para a indústria; c) preparar pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino industrial, bem como instrutores e encarregados de treinamento de pessoal na indústria.”¹ Observe-se, sintomaticamente, que o verbo “formar” é substituído por “preparar” e “treinamento”, enquanto que a categoria profissional “professores” é substituída por “instrutores”. Na continuidade do PIPMO, que perdurou por mais de duas décadas, o governo federal, mediante Portaria Ministerial de 1971, instituiu duas “formas emergenciais” para a formação de professores das chamadas “disciplinas específicas do ensino de 2º grau”, os Esquemas I e II. O fato é que as ditas “formas emergenciais” se mantiveram ao longo das décadas seguintes e, de certa forma, perduram até hoje. Com mudanças de nomes, como por exemplo, para Programa Especial de Formação Pedagógica e outros, vão dar origem às excepcionalidades da LDB de 1996 e ao chamado “notório saber”, na atualidade da Lei 13.415 de 2024; que autorizou a contratação de profissionais não licenciados para atuar especificamente no itinerário formativo “formação técnica e profissional”.

Assim, o chamado “notório saber” é a negação da identidade e profissionalidade docente. Por um lado, a dispensa da necessidade de formação pedagógica desconsidera que para ser professor, não basta conhecer os conteúdos, mas demanda toda uma gama de conhecimento de processos cognitivos, didáticos e psicofísicos que envolvem as relações de ensino e aprendizagem; por outro lado, a fragilidade dos vínculos profissionais e contratuais induz os profissionais contratados sob este regime a encararem a docência na educação profissional técnica e tecnológica como um “bico”.

Pesquisas com professores da educação profissional e tecnológica, notadamente nas redes estaduais de educação, revelam ao longo dos anos, conforme destacado por Shiroma e Lima Filho (2011)², questões substanciais sobre a precariedade de suas condições de trabalho, tais como: ausência de formação específica inicial e continuada, de materiais didáticos, de tempo para discutir e construir currículos que integrem conhecimentos científicos, técnicos e de cultura geral; necessidade de melhorias salariais e contratuais que permitam vincular o docente a uma escola. Por outro lado, o que se observa é que muitas vezes planejamentos ou políticas que visam a expansão das matrículas da educação profissional e tecnológica não incluem o correspondente volume de recursos necessários à expansão da formação inicial e continuada e a realização de concursos públicos para professores das redes e instituições ofertantes. Assim, prevalece a lógica dos contratos temporários

1 CUNHA, L. A. *O ensino industrial da irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

2 SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. *Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011

de prestação de serviços por tempo determinado, de precariedade de condições contratuais e de trabalho de um contingente expressivo de professores que, ao fim do contrato, abandonará a escola. São evidentes os problemas que a instabilidade acarreta aos professores substitutos, ao trabalho coletivo e aos alunos, em função da descontinuidade do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, podemos inferir que a precariedade da formação inicial e continuada e as condições de trabalho do docente na educação profissional e tecnológica é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracterizou historicamente a educação dirigida aos trabalhadores no Brasil, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida à mera instrução e a formação da juventude é fragmentada e operacional. Tal é a realidade que nos interpela, produzida historicamente, portanto, também sujeita à transformação, posto que é uma realidade provisória, fruto da ação dos sujeitos sociais, quadro que nos instiga a buscar construir condições de superação. Este é um processo que está em andamento e que faz parte de nossas lutas históricas e cotidianas, em nossa *práxis* social, em que o grande desafio é simultaneamente fazermos a crítica da realidade posta e construímos caminhos a trilhar nas concepções, práticas e formas de intervenção coletiva para uma nova realidade.

Tendo esta perspectiva, considero que apesar dos avanços e retrocessos, que são típicos da história, que não é linear, é disputa, é correlação de forças, vejo que nas últimas décadas avançamos muito no Brasil na questão da educação profissional e tecnológica e da formação de seus professores. Cito como marcos importantes, a expansão da oferta pública de educação profissional e tecnológica, em algumas redes estaduais e sobretudo na rede federal com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. E, nessa expansão, a preponderância da concepção e prática do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Aqui, com vistas a explicitar nossa crítica e a combater a concepção reduzida e fragmentada que permeou historicamente tanto a educação profissional e tecnológica, quanto a formação inicial e continuada dirigida aos professores que nela atuam, é importante destacar que nosso conceito de integração da educação profissional à educação geral

se refere ao desenvolvimento de uma visão articulada de mundo cuja construção depende da capacidade de estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento produzido sobre a vida natural e social, bem como sobre as relações entre uma e outra na constituição da sociedade e na organização e funcionamento desta. Diz respeito à compreensão de que a forma de ser da vida em uma sociedade é determinada por razões diversas, de ordem econômica, política, social, cultural, científica e pelas relações entre tais aspectos. Refere-se também ao desenvolvimento da capacidade de valer-se do conhecimento dessas relações para tecer críticas à forma como está organizada a vida social e produzir formas de superá-la. Do ponto de vista do currículo escolar no Ensino Médio, a integração implica na contribuição das

disciplinas relativas aos diferentes campos do saber para a construção desse conhecimento articulado sobre o mundo e a vida social tendo como referência as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (FERRETTI, LIMA FILHO e GARCIA, 2015, p. 11).³

No contexto atual, contraditório e de disputas, cabe considerar a recente publicação do documento “Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diretrizes Gerais”. (SETEC/MEC, JANEIRO, 2024), que apresenta como objetivo definir princípios e bases gerais para a formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim como promover ações com esse caráter em âmbito nacional de forma articulada. Neste documento, os princípios e as bases conceituais da política nacional de formação de profissionais para a EPT são discutidos a partir da perspectiva da formação humana integral e emancipatória, tendo como referências o trabalho como princípio educativo e a sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura. Nesse sentido, afirma-se que o objetivo geral da PNFPEPT é subsidiar políticas públicas de Estado, com a finalidade de contribuir para a formação de profissionais que atuam ou que pretendem atuar na educação profissional e tecnológica – docentes, gestores/as, servidores/as e funcionários/as – na perspectiva da efetivação de uma formação humana integral e emancipatória comprometida com a transformação social.

Entendo que o que está sintetizado no documento é fruto de uma obra coletiva realizada por educadores nacionais ao longo dos últimos anos, aí incluindo-se centralmente a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural, resultados de pesquisas em trabalho-educação, EJA, movimentos sociais, movimentos étnico-raciais, LGBTQIA+, lutas objetivas como aquelas contra o Decreto 2.208, em torno do Decreto 5.154, das DCNEPT e EM de 2011 e 2012, do PROEJA, do Brasil Profissionalizado e das lutas pelos Centros Estaduais de EPT. A publicação da presente coletânea se insere neste contexto de lutas sociais como contribuição à construção de concepções educacionais e de políticas para a EPT comprometidas com a emancipação humana e com a transformação social. Os textos que compõem a coletânea, produzidos a partir de convite enviado aos autores, abordam a temática da Formação de Professores para a Educação Profissional a partir dos mais diversos aspectos, tendo por unidade e referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Em “A historicidade de trabalho-educação: os termos da disputa entre o Ensino médio e a Educação Profissional”, Maria Ciavatta analisa condições que demarcam a construção e o que se pretende com um sistema de educação média e profissional, tendo por base a historicidade desta relação e as disputas ocorrentes no contexto do tempo presente caracterizado como neoliberal e digital.

3 FERRETTI, C. J.; LIMA FILHO, D. L.; GARCIA, S. G. O. *Educação Profissional. In: Formação de professores do ensino médio: modalidades / Autores: Celso João Ferretti... [et al.]; organizadoras Monica Ribeiro da Silva, Sandra Regina Oliveira Garcia; revisão Eloise Medice Colantonio. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015, p. 11-12.*

Bruno Miranda Neves e Gaudencio Frigotto, no texto “Revisitando os vínculos entre a estrutura econômico-social capitalista e educação escolar”, apresentam uma síntese de produções clássicas e contemporâneas com o objetivo de apreender a especificidade destas relações na sociedade brasileira de capitalismo tardio dependente de modernização.

Priscila Caetano Bentin, em “Docência na educação profissional e tecnológica e a necessária (re)construção epistemológica”, analisa possibilidades de superação da visão pragmática da formação e atuação dos professores da EPT nos institutos federais, mediante um processo de (re)construção epistemológica, fundamentada na categoria *práxis*.

Marijane Zanotto e Marise Ramos, no texto “Formação e trabalho docente sob a lógica da BNCC”, a partir de análise documental, buscam demonstrar vínculos entre as orientações presentes na BNCC e um projeto societário e educacional que conjuga privatismo e gerencialismo, de um lado e esvaziamento de conteúdos de ensino de outro.

Em “Formação de professores para e na EPT”, Clarice Monteiro Escott analisa contribuições do programa de mestrado profissional ProfEPT para a formação de professores para e na EPT e discute o atual cenário das Políticas de Formação de Professores no Brasil a partir da chamada BNC-Formação, instituída pela Resolução CP/CNE nº 02/2019.

Jordan Rodrigues dos Santos, em “Reforma Empresarial da Educação, terceira via e a Educação Profissional e Tecnológica: Pronatec”, produz uma análise deste programa a partir de pesquisa bibliográfica e documental e tendo por foco o PRONATEC Jovem Aprendiz do Desporto (PRONATEC-JADE) realizado no Rio de Janeiro para a preparação de mão de obra para atuar nos Jogos Olímpicos Rio 2016.

Tiago Fávero de Oliveira e Sandro Baldo, em “O currículo integrado para além do ensino médio integrado”, buscando contribuir com os esforços para a superação da dualidade educacional brasileira, refletem sobre as bases teóricas que fundamentam a educação integrada e sinalizam para a necessidade de se buscar a integração para além do ensino médio.

Por fim, Wilson Marcelo Ubal Camacho, com o texto “Pensarnos y proyectarnos como región Bioma Pampa de educación superior”, analisa a experiência em andamento da construção de um projeto comum de atuação de instituições universitárias na região da fronteira entre o sul do Rio Grande do Sul (Brasil) e o noroeste do Uruguai, denominada Región Bioma Pampa de Instituciones de Educación Superior (RBPIPES), focada especialmente em um conjunto de temáticas estratégicas para o desenvolvimento sustentável da região.

Nesse sentido, o livro “Formação de Professores para a Educação Profissional” constitui importante contribuição, na medida em que o conjunto dos textos aqui publicados constitui uma análise criteriosa e estruturada da temática, o que contribui com o avanço teórico-metodológico da produção

do conhecimento no campo das relações trabalho-educação, da educação profissional e tecnológica e da formação de professores.

Convido todos os educadores à leitura deste livro. Que estes textos contribuam para o melhor conhecimento desta complexa problemática e sensibilizem os leitores para o seu engajamento na ação transformadora, tanto no plano epistemológico, pela contribuição à identificação dos obstáculos que se apresentam ao exercício da docência com vistas à plena realização do processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores, quanto no plano social e político, pelo incentivo à participação na luta coletiva pela construção de uma educação profissional técnica e tecnológica emancipatória e voltada para a transformação social.

Domingos Leite Lima Filho

*Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal Fluminense - UFF*

APRESENTAÇÃO

É honroso apresentar esta obra, síntese de um processo que vem se fortalecendo na educação brasileira, sobretudo o ensino não desvinculado da pesquisa e da extensão universitária. Processo que culminou com o I Seminário Internacional de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, realizado pelo Programa Desenvolvimento e Educação - Theotonio dos Santos / ProDEd-TS-UERJ.

Este livro traduz e atualiza um arcabouço de experiências teórico-práticas que trazem à baila os frutos da reflexão sobre os 15 anos dos Institutos Federais. Os autores são pesquisadores com ampla e reconhecida relevância na área, o que abrilhantou ainda mais os esforços dos profissionais que têm na Educação Básica, Técnica e Tecnológica uma fecunda área de estudos.

Seguem, nas páginas adiante, elaborações calçadas na realidade brasileira, desvelando, assim, as trilhas do conhecimento elaborado em sua historicidade. Realidade que mostra que, apesar dos novos tempos e das possibilidades de diálogos frutuosos, ainda convivemos com os discursos de negação da ciência e relativização dos conhecimentos elaborados. Ao contrário dessa tendência de manifestação das ideologias alienantes, reafirmamos o valor da sistematização do conhecimento científico, artístico e filosófico e de sua difusão, em especial tratando-se da educação dos trabalhadores.

Livaldo Teixeira da Silva

Pedagogo - Coordenador Executivo

A HISTORICIDADE DE TRABALHO-EDUCAÇÃO

Os termos da disputa entre o Ensino Médio e a Educação Profissional¹

Maria Ciavatta²

Introdução

A história de trabalho-educação tem sido particularmente fértil na enunciação de palavras que têm seus significados obscurecidos por múltiplos interesses subjacentes: mundo do trabalho e mercado de trabalho, formação e educação profissional, ensino profissionalizante, ensino técnico e tecnológico, trabalhador produtivo, habilidades e competências, empregabilidade e empreendedorismo, politécnica e polivalência, qualidade total, flexibilização e desregulamentação do trabalho são algumas palavras extremamente desafiadoras. Como entendê-las quanto ao que se exige do trabalho, dos trabalhadores e dos processos formativos em um mundo de acelerada transformação das relações produtivas e das formas culturais amplificadas pelos meios de comunicação, as plataformas digitais, as mídias sociais, os algoritmos manipulados à exaustão?

O ensino médio e a educação profissional são, historicamente, uma área em disputa por abrigarem, na sociedade brasileira, a contradição capital e trabalho, trabalho intelectual versus trabalho manual, classes dominantes versus classes subalternas, padrões versus empregados, senhores versus escravizados. Esta secular desigualdade social entre os produtores da riqueza social e os que dela se beneficiam gera o dilema formação geral versus formação específica no sistema de ensino médio, profissional e tecnológico. Ter clareza nesta dificuldade de ordem socioeconômica, política e ideológica deve ser o ponto de partida para a reflexão sobre os termos da educação profissional e tecnológica em disputa.

As palavras têm vida, elas brotam do mundo em que vivemos, das novas necessidades de nomear fatos e acontecimentos que surgem da vida

¹ Este texto é parte da pesquisa: CIAVATTA, Maria. *A fotografia em livros e artigos em periódicos especializados – Da História da Educação à História de Trabalho-educação*. Projeto CNPq 2023-2028, Bolsista de Produtividade Sênior. Niterói: UFF, 2022 (digital e impresso).

² Doutora em Ciências Humanas (Educação-PUC-RJ). Pós-doutorado na Università di Bologna (1995-96) e na Università di Roma (2017); Professora Titular de Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora Sênior do CNPq. Coordenadora do Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz). maria.ciavatta@gmail.com

social. Os termos,³ pela própria razão de sua relação com a sempre cambiante realidade, têm significados, frequentemente, instáveis. As palavras adquirem sempre novos significados, dão sentido em consonância com interesses vinculados a indivíduos, a grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência.

Autores como Bakhtin e Gramsci concordam que toda a linguagem, mesmo a denominada científica, é ideológica⁴. Da mesma forma se constitui a memória e a história. Em determinadas épocas, certas palavras são focalizadas e afirmadas e outras silenciadas ou banidas. Cabe-nos buscar desvendar o sentido e significado das palavras e dos conceitos e perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam. Atenção que necessita ser redobrada em períodos históricos onde os conflitos e as disputas se acirram.

Se as palavras são termos em disputa, não menos importante é se dar conta da realidade subjacente às palavras, moldando-as, revelando o mundo real da vida humana, seus logros e necessidades. A história é a produção social da existência ensina Marx no seu luminoso “A ideologia alemã” (1979).

Também é necessário ter clareza sobre o que entendemos sobre o mundo do trabalho e sobre o trabalho como princípio educativo, já que estamos nos referindo à introdução do trabalho e da preparação para o trabalho nos processos educativos. O mundo do trabalho é o mundo da produção da existência em todas as suas formas e condições, é o mundo das relações de trabalho e das condições de vida dos trabalhadores. O mundo do trabalho não se confunde com mercado de trabalho que se restringe à produção, circulação e consumo de mercadorias.

Neste texto, partimos dessa complexidade inicial na compreensão do tema, dos termos da realidade e das palavras que lhes dão forma e seus diversos significados, mas não nos deteremos nelas (Ciavatta, 2002). Nosso objetivo é examinar algumas condições históricas do que se pretende em termos de um sistema de educação média e profissional. Em primeiro lugar, a historicidade e o tempo presente; em segundo lugar, o contexto histórico neoliberal e digital; a seguir, Educação como projeto de sociedade; e, por último, abordaremos os termos da disputa entre o ensino médio técnico e a educação profissional; e nossas considerações finais.

A historicidade do tempo presente⁵

A história, tradicionalmente, foi contada e escrita tomando em consi-

3 Termos são condição, maneira apresentada por algo ou por alguém, conteúdo escrito ou verbal, expressão ou teor próprio de uma área, no âmbito científico e normativo, termos técnicos.

4 A ideologia é aqui tomada não como simplesmente falsa consciência, mas como uma concepção ou visão de mundo de indivíduos, grupos e classes sociais. Ver a este respeito: Marx e Engels (1979), Gramsci (1978), Bakhtin (1997) e Lowy (1990).

5 Esta seção tem por base Ciavatta (2019).

deração os vestígios, os relatos e escritos do passado. Mas como o passado adquire visibilidade histórica é um tema sempre presente nos estudos sobre história e historiografia. A questão se complexificou com a diferenciação entre a concepção de Newton de um tempo matemático, cronológico, o tempo do relógio e a concepção de Einstein do tempo como movimento no espaço, segundo a teoria da relatividade, espaço-tempo.

Os fatos passados ocorrem em um tempo relativo à sua transformação que parte do que consideramos o presente, cuja duração temporal é relativa à interpretação subjetiva e objetiva, como um momento atual, o agora, a atualidade, o tempo de agora, o tempo presente. Mustè (2005, p. 11), afirma que a teoria da historiografia, de como se faz história por um método científico, sempre teve que defender-se do ceticismo e do relativismo “pela dupla ambição de ocupar-se do passado e tratá-lo como verdade”.

Na base do ceticismo está a concepção de verdade científica que suporta a experiência, a comprovação das afirmações. Mas, por princípio, a história se ocupa de fatos passados que não podem ser experimentados, nem provocados em laboratório. Outra objeção à verdade histórica é do relativismo que considera a suposta neutralidade do conhecimento científico, uma condição que a história não poderia cumprir porque o trabalho do historiador está sempre condicionado à interpretação e aos seus pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos.

Hoje, o relativismo é uma argumentação plenamente criticada pelo reconhecimento dos valores e interesses próprios a cada sociedade, às diversas classes sociais, a todas as culturas e concepções de conhecimento, é o que deixam claro Marx e Engels (1979), em sua inovadora concepção de história como a vida de todos nós, de todos os dias, a história como produção social da existência.

Tanto a visão cética da história quanto a relativista são contestadas por autores clássicos como Max Weber, Benedetto Croce e outros. Marcello Mustè (2005) considera importante ter claro o significado e os limites da pesquisa da verdade. Como o passado se faz presente nos estudos históricos parece ser uma forma de arguir a especificidade da ciência da história.

Para Massimo Mastrogregori (2006, p. 75, grifo do autor), “Há uma relação transcendental entre o passado e o presente: o presente deve referir-se a um passado determinado, que assim adquire realidade e visibilidade.” O problema em questão é o da *cognoscibilidade* de um passado possível: “Condições políticas, econômicas, religiosas, morais, estéticas, convergem em um determinado presente para moldar o passado visível (um passado possível que pode tornar-se real)”. Trata-se de identificar “o destino dos traços visíveis do passado” através da memória e da história das condições que o determinaram.

Para Maurice Halbwachs “as memórias tornam-se possíveis devido às condições sociais do presente (*les cadres sociaux de la mémoire*)” (apud Mastro-Gregori, op. cit., p. 75-76). A questão da cognoscibilidade se constitui

como uma “relação inédita com o passado” no final do século XVIII, criando espaço para questões e problemas historiográficos, para a “memória coletiva”, as memórias e todos os traços visíveis do passado no presente.

No início do século XX, Marc Bloch (2001) reconhece e destaca o papel da memória coletiva na evolução histórica. Seria a memória transmitida das gerações mais velhas às novas gerações que dariam aos grupos sociais a relação do presente com o passado. Não se trata de conservar o passado, mas de reencontrá-lo ou reconstruí-lo partindo do presente. Bloch propunha uma compreensão histórica do passado.

Jörn Rüsen (2009, p. 164) tem uma vasta produção em teoria da história, em defesa do caráter científico da história e de sua relação com a prática do historiador. Esclarece sobre a relação memória e história: “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. (...) A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual”. A memória proporciona uma perspectiva para pensar o futuro; a história “trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação de mudança temporal”.

A partir dessa concepção básica, o autor coloca em pauta a questão política da cultura, da ideia de progresso e do conceito de identidade. Destaca sua complexidade para pensar o futuro e a ideia de progresso no mundo atual, diante do “fardo pesado de experiências históricas negativas tais como o imperialismo, as guerras mundiais, o genocídio, o assassinato em massa e outros crimes contra a humanidade” (Rüsen, 2009, p. 164-165). O processo de construção da identidade histórica impele para o confronto entre os horrores do passado e as possibilidades do futuro. O autor chama a atenção para a responsabilidade das ciências humanas no tratamento da memória e da história, pelo importante “papel cultural” que memória e história desempenham na produção do conhecimento.

O contexto histórico neoliberal e digital

Compreender os desafios postos à formação dos trabalhadores significa levar em conta o mundo complexo das forças produtivas e das relações de trabalho, a precarização dos vínculos do trabalho pela sua desregulamentação com o desmonte da legislação trabalhista em 2016, pelo governo Temer. Há que reconhecer a necessidade de limitar os meios de comunicação (fake news, manipulação de algoritmos etc.) para a compreensão da erosão político-ideológica que provocam em um regime democrático, a exemplo do que passou a ocorrer no Brasil nas eleições presidenciais de 2018 e nos anos do governo eleito Jair Bolsonaro. Presenciamos a regressão política, econômica e social como mostram os diversos estudos disponíveis, a exemplo de “Biografia do abismo” (Nunes; Traumann, 2023).

No âmbito mais geral, há que se considerar a visão ideologizada, par-

cial, fragmentária das mídias sociais, solidárias ao poder discricionário do governo Bolsonaro (2018-2022), reiterada na imprensa escrita, falada e televisiva principalmente. Significa levar em conta as contradições de classe em suas múltiplas expressões na sociedade, inclusive na relação trabalho-educação. Mas não é apenas a sociedade brasileira que é cindida nos seus dilemas práticos e teóricos. Constatamos uma sociedade dividida em nível mundial, no interior dos continentes e dos países; uma sociedade cindida em classes de países, classes de povos, classes de indivíduos, superiores uns, inferiores outros. Na criação da ordem econômica mundial neoliberal, os países que detêm o conhecimento científico e tecnológico ocupam posições decisivas.

Ao longo do século XX, presenciamos o progressivo esgotamento do paradigma tecnológico que tomou forma nas décadas de 1920 e 1830 e foi responsável pelo crescimento econômico que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Paradigma que tinha por base o uso intensivo de energia (petróleo barato, carvão). Nos anos 1960, inicia-se nos países desenvolvidos, industrializados, a queda do uso intensivo de energia. Introduzem-se processos produtivos mais eficientes, que operam com a conservação da energia. São novos materiais, novos combustíveis (Pantoja, 1991). Começa a transferência dos processos produtivos energético-intensivos para o “Terceiro Mundo”⁶ onde existem energia e mão-de-obra mais baratas e legislação ambiental inexistente ou muito tolerante.

Obtém-se, no “Primeiro Mundo”, produtos acabados com baixo valor agregado porque já houve uma grande agregação de energia a baixo custo nos processos produtivos semi acabados, importados do “Terceiro Mundo”.

O desenvolvimento científico-tecnológico responde por um novo fator fundamental: disponibilidade ampla da microeletrônica e baixos custos no processamento da informação. Toma força um processo de profunda reestruturação do aparato produtivo com a incorporação de tecnologias intensivas em informação com base na microeletrônica. Eleva-se a composição técnica do capital e altera-se a divisão internacional do trabalho, sua divisão social, sexual e de reprodução humana (Gitahy; Rabelo, 1997). Surge um novo perfil ocupacional onde é sensível o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas “capacidades intelectuais” (Plastino, 1991).

Em linhas gerais, esta é a base do que Adam Schaff (1990) chamou de “sociedade informática”, assinalando tendências, hoje, em grande parte realizadas, tais como sociedade do tempo livre/sociedade do desemprego, qua-

6 Primeiro Mundo, segundo Mundo e Terceiro Mundo foram denominações criadas após o final da Segunda Guerra mundial para denominar regiões, respectivamente, os países desenvolvidos, ricos, como os Estados Unidos, Canadá, Austrália; os países de economia socialista, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); e países do Terceiro Mundo, não desenvolvidos como os países da África e América Latina. Depois do fim da URSS, no início dos anos 1990, as palavras caíram em desuso, os termos usuais são países desenvolvidos, países em desenvolvimento, como o Brasil, e países não desenvolvidos, os países mais pobres (Freitas, s. d.).

lificação/desqualificação, centralização/descentralização, autonomia/controle etc. É a base do que se denominou “sociedade do conhecimento” cujas análises destacam a nova sociabilidade do capital na competição entre os capitais e na subordinação do trabalho ao capital (Frigotto, 1995).

No plano político-ideológico ganham divulgação as teses da sociedade pós-industrial, pós-capitalista, pós-moderna, sociedade sem classes, fim da história, fim das ideologias, que são interpretações parciais de processos complexos, teses que não revelam seus interesses particulares e sua própria ideologia. A queda do socialismo real na ex-URSS e nos países do Leste Europeu e o fim da Guerra Fria propiciaram o avanço das ideias neoliberais e das noções que alimentam o mito da globalização capitalista como o único mundo possível. Difundiu-se a ideologia do fim do socialismo⁷ e de suas consequências na esquerda e na crença política do socialismo de muitos intelectuais e das novas gerações; a globalização, a expansão dos mercados, teriam tirado do horizonte a luta de classes, os conflitos entre capital e trabalho

Além de compreender esse intrincado processo de transformações que passa das esferas científico-tecnológica e econômica para as esferas política e cultural, chegando ao cotidiano de cada um, é preciso que isso seja feito com a agilidade, senão com a velocidade com que ocorrem essas transformações. Por estudos realizados por Pirro e Longo; Brick (s. d.),⁸ estima-se que, há cem anos, o tempo transcorrido entre uma descoberta científica e sua aplicação tecnológica se media por algumas décadas. Hoje, isso ocorre de um a um ano e meio.

Avalia-se que os conhecimentos científicos e tecnológicos têm duplicado a cada 10 a 15 anos e que mais de 80% deles foram gerados após a Segunda Guerra Mundial. Há estudos que consideram que 50% dos objetos que faziam parte de nosso mundo em 1985 não existiam há 25 anos atrás. Em 1991, previa-se que 50% dos objetos a serem utilizados nos próximos 10 anos ainda não tinham sido inventados. O mundo teria mudado na proporção de 75% em 35 anos, sendo 50% entre 1968 e 1993. Acrescente-se que na competição mercantil que toma conta do mundo, muitas novas tecnologias chegam rapidamente ao campo de trabalho nas empresas e ao consumo no dia a dia.

Análises críticas destas primeiras décadas do século XXI revelam o colonialismo digital subjacente ao império do capital e à doutrina neoliberal. O colonialismo digital realiza-se pela força das palavras e pela materialidade da “repartição dos espaços de exploração econômica e do colonialismo de dados” (Silveira, 2023, p. 15):

O novo colonialismo é datafocado e sua violência nada sutil produz a precarização nada suave do trabalho e aponta para uma submissão social

7 A dissolução da URSS (União das Repúblicas Socialistas) culminou em 1991, com a glasnost (abertura política e econômica) e a perestroika (reestruturação econômica liberal) promovida durante o governo de Gorbachev (1985-1989).

8 Embora sem data, a cópia impressa que temos é do início dos anos 1990.

enredada e gamificada que formata sujeitos submetidos à escravidão mauínic e aos sistemas algorítmicos das grandes empresas do Norte global.

A questão sempre atual que Faustino e Lippold (2023) colocam (*apud* SILVEIRA, 2023, p. 17) é “Apesar das profundas mudanças profundas do capitalismo do século XIX para o século XXI, ele continua estruturado em classes, em agrupamentos sociais divididos pela posição que ocupam na produção e na apropriação da riqueza produzida”. Ao desenvolvimento extraordinário do sistema capitalista, contrapõem-se milhões de famintos e desempregados em todo o mundo.

Para ficarmos apenas no Brasil, dados do IBGE de 1997 informavam que de uma População Economicamente Ativa de 75 milhões, aproximadamente, 17% não tinham renda e 49% recebiam menos de três salários mínimos, o que somavam 66% do total da população (Brasileiro, 1999, p. 2). Dados atuais divulgados pelo IBGE (Nalin; Falcão; Cardoso, 1924, p. 15) revelam que não obstante a regressão obtida por políticas de combate à fome do atual governo, 8,6 milhões de pessoas ou 27% dos lares passam fome no Brasil, ou vivem em estado de insegurança alimentar (incerteza na obtenção de comida). Em 2018, esta era a situação de 10,3 milhões de pessoas. “O Programa de Aquisição de Alimentos sofreu cortes em 2017 [governo Temer] e foi minguando ao longo do governo Bolsonaro. Em 2022 foram repassados R\$90 milhões. Em 2023 houve um salto e foram liberados R\$ 710 milhões”.

Não obstante, a riqueza medida pelo ranking da revista Forbes, dos 2.871 bilionários do mundo (são das chamadas big techs do mercado de tecnologia e inovação), 69 são brasileiros (de bancos e conglomerados de empresas) (Nassif, 2024, p. 12). Este quadro de contraste e extrema desigualdade entre os milhões que passam fome e vivem em baixas condições de vida, em paralelo à acumulação da riqueza sem limites. Riqueza e ostentação propiciadas pelo capitalismo econômico-financeiro, legalizadas pelas leis e pelo Estado, glamourizadas pelas mídias sociais e pela publicidade do consumo fácil.

Educação como um projeto de sociedade

A educação média e profissional deve ser pensada no contexto dos demais níveis de ensino e das condições de trabalho dos professores. O que observamos é uma situação desalentadora entre grande parte do magistério. Professores adoentados dos males de condições precárias de trabalho, salários insuficientes para uma vida digna e profissionalmente atualizada, ausência de reconhecimento de sua valiosa função social de introduzir os mais jovens e as crianças da leitura de um mundo em acelerada transformação. Outros, desistem da profissão, justamente amedrontados pela violência que invade as escolas.

Universalizou-se a cultura da avaliação quantitativa em todos os níveis de ensino, fundamental, médio e superior. Processos de avaliação (PISA,

SAEB, ENEM, Provão, Plataforma Sucupira-CAPES) inspirados em sistemas internacionais, pressionam as instituições e os professores sem dar respostas efetivas à melhoria necessária das condições de ensino. Incham-se as estatísticas dos órgãos internacionais, desautorizando os professores e desestimulando os alunos, por sua vez, seduzidos pelas supostas facilidades da sociedade de consumo.

O grande problema de ordem geral é termos um projeto de país que assuma a educação como um projeto de incorporação de toda a população secularmente abandonada à sua própria sorte pelos poderes públicos. O que ocorre também em outras áreas relativas às necessidades básicas, como o emprego e o trabalho, a saúde, a habitação, a água e o saneamento, a segurança, a previdência.

Como problemas específicos, a título de exemplo, podemos citar: a insuficiência de oferta da educação infantil (creches e pré-escolar), as crianças em idade escolar que ainda estão fora da escola ou fora da idade-série prevista, a contra reforma do ensino médio, a expansão do ensino superior privado e o desmonte do ensino superior público pela carência de recursos básicos e de concursos para professores que assumam os postos deixados pelos afastamentos e aposentadorias.

Diante do crescimento do número de alunos, desde o início do governo FHC nos anos 1990, introduziu-se a prática dos concursos por contratos temporários de um a dois anos. Precarizou-se a função e o compromisso de nossos mais jovens e qualificados ex-alunos das universidades públicas.

O baixo nível de escolarização e de formação profissional dos trabalhadores brasileiros defronta-se com o contexto de reestruturação produtiva, de novas formas de organização do trabalho, de desemprego estrutural, de relações de trabalho desregulamentadas, eufemisticamente, “flexibilizadas”, com a consequente perda de direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores brasileiros ao longo do século passado. Há mudanças em curso no mundo que geraram fortes espaços de informação/desinformação (pelo aligeiramento e fragmentação da informação) e de educação e de ideologização das massas em todo o mundo.

As comunicações em escala global tornam a cultura e os acontecimentos matéria de aprendizagem rica e diversificada, mas aligeirada pela sucessão de *tik toks*, *reels*, *instagrams*, *facebooks*, banalidades. O tempo dos livros e das leituras são estranhos às novas gerações de bebês, até de um ano, com celulares “para se distrair” diz a mamãe encantada e liberada para conversar etc., de crianças e adolescentes que ensinam os adultos a conhecer a multiplicidade de comandos dos celulares.

Não apenas no Brasil, mas, também, nos países desenvolvidos, investem-se recursos vultosos em programas de formação profissional. Diferente de, aproximadamente, uma década atrás, já não está no ideário dos mentores da formação profissional o treinamento especializado para a produção controlada de tempos e movimentos do taylorismo-fordismo. Aspira-se a uma

educação profissional que desenvolva a criatividade, a capacidade de abstração, a polivalência, a autonomia, o trabalho em grupo, a participação e a colaboração com a empresa, inspirados no modelo japonês da organização do trabalho e da qualidade total e na qualificação possibilitada pelas novas tecnologias.

Os termos da disputa entre o Ensino médio e a Educação Profissional

“O futuro tem um coração antigo” foi um lema dos trabalhadores italianos ao comemorar, em 1993, os 100 anos de criação do sindicato em Bologna, Região Emilia Romagna (CGIL, [1993]). Conhecer um pouco dos termos da disputa entre o ensino médio e a educação profissional no Brasil exige o resgate da memória e de sua elaboração pela história de tempos anteriores, para tentar interpretar o tempo presente e projetar o futuro.

Com as transformações políticas e econômicas trazidas pela ideologia neoliberal e as inovações tecnológicas, os novos cursos de formação profissional deveriam propiciar a “empregabilidade” para os excluídos do mercado formal. Tal era o discurso dos primeiros anos neoliberais do governo FHC (1995-1998) que transferia ao desempregado a responsabilidade de preparar-se para se reinserir no mercado de trabalho.

A realidade da reestruturação produtiva, com o corte de instâncias de supervisão intermediárias e de empregos não qualificados, do Estado mínimo, do contingenciamento de recursos para fazer frente à dívida pública e privada, permitiu ao governo da época e aos seguintes projetar a ideia do “empreendedorismo”, de inventar para si próprio, uma ocupação que gere trabalho e renda. Ser empreendedor é uma qualidade da vida ativa, mas, no contexto da ideologia da economia neoliberal e da cultura empresarial em que está difundida, esta qualidade manifesta-se como uma imposição do aumento da precarização do trabalho e das condições de vida que atingem os setores pobres e médios.

A transferência para os indivíduos da responsabilidade social e coletiva do trabalho e do emprego para obter os meios de sobrevivência, legitimou-se pelo eufemismo do “trabalho autônomo”, “por conta própria”, “sem patrão”. Como se fossem palavras de ordem, a ideia tornou-se consenso, ganhou uma hegemonia interiorizada pela evidência do fim da Carteira de Trabalho assinada e a imposição de buscar meios de vida.⁹

⁹ “A Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), nomenclatura utilizada atualmente, foi criada pelo decreto-lei n.º 926, de 10 de outubro de 1969. Reconhecida por suas anotações, a CTPS é hoje um dos únicos documentos a reproduzir com tempestividade a vida funcional do trabalhador. Assim, garante o acesso a alguns dos principais direitos trabalhistas, como seguro-desemprego, benefícios previdenciários e FGTS”. Disponível: <https://portalfat.mte.gov.br/carteira-de-trabalho-ctps/#:~:text=A%20Carteira%20de%20Trabalho%20e,a%20vida%20funcional%20do%20trabalhador> Acesso em 25/05/2024.

Este quadro expressa-se, de forma exemplar, no sucesso do tempo presente tecnologicado em que estamos construindo nossa história e a história de nosso povo, com a entrada dos aplicativos para transporte em carros particulares (uber), em motocicletas de passageiros e passageiras e de entregadores de comida e tantas coisas mais (Ifood, 99 Motos). É uma alternativa sedutora para jovens sem perspectivas de emprego qualificado e de relações de trabalho regulamentadas. As páginas publicitárias são detalhadas com o passo a passo para se cadastrar motoqueiros e motoristas:

Somos o próximo sucesso em transportes por app e buscamos os melhores motoristas da cidade. O cadastro é simples e rápido: em pouco tempo você estará ganhando um dinheiro extra. Fácil. Flexível.

Aplicativo 99 Moto: Conheça - Aproveite as Vantagens de Usar o 99 Moto. Seja Um Motociclista e Faça Sua Renda Extra. Dirija com a 99 Moto e Tenha Renda Extra Garantida. Venha Fazer Parte do Nosso Time. Cadastre-se Grátis.¹⁰

A cultura empresarial difunde-se pela política, leis, planos e programas educacionais. Com um Congresso a seu favor, o governo Temer fez aprovar reformas desconcertantes após o golpe midiático, político e econômico do Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. No interior da escola, a Lei n. 13.415/17, retomou o espírito e a letra da herança escravocrata de impor o trabalho e negar, tanto quanto possível, a educação plena aos trabalhadores e a seus filhos.¹¹

Aos sancionar as Leis Orgânicas do Ensino Secundário [atual Ensino Médio] e do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, em 1942, Vargas orientado pelo Ministro da Educação e Cultura, pelo Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio e pelos empresários paulistas, separou a educação geral própria do Ensino Secundário que dava acesso ao Ensino Superior, e a formação profissional que não equivalia ao Ensino Secundário e preparava diretamente para o trabalho. Esse limite político e social de classes de cidadãos só foi revertido pelas Leis de Equivalência no final dos anos 1950. E a plena equivalência dos cursos foi obtida com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961.

Depois de uma nova LDB, em 1996, o governo FHC exarou, em 1997, o Decreto n. 2.208 que separou novamente o Ensino Médio da Educação Profissional. O Decreto impôs às escolas técnicas federais e induziu as es-

10 https://br.seekley.com/ws?q=quero%20ser%20entregador%20do%20ifood&asid=sy_ch2354&nw=g&de=c&locale=pt_BR&ac=40947&cid=21015497904&aid=158958948876&vclid=C Acesso em 25/04/2024

11 Desenvolvemos este tema em dois trabalhos, em processo de publicação, apresentados, um no VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional "A produção do conhecimento em EPT: políticas, História e formação docente" realizado no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN), em Natal, de 28/11 a 01/12/2023; e outro, na conferência sobre "História e memória da EPT" no "I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Técnica e Tecnológica", na Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro, nos dias 4 a 7/12/2023.

colas técnicas estaduais a um modelo fragmentado de ensino, com a redução obrigatória das vagas no ensino médio técnico e a abertura de cursos modulares para a educação profissional e técnica, obrigando o aluno a duas matrículas que podem ser em uma ou em duas escolas. Há evidência de que algumas das escolas técnicas federais partilharam das ideias do BIRD e do MEC na adoção do modelo. Outras foram penalizadas não recebendo recursos por não fazer o devido corte de vagas. Outras trabalharam na resistência à implantação pura e simples da ordem ministerial. Em muitas escolas instaurou-se um trabalho de reflexão sobre o que fazer para não perder a identidade e corrigir as distorções do modelo tradicional.

Somente em 2.004, o governo Lula em 2004, revogou o Decreto 2.208/97 exarando o Decreto n. 5.154/04. Foi, então, permitida a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma concomitante (realiza-se a separação do ensino médio à educação profissional porque não havia espaço para a articulação); a forma subsequente (para trabalhadores que tinham escolaridade e qualificação, mas não precisavam do título para legalizar sua profissão); e a forma integrada entre o ensino médio e a educação profissional (entre outros, Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Quase vinte anos depois, quando ainda estava em curso o longo processo de conhecimento e prática da integração entre a formação geral e a específica, a profissional, em escolas profissionais dos estados e nos institutos federais de educação profissional e tecnológica, o governo Temer legal - mas ilegítimo porque, como Vice-Presidente da República, fez parte do golpe do Impeachment em 2016 - fez aprovar a Lei n. 13.415/17. A Lei instituiu os cinco itinerários formativos, sendo de fundamentação científica os quatro primeiros e o último de preparação para o trabalho¹² a quem não puder manter-se mais de dois anos porque precisa trabalhar para si ou para ajudar a família que não pode mantê-lo na escola. Com esta Lei, voltamos 60 anos ao passado dos anos 1940 e à herança do escravismo na Colônia e no Império, ainda presente no espírito da República.

Está em curso, desde o início do governo Lula em 2023, a mobilização de pesquisadores do campo trabalho-educação, das universidades e dos institutos federais, de entidades sindicais e associações científicas e profissionais para a revogação da Lei n. 13.415/17. Foram nefastos os resultados nas escolas durante a pandemia e o pandemônio do governo Bolsonaro (disciplinas arbitrárias e desfocadas, falta de meios digitais, de internet, abandono escolar, além de perda de emprego na família e adoecimentos) (Silva; Ciavatta, 2022).

Reunida no último mês de janeiro, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) elaborou um documento para subsidiar o novo Plano Nacional

12 Itinerários formativos: 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 (Art. 4º da Lei).

de Educação (Guimarães, 2024). Durante o evento, acumulou forças pela revogação da Lei que contraria a concepção de educação geral e profissional com carga horária de disciplinas gerais (Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Arte) e disciplinas específicas de formação profissional sem prejuízo para os estudantes que optarem para a educação profissional e técnica; sem discriminar que, pelas cargas horárias diferenciadas, apenas os quatro primeiros itinerários preparem para o ensino superior.

Manifestos assinados por dezenas de entidades tentam pressionar o Ministro da Educação e a Câmara dos Deputados para a elaboração de um novo projeto de lei e pela revogação do chamado Novo Ensino Médio (NEM). Este conta com o apoio legislativo da direita, da centro-direita, forte publicidade empresarial e a liderança do grupo “Todos pela Educação” que reúne organizações sociais sem fins lucrativos de empresas e de bancos.

Se transferirmos o paradigma universalizante da formação profissional para o trabalho incerto, para as novas formas de liberdade ou de submissão à nova organização do trabalho na fábrica e na rua, para os planejamentos do sistema de ensino, de que educação estamos falando?

Subjacente, mas como parte determinante de todos esses processos, estão as condições de vida em que o ideário da formação profissional, para prevenir, atenuar ou afastar o desemprego, se aplica em nosso país. Somos herdeiros de uma rançosa tradição onde a abstração das leis substitui relações efetivas de garantia dos direitos. Assim, a libertação dos escravos não os libertou da pobreza e do abandono; a democracia se exaure na representação política e os legisladores e o executivo se eximem de promover a democratização da riqueza social; a gestão das finanças para pagar os credores internacionais é superior às políticas de desenvolvimento econômico, de geração de trabalho e renda e de serviços sociais para a população.

No plano educacional, a LDB que resultou de enorme esforço da sociedade civil organizada, foi substituída, sob a égide da democracia, por um texto de vaidades e de negociações de gabinete entre os poderes legislativo e executivo. O Ministério do Trabalho se preocupa com a formação/educação profissional, enfatizando o desenvolvimento das habilidades básicas, enquanto o Ministério da Educação restringe o acesso ao ensino médio público reduzindo ao menos em 50% as vagas para o ensino médio integrado à educação profissional nos institutos federais.

Implantam-se a modularização/fragmentação na formação técnico-profissional, a certificação das competências ao lado de políticas restritivas de financiamento dos sistemas públicos de ensino, do desmonte da universidade pública e dos avanços da privatização em todos os níveis. Produziram-se sistemas de avaliação que foram aplicados a todas as áreas da pós-graduação, inclusive à educação com todo o rigor do formalismo burocrático ou do ardor pelos princípios tecnicistas copiados do modelo americano.

Neste contexto, para ficar em alguns exemplos mais visíveis, ressurgem, com força, mas modernizada na forma de apresentação, a teoria do capital

humano, a polêmica educação básica como campo privilegiado do trabalho produtivo mercantilizado. Mas há uma oposição que não desiste de lutar em defesa da formação humana, humanizadora, guiada pelos valores da ética e do direito ao trabalho, ao bem-estar social, à sobrevivência digna. Embora antiga, esta não é uma questão simples, porque ela é política e depende de um projeto de sociedade que incorpore toda a população, que não se conforme com a permanência secular da pobreza e do abandono com que o povo brasileiro sempre viveu e, talvez, se acostumou, haja vista o baixo nível de reivindicação em que estamos imersos. Não se conclua daí que consideramos inócuos as ações e os recursos destinados à formação profissional. Apenas devemos perder a inocência de interpretar as palavras literalmente ou fora de seu contexto. Para o trabalhador brasileiro que, em média, tem menos de quatro anos de escolaridade, as oportunidades de formação profissional são, potencialmente, positivas. Mas esse mesmo trabalhador pode não ter o nível mínimo de educação básica que lhe permita incorporar certos elementos técnicos, mesmo de um curso elementar, como mostram avaliações dos programas nacionais e estaduais de formação profissional (a exemplo de Lodi, 1999; Conti *et al.*, 1998; Oliveira, 2007).

Alguns aspectos inovadores do papel da formação profissional e do aperfeiçoamento dos trabalhadores mediante a aquisição de novos conhecimentos práticos e teóricos, para lidar com as transformações tecnológicas em curso, países europeus como a Itália, no final dos anos 1990, foram a formação negociada, competitividade e participação nas empresas, competitividade internacional versus democracia industrial. O domínio dos princípios e mecanismos da fábrica automatizada ou da produção controlada por processos microeletrônicos, permitia aos trabalhadores níveis mais avançados de negociação coletiva das condições de trabalho, estabilidade, salários, horário etc.

Não obstante toda a ideologização do processo de compensação da perda do emprego com um breve seguro-desemprego e um curso de qualificação, os estudos mostram que as empresas modernizadas segundo os novos padrões produtivos necessitam de trabalhadores qualificados e atualizados, mesmo que seja para controlar máquinas e apertar botões. Os excluídos são, prioritariamente, os menos escolarizados, os sem qualificação.

As crises do sistema capital em que o país balança, sacudido pelas grandes ondas da especulação financeira e as políticas centradas no interesse do mercado internacional, debilitam sua capacidade produtiva e o nível de emprego, aumentando a precarização das ocupações. No entanto, os trabalhadores e suas entidades representativas estão mais atentos para a importância da formação, seja para a militância político-sindical, seja para a atuação técnico-profissional.

Cumprе examinar as necessidades concretas, analisar as respostas e as oportunidades de formação, reconhecer suas intenções políticas, sua veracidade do ponto de vista dos trabalhadores mais penalizados pelo sis-

tema, e avançar no alcance humanizador da educação e do exercício profissional das atividades. A universalização da escola básica e o atendimento às necessidades específicas de preparação para o trabalho dentro das novas exigências do mundo da produção são dois desafios importantes do que entendemos que seja educar para as dimensões culturais do desenvolvimento em um mundo em transformação.

O adestramento está definitivamente superado como filosofia da produção e do ensino. As novas formas produtivas exigem a incorporação da ciência e da tecnologia aos processos de trabalho. A divisão social do trabalho assegura aos empregadores um poder de decisão unilateral nas transformações da empresa e dos postos de trabalho. Mas, se os trabalhadores quiserem ter um mínimo de autonomia frente ao arbítrio das soluções capitalistas de iniciação tecnológica, redução de custos, terceirização dos serviços, sua formação deve incorporar, necessariamente, além dos fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho, o contexto social, político e ideológico das novas bases da produção e reprodução do capital.

O fundamental, nesse processo, é preservar para os jovens estudantes, o espaço de construção de uma nova integração do conhecimento. Integração entre as questões teóricas da física, da química, da matemática, da biologia e suas expressões tecnológicas e profissionais. Integração entre esses aspectos técnico-científicos do ensino e sua produção e apropriação sócio-histórica na sociedade capitalista. Entender que os jovens que a esse ensino se dedicam têm direito a uma leitura do mundo onde importantes dimensões da vida social sejam compreendidas.

Considerações finais

São muitos os aspectos que fazem parte do mundo do trabalho como dimensão social ampliada do individual para o coletivo, onde vivemos e em que podemos e devemos atuar. O mundo do trabalho não se confunde com mercado de trabalho que se restringe à produção, circulação e consumo de mercadorias. Neste sentido, a educação deve se tornar um projeto de toda a sociedade e a dicotomia formação geral / formação específica deve ser resolvida no sentido de sua integração.

De outra parte, na sociedade como um todo, fala-se em uma nova ética para o desenvolvimento, na concepção de uma “utopia viável”, na revalorização da cidadania, na inclusão social, e na defesa dos interesses da sociedade brasileira. O que significa repensar o país em novas bases, estimulando o debate em torno de um projeto de desenvolvimento alternativo com base, primeiro, na sustentabilidade ecológica; segundo, na melhoria da qualidade de vida dos excluídos; e, terceiro, na retomada do crescimento econômico para gerar emprego e renda. Significa desmistificar a ideologia neoliberal de que para atingir os melhores níveis de eficiência e de competitividade o desemprego é inevitável (CREA--RJ, 1999). Significa ainda estabelecer priori-

dades econômicas e sociais que resgatem jovens e adultos, uns da anomia política; e outros da transgressão, do crime, para sobreviver. Muitos são os problemas, mas também muitas são as soluções pensadas e propostas nestes longos anos de espera para emergir dos autoritarismos de toda sorte com que quase nos acostumamos a conviver. “Um outro mundo é possível” sim! Mas há que ser construído.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASILEIRO já nasce devendo R\$2.320,00. **Folha de São Paulo**, 14-02-1999, p. 2.

CGIL. Archivio Storico della Camera del Lavoro di Bologna e della CGIL Regionale. **Il futuro ha un cuore antico**. Bologna: Musea S. C. R. L. Casa Editrice,[1993], capa.

CIAVATTA, Maria, **Ensino Médio e Educação Profissional – Formação ou adestramento?** 1º Congresso Estadual de Educação (COED). Plano Estadual de Educação. Rio de Janeiro, 21 a 23 de novembro de 2002 (digital e impresso).

CIAVATTA, Maria. Como se escreve a história da educação profissional. In; CIAVATTA, Maria *et al.* **Historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019.

CONTI, Rosemary *et al.* (orgs.). **A UFC e os trabalhadores do Ceará**. Cadernos UNITRABALHO 1. São Paulo: UNITRABALHO, 1998.

CREA-RJ. Brasil 21. **Uma nova ética para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: CREA-RJ, 1999.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**. Por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

FREITAS, Eduardo de. **Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo**. S. d. <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/primeiro-segundo-terceiro-mundo.htm#:~:text=Acesso em 27/04/2024>).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: _____ (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**. A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GITAH, Leda; RABELO, Flávio. **Os efeitos sociais da microeletrônica na indústria metalmeccânica brasileira**: o caso da indústria de informática. Seminário Padrões Tecnológicos e Políticas de Gestão: processos de trabalho na indústria brasileira. Campinas: UNICAMP, maio de 1997 (impresso).

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUIMARÃES, Cátia. Contra a Reforma do Ensino Médio e a “privatização” da educação: os principais recados da CONAE 2024. **Polí. Saúde, Educação, Trabalho**, ano XVI, n. 94, p. 10-13, mar. abril 2024.

LODI, Lúcia (org.). **Anais do Seminário de Avaliação do Planfor**: uma política pública de educação profissional em debate. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

LONGO, Waldimir Pirro; BRICK, Eduardo Siqueira. **Reflexões sobre a evolução tecnológica**. Niterói: UFF, s.d. (impresso)

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausem**. São Paulo: Busca Vida, 1990.

MARX, K e ENGELS, **A ideologia alemã**. (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MASTROGREGORI, massimo. Historiografia e tradição das lembranças. In: MALERBA, Jurandir (org.). **A história escrita**. Teoria e história da historiografia. São Paulo: contexto, 2006, p. 65-94.

MUSTÉ, Marcello. **La storia**: teoria y método. Roma: Carocci, 2005.

NALIM, Carolina; FALCÃO, Arthur; CARDOSO, Letícia. 8,6 milhões de pessoas passam fome. **O Globo**, Economia. Sexta-feira, 26-04-2024, p. 15.

NASSIF, Tamara. Brasil é o sétimo país no ranking da Forbes, com 69 bilionários. **Folha de São Paulo**. Mercado, quarta-feira, 03-04-2024, p. 12.

NUNES, Felipe; TRAUMANN, Thomas. **Biografia do abismo**; como a polarização divide famílias, desafia empresas e compromete o futuro do Brasil. Rio de Janeiro: Harper-Collins Brasil, 2023.

OLIVEIRA, Roberto V. (org.). **Novo momento para as comissões de emprego no Brasil?** Sobre as condições de participação e controles sociais no Sistema Público de Emprego em construção: volume 2. São Paulo: A + Comunicação, 2007.

PANTOJA, Antonio C. **Intercâmbio comercial Norte-Sul e deterioração social e ambiental na América Latina**. Rio de Janeiro: PACS, 1991 (impresso).

PLASTINO, Angel. **El rol del Estado en la educación superior**. Seminário de Integração de Universidades Brasil-Argentina. Recife: UCPe, 1991 (impresso).

SCHAFFf, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP / Brasiliense, 1990.

SILVA, Flávia G. da; CIAVATTA, Maria. A escola em tempos de pandemia: desamparo, fome e privação tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos da Educação**, v. 17, n. 4, p. 2494-2405, out. dez. 2022.

SILVEIRA, Sérgio A. da. Colonialismo digital, imperialismo e a doutrina neoliberal. In: FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**. Por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

REVISITANDO OS VÍNCULOS ENTRE A ESTRUTURA ECONÔMICO-SOCIAL CAPITALISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Bruno Miranda Neves¹
Gaudêncio Frigotto²

Introdução

A realização do I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de 04 a 07 de dezembro de 2023, refletiu o ânimo de educadores, gestores e estudantes que têm compromisso com a formação omnilateral. É digno de nota que a equipe do Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos (ProDEd-TS) tem liderado uma rede de instituições, militantes e educadores, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação pública.

Na oportunidade, se credenciaram 250 pessoas do Brasil e do Uruguai. O evento se ocupou dos desafios postos para a qualificação de professores que atuam nos diferentes níveis da Educação Profissional Técnica (EPT), com ênfase nos últimos 15 anos, devido à criação, expansão e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil.

Tendo esse contexto como pano de fundo. Consideramos a hegemonia das ideologias fecundas do capital sobre os vínculos entre a produção e a reprodução social da vida material, e, a prática social da educação, direcionada a nublar as mediações históricas e imediatas entre o processo produtivo reali-

1 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é Coordenador Geral do Programa Desenvolvimento e Educação - Theotonio dos Santos (ProDEd-TS) e Pedagogo no Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT). Contato: bmirandaneves@yahoo.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6976874590352346> | Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2405-9149>.

2 Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Professor Associado no PPFH/UERJ e Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Extensionista-pesquisador no ProDEd-TS/UERJ. Contato: gaudenciofrigotto02@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4535332644982596> | orcid.org/0000-0002-2023-5654.

zado sob o modo de produção capitalismo e a educação escolar, perquirimos produções acadêmicas que verã sobre a temática.

Este capítulo apresenta uma síntese de produções sobre os fundamentos das relações entre a estrutura econômico-social, o trabalho e a educação, tendo como principal foco a formação técnico-profissional de nível médio integrada à educação básica. Esta opção deriva da natureza da coletânea da qual ele faz parte e que objetiva estimular a leitura de fontes clássicas e contemporâneas para entender a especificidade destas relações em sociedades de capitalismo tardio, dependente e de modernização conservadora³ – como é o caso brasileiro (Fernandes, 1974; Oliveira, 2003).

A produção de conhecimento – crítico ou conservador – reflete o mundo real e suas dinâmicas de criação e reiteração da sociabilidade. Sendo assim, a compreensão da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio exige que sejam aprendidos os seus condicionamentos estruturais e superestruturais. Para além da crítica às ideologias do capital, cumpre reconhecer pedagogias gestadas pelos trabalhadores em suas organizações e movimentos, que orientam práticas emancipatórias cujas experimentações se pautam pela cooperação, pelo bem comum e pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado em favor de produzir e reproduzir condições para a preservação da vida.

As lutas fundamentais sobre o modo de produção social da existência se dão no âmbito econômico nas relações capital/trabalho. Vale dizer, a luta de classes e as relações de forças entre elas pela disputa do poder e dos processos de formação em sentido amplo e, em sentido específico, da educação escolar. Autores como Antônio Gramsci (2010; 2015), Istvan Mészáros (2005), Dermeval Saviani (2007), Gaudêncio Frigotto (2006; 2003) permitem, no plano do pensamento social crítico, apreender a natureza destas relações.

Considerando o monismo materialista (Kosik, 1986), o “econômico” deixa de ser visto como fator para ser tratado como estrutura econômico-social que engloba o conjunto das relações sociais fundamentais, mediante as quais os seres humanos, pelo trabalho, produzem as condições materiais de sua produção e reprodução como seres, eles mesmos, da natureza. A econo-

3 O capitalismo tardio é entendido aqui em dois sentidos, mas que se potenciam para compreender nossa estrutura social despótica, autoritária e profundamente desigual. No primeiro sentido se refere a nações como o Brasil, que tiveram longos períodos de colonização e escravidão e que só tardiamente efetivaram a revolução burguesa e com características específicas de um capitalismo dependente e de modernização conservadora. No caso brasileiro, como mostra, entre outros pesquisadores, Florestan Fernandes (1974, 1975) e Francisco de Oliveira (2003), constitui-se uma burguesia que não efetivou a revolução burguesa no padrão clássico, mas estruturou um projeto societário de capitalismo dependente e de modernização conservadora. Capitalismo dependente expressa a relação subordinada do projeto da burguesia brasileira aos centros hegemônicos do capital mundial. Sua sustentação efetiva-se mediante a reiteração da modernização conservadora. Esta designa estruturas sociais que combinam nichos de desenvolvimento com alta concentração de propriedade e riqueza e manutenção e ampliação da pobreza e miséria. Com base nas obras acima referidas aprofundamos estas categorias na coletânea Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica Frigotto, org., 2023)

mia não é apenas a produção de bens materiais: é a totalidade da produção e reprodução do homem como ser humano social. A economia não é apenas a produção de bens materiais; é ao mesmo tempo produção das relações sociais dentro das quais a produção se realiza (Kosik, 1986, p. 173). Para Kosik, mediante esta compreensão podemos analisar na sociedade as mudanças que alteram a realidade social, mas reproduzem a estrutura social capitalista dominante, daquelas que buscam a sua superação.

O trabalho, nesta perspectiva, passa a ser concebido como atividade teórico-prática, valor de uso. Trata-se do sentido ontológico ou ontocriativo que indica que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico dos seres humanos. Esta é a sua dimensão imperativa como atividade que responde às necessidades vitais de todo o ser humano: comer, beber, ter um teto para abrigar-se, vestir-se. Concomitantemente, porém, constitui-se no fundamento para responder às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva e, sob esta base, se vislumbra a esfera da liberdade, da escolha e da fruição. “A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e historicamente variável” (Kosik, 1986, p. 188). Sob esta concepção, o trabalho é um direito e um dever. Direito, porque se negam as condições elementares à vida. Dever, porque não é justo que uns não trabalhem e vivam da exploração do trabalho de outrem.

De imediato, esta concepção de trabalho nada tem a ver com as formas históricas que assumem essas atividades nas sociedades de classe. Trabalho escravo e servil nos modos de produção que precedem ao modo de produção capitalista e compra e venda de força de trabalho, emprego, trabalho alienado sob o capitalismo. Sob este último modo de produção, rompe-se de forma radical, mediante a propriedade privada das terras, da ciência, da tecnologia, da relação da maior parte da humanidade das bases materiais de sua produção.

No modo de produção capitalista, o Estado está dominadamente a serviço da classe detentora do capital e faz a mediação para explorar as classes subalternas reprimindo e conformando, enquanto também extrai mais-valia. Mas é importante estar atento às dimensões que dizem respeito às relações entre mundo da produção (trabalho manual e intelectual) e o mundo da educação e da cultura (reprodução). Dentro desta compreensão, a educação é parte fundamental da luta de classes. Como indica Raymond Williams (2007, p. 14)

(...) A dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente pelo poder, ainda que certamente seja necessário, mas também pela propriedade, ainda que sempre. Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos.

Observa-se que neste modo de produção, o sistema educacional centra-se na contradição de que a crescente divisão do trabalho implicou a organização de instituições que preparam as gerações para as demandas do sistema produtivo, cada vez mais dependente da ciência e da tecnologia. Mas, ao mesmo tempo, tem que regular este conhecimento para que as filhas e filhos da classe trabalhadora compreendam os mecanismos de sua dominação e exploração.

A estratégia burguesa em relação à prática educativa escolar não consiste apenas na negação do saber socialmente produzido pela classe trabalhadora, mas também na negação do acesso ao saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado. A desqualificação da escola para a classe trabalhadora consiste exatamente na simples negação da transmissão deste saber elaborado e sistematizado ou no aligeiramento desta transmissão. A luta pela apropriação deste saber – enquanto um saber que não é por natureza propriedade da burguesia – pela classe trabalhadora aponta para o caráter contraditório do espaço escolar. Contradição que se explicita mediante a luta pela apropriação do saber elaborado, sistematizado e acumulado para articulá-lo aos interesses de classe em conjunturas e movimentos sociais concretos (Frigotto, 2006, p. 201).

Neste sentido, trata-se de interpretar as mediações e as contradições pelas quais a educação se vincula ao mundo da produção material e ao conjunto das práticas sociais, ou seja, como participa da totalidade concreta, indicando que, a nosso ver, tal prática é parte superestrutural que se vincula à infraestrutura econômica, guardando relações dialéticas com ela.

Trabalho produtivo e educação da força de trabalho

Dentre os vínculos entre a estrutura econômico-social capitalista e a educação, a contribuição desta para o trabalho produtivo assume centralidade nas análises empreendidas desde a Economia Política da Educação (NEVES, 2023). Como enfatiza Florestan Fernandes (2020), a educação que pode conduzir à autodeterminação da classe trabalhadora e dos oprimidos na luta pelo poder para uma nova sociedade liga-se ao trabalho social. Considerando a realidade brasileira, nos termos colocados anteriormente, destaca-se que a educação é um desafio tão ou mais importante que a fome, pois sem compreender os mecanismos de sua dominação, os excluídos continuarão a padecer da mesma. Todavia, cabe enfatizar que o ensino que interessa à presente pesquisa não é neutro:

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição [de 1988] negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos

trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (Fernandes, 2020, p. 29).

O trabalho produtivo para o capital pode ser sucintamente resumido pelas atividades realizadas com a venda da força de trabalho e por estarem postas no circuito de valorização do capital. Retomamos a definição contida no Capítulo VI Inédito de O Capital:

Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que somente é produtivo aquele trabalho (e só é trabalhador produtivo é aquele possuidor de capacidade de trabalho que diretamente produz mais-valia; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital. [...] É produtivo, pois, o trabalho que se representa em mercadorias; porém, se considerarmos a mercadoria individual, é-o aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago, ou se levarmos em conta o produto total, aquele que, numa parte alíquota da massa total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista (Marx, 2004, p. 108-109).

Segundo a concepção hegemônica dos elos entre economia e educação (Ideologia do Capital Humano), existe uma relação direta entre o investimento em educação e qualificação profissional e a produtividade do trabalho. Esse investimento teria uma importância igual ou superior à própria instalação de capital morto. Por essa lógica, conhecimentos, habilidades, saúde e atitudes adquiridos pela educação gerariam aumentos de produtividade, emprego e renda (individual e nacional), reduzindo as desigualdades entre pessoas e países.

As divisões sociais e técnicas, manuais e intelectual do trabalho como decorrências de uma sociedade de classes, encontram na escola um locus de diferenciação e de desqualificação. Uma vez que não interessa à classe dominante e dirigente que haja, como mencionamos acima, condições de saber e de agir como classe para si – reconhecendo sua condição e combatendo por outra sociabilidade.

Constrangida pelo modo de produção capitalista, a educação se dá apartada da produção material. Sendo assim, a prática educativa potencializa indiretamente o trabalho (sob o capitalismo, seus vínculos não são imediatos). Entretanto, o aumento da produtividade e da renda é traduzido em ampliação da mais-valia, concentração de capitais e aprofundamento da concorrência intercapitalista. Pela rapidez exponencial da inversão das ciências em tecnologias, observa-se que a formação de um corpo de trabalhadores permutáveis diminui a escala da necessidade de trabalhadores qualificados; produz-se cada vez mais com menos trabalho vivo e em menos tempo; há um refinamento das propostas hegemônicas para a formação profissional.

Os vínculos entre progresso técnico-científico nem sempre demandam qualificação do proletariado. Muitas vezes, os processos de trabalho são simplificados, enquanto em outras, há uma necessidade de maior abstração e conhecimento científico elevado – fenômeno da polarização das qualificações. Então, ainda que a escola seja condicionada pela sociedade de classes, suas práticas afetam a luta pelo controle social da produção, dos bens e serviços coletivamente criados.

Tomando os trabalhos produtivos e improdutivos, materiais e imateriais em suas múltiplas determinações, Frigotto (2006, p. 146) nos explica que o “específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo”.

O capitalismo transforma o trabalho vivo em trabalho produtivo no âmbito do processo global de produção material, mobilizando-o – com suas múltiplas qualificações e funções – para valorizar o investimento realizado, produzir, circular e concluir a rotação por meio do consumo das mercadorias e dos serviços⁴. Há, portanto, que se considerar a utilização do trabalho manual, intelectual, material e imaterial, improdutivo e produtivo como momentos do processo contínuo de subsunção real do trabalho ao capital, isto é, como o capitalismo direciona e se apropria do trabalho coletivo combinado com os usos da ciência, da técnica e da tecnologia como um todo.

Essas complexas relações sociais de classe têm expressões também técnicas, mantendo seus fundamentos na exploração da natureza (infraestrutura), na expropriação do sobretrabalho (estrutura) e na cultura (superestrutura ideopolítica).

A tendência de redução do consumo do trabalho vivo na produção pelo acréscimo do capital morto (ciência e tecnologia) produz o aumento do setor de serviços e as mudanças na gestão do trabalho permitem ao capitalismo tentar manter suas taxas de lucro. Além disso, a polarização das qualificações faz com que a escola e a educação, em geral, sejam a base para utilização da força de Trabalho (principalmente nas funções de administração, supervisão e planejamento próprias do trabalho intelectual formada pelos intelectuais orgânicos do capital na e para a produção).

No entanto, vale ressaltar que, quando combinado com outras formas de qualificação para o trabalho, torna-se possível dispensar uma preparação prévia, uma vez que os trabalhadores podem ser treinados nos próprios ambientes de trabalho – aprender fazendo – a operar sistemas e equipamentos baseados nas novas tecnologias da informação e da comunicação, que lhes impõem ritmos e procedimentos próprios de atuação.

A (con)formação de trabalhadores manuais e intelectuais de diferen-

⁴ Para entendimento rigoroso do exposto, sugere-se a leitura de “O processo de Trabalho Capitalista”, texto produzido pelo Laboratório do Processo de Trabalho de Brighton (BRIGHTON, 1991) e “Economia Política: uma introdução” (NETTO; BRAZ, 2006).

tes níveis é realizada pela ramificação do(s) sistema(s) de ensino para os diversos tipos de trabalhadores necessários ao aparelho produtivo. Por isso, reforça-se o entendimento acerca do papel mediato da educação para a economia de mercado.

Fica-se claro, então, que a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber – e um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa dos trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas de capital privado ou “público-privado” (Frigotto, 2006, p. 153).

Sob a hegemonia do capital financeiro, é interessante saber mais detalhadamente como se operam as divisões sociais e técnicas do trabalho, porque isso guarda um elo muito próximo com as formas de trabalho produtivo e improdutivo, sobre como estes tipos de atividades perpetuam o modo social de produção e reprodução social da vida material. Pensando no Brasil, país cuja economia é fortemente marcada pela ocupação de trabalhadores no setor de serviços (ou terciário), é importante compreender como essa realidade acarreta a manifestação para a classe que depende do trabalho como fonte de sustento. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, essa situação não resulta

Em uma proteção sociológica para essa classe trabalhadora. Pelo contrário, ela é protegida pela superexploração e precarização do trabalho, o que torna sua condição ainda mais vulnerável.

Dados quantitativos sobre ocupação no setor de comércio e serviços – trabalho improdutivo no sentido de que não está vinculado diretamente à produção da mais-valia – no Brasil são reveladores de que a valorização do capital se dá de maneira complementar e necessária à acumulação obtida através da produção material. Portanto, constata-se que a heterogeneidade das atividades desenvolvidas neste setor está subsumida ao lucro – até pelo fato de responder por dinâmicas de extração de mais-valia absoluta e extra, comuns na fase de crise estrutural do capital que, para manter-se, nega a existência do sujeito que trabalha. A própria continuidade das pessoas no ambiente escolar explicita maneiras de empregar trabalhadores, retardar o ingresso no mercado de trabalho e/ou fazer com que este ingresso seja precarizado: emprega uma parcela significativa de trabalhadores e colabora com a legitimação dos discursos sobre a desqualificação como causa do desemprego que, em realidade, é estrutural.

O consumo dos serviços educacionais, a transferência direta ou indire-

ta do fundo público para o ensino privado e a veiculação da ideologia burguesa no ensino público são partes da dinâmica do capital. Porém, certo nível de qualificação geral e de preparação específica para a produção é necessário tanto para o capital quanto para o trabalho.

O que quisemos enfatizar até aqui é que, tomando-se a prática escolar como uma prática social cuja função precípua não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista (Frigotto, 2006, p. 156).

Vista a tendência da produção material precisar de mais saber técnico e de menos qualificação geral, o progresso técnico-científico alimenta a precarização das relações de trabalho, desqualifica a força de trabalho necessária à produção material e nivela por baixo o trabalho coletivo (em seus aspectos contratuais e educacionais). Com isso, a gestão do sistema escolar fita

Nos mecanismos de inclusão/exclusão das pessoas em seu âmago, acentuando as disputas das forças políticas pelos sentidos da própria escolarização, cuja bifurcação (técnico e propedêutica) se multiplica em todos os níveis da educação escolar. Os desafios do Estado ante a escolarização (em seus diferentes níveis e modalidades) são extremamente problemáticos e contraditórios.

Ampliar e/ou estender o acesso da classe trabalhadora ao sistema educacional tem implicações políticas e econômicas para a gestão do capitalismo. Essa iniciativa está inserida na dinâmica da luta da classe trabalhadora por acesso a direitos, visando tanto a limitação do poder do capital como a superação do mesmo, levantando questões acerca da própria dualidade escolar. Ao analisar mais detalhadamente os nexos entre a estrutura econômico-social capitalista e educação (geral e potencializadora mediata do trabalho), é sublinhado que, pelas contradições entre capital e trabalho, bem como suas mediações, o sistema de ensino contribui com a produção ao dotar a classe subalterna de conhecimentos não-específicos que podem ser mobilizados e interligados a funções técnico-profissionais (simples ou complexas). Igualmente, a permanência das pessoas nos diferentes níveis de ensino pode contribuir para a contenção do exército de reserva ao mercado de trabalho.

Algumas das maneiras do capitalismo se contrapor às mobilizações da classe trabalhadora por educação são vistas na negação do acesso, na diversificação da oferta, na multiplicação dos níveis, na precarização dos saberes disponíveis, na fragmentação do trabalho educativo etc. Isto sugere que, na atualidade, as formas de trabalho e de gestão dos processos produtivos – com utilização mais intensa de trabalho morto – equivalem a uma desqualificação do processo educativo, sob variados mecanismos de controle dos

conteúdos e dos métodos de ensino e de avaliação. O corolário é que a burguesia e o Estado brasileiros acentuam a ineficácia do sistema educativo, até mesmo do ponto de vista da valorização do capital empregado na produção e na concorrência intercapitalista no país e no mundo.

Atualmente, a dualidade educacional é aprofundada pela diversificação, pela hierarquização e pela própria desigualdade que as constituem, observáveis nas ofertas em níveis e modalidades, cujas configurações revelam como as classes e frações de classes acessam os conhecimentos técnico-científicos, artísticos e culturais necessários ao desempenho de suas funções na sociedade (Araújo, 2019). A escola “cresce para menos” (Algebaile, 2009) e “compete” com ofertas de capacitações para jovens e adultos trabalhadores (seja por cursos precários em colégios, empresas, ONGs etc.) e também com as criações de cursos de graduação tecnológica, mestrado e doutorado profissionalizantes etc. Percebe-se que a segregação perpassa a preparação da força de trabalho da educação básica ao ensino superior, reforçando condições de classe, prestígio social e remuneração⁵.

Sobretudo, nas sociedades de capitalismo dependente e modernização conservadora, como a brasileira é a precarização do ensino que assegura o domínio e a hegemonia burguesas na constituição de uma classe trabalhadora capacitada para produzir materialmente e se conformar com as formas predatórias de exploração. De outra parte, a estruturação e divisão do trabalho didático-pedagógico para os filhos das classes subalternas se dão em ambientes escolares nos quais as carências de condições estruturais, a política salarial e de carreira, a infraestrutura, o transporte, a merenda, o material didático etc. não correspondem às necessidades de um capitalismo dinamizado pelas ciências, pelas técnicas e pelas tecnologias do ohnismo⁶/Toyotismo, ao contrário, se travestem em um obstáculo à modernização da produção material.

A maior participação das massas populares nos sistemas de ensino - dos anos 1960 em diante - foi acompanhada pelo tecnicismo pedagógico, pelo qual já se buscavam a racionalidade, a eficácia, a rapidez, a homogeneidade, a redução de custos e a produtividade próprias do taylorismo. Sob essa égide, proliferaram-se funções de especialistas da educação, cursos de capacitação e o comércio de pacotes pedagógicos (materiais didáticos, teleducação, programas, sistemas etc.), responsáveis por gerir o processo de ensino e minimizar as interferências das subjetividades docentes e discentes, assim como das pressões das comunidades escolares. Ao que parece, essas dinâmicas de verticalização e divisão do trabalho pedagógico dificultam a criatividade e a autonomia essenciais ao processo de ensino-aprendizagem e

5 Não é fortuita a variedade de cursos ofertados nas redes públicas e privadas, com predominância da formação técnico-profissional num autêntico mercado educacional, no qual a predominância é da matriz teórico-metodológica formulada pelo Sistema S, e, cujo padrão de treinamento é perseguido pelos sistemas públicos federal e estaduais.

6 Em referência ao engenheiro Taiichi Ohno engenheiro mecânico a quem se atribui grande importância na criação do Sistema Toyota de Produção, no aprimoramento do just in time e na invenção do Sistema Kanban

a democratização da escola pública. Uma escola que é anacrônica e abstrata acaba por se tornar “produtiva” aos interesses e ao metabolismo social do capital, por sua própria improdutividade⁷.

Contradições e mediações entre estrutura econômico-social e educação

A aparente forma de ascensão social proporcionada pelos diplomas escolares e de nível superior, por um lado, justifica status/hierarquias e possibilidades melhores de acesso ao mercado de trabalho, enquanto, por outro lado, a graduação e a pós-graduação resguardam suas funções de qualificação para o trabalho intelectual, científico e tecnológico. Além disso, de conter e justificar pela meritocracia o compasso de espera por ocupações mais qualificadas e melhor remuneradas. Por isso, a problemática central do Estado no planejamento da política educacional tem a ver, justamente, com a manutenção dos privilégios de classe, que, de tão arraigados, têm a aparência de privilégios de casta.

Acredita-se que a qualificação profissional se dá para além da educação básica, ou seja, inclui a profissionalização para gestores, cientistas, profissionais liberais e intelectuais em nível superior. Há de se ressaltar aspectos relativos às mediações contingentes e à desqualificação de determinadas carreiras com alguma sintonia com as necessidades da produção e da reprodução do capital.

De outra parte, ocorre uma precarização do conjunto das profissões (desemprego, subcontratação, rebaixamento salarial, piora das condições de trabalho etc.).

A escola, enquanto mediadora de relações econômico-sociais mais amplas, atua problematicamente nos diferentes níveis e modalidades da escolarização, nos quais se dão conflitos entre as formas de estar no mundo das diferentes classes e frações de classes. O específico da escola é o ensino da sociedade dos homens e da sociedade das coisas, forma pela qual estabelece seus vínculos com outras práticas sociais, inclusive com a econômica.

Compreendendo-se a prática educativa escolar como sendo uma prática política e técnica que não se situa ao mesmo nível da prática fundamental das relações sociais de produção que condicionam o modo de existência dos homens, nem da prática ideológica e política que sob essa base e estrutura, a influencia e a modifica, resta especificar a natureza da dimensão política e técnica da educação e como se articula com o conjunto das práticas sociais (Frigotto, 2006, p. 183)

7 Exemplo bastante conhecido sobre a desqualificação do trabalho e da educação profissional foi a ditadura civil-militar ter tornado compulsória a profissionalização no ensino médio. A Lei 5.692 de 1971 serviu justamente para comprovar que a ausência de articulação entre capacitação técnica e a realidade produtiva (existente ou projetada) fez com que a educação básica mantivesse relações de classes patológicas (Cunha, 2005b; Rodrigues, 1998). Por outro lado, esta Lei implantou-se sob a ideologia do capital humano, deslocando a educação escolar referida à sociedade para formar para o mercado. Uma inversão que demarca uma crescente mercantilização da educação

No nível político, é tido em mente que a mediação escolar é parte das lutas entre as classes que se originam na produção. Por isso, o tema é a relação entre os combates travados dentro e fora da escola: a dimensão política da ação pedagógica na linha dos interesses da classe trabalhadora se concretiza à medida que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo ao saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante. Ao evocar o termo política e sua centralidade para a educação, está-se enfatizando relações sociais mais amplas que se entrelaçam com as condições materiais de consecução do direito à escola.

Neste sentido, a educação almejada pela classe subalterna contém dimensões políticas e técnicas: a) acesso e permanência ao ensino público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade; b) essa primeira dimensão unifica por si só a luta pela democratização da sociedade; c) o compromisso ético-político traduzido em competência técnica que proporcione – em luta contra a realidade rebelde – os saberes objetivos dos domínios culturais, artísticos, científicos, filosóficos, éticos, estéticos etc. que foram e são negados ou ministrados apenas em doses para a classe subalterna.

É pelo e no trabalho humano que são identificadas as condições de estabelecimento de outra sociabilidade, na qual a satisfação das necessidades e a realização das potencialidades se coloquem como essenciais. O trabalho educativo, enquanto modalidade específica, pode potencializar as condições pelas quais os sujeitos se apropriam do conhecimento historicamente produzido e se corresponsabilizam pela vida humana. Portanto, é imperativo reafirmar que, ética e politicamente, a proposta da “Escola do trabalho” ou “Escola Unitária” é aquela que está mais sintonizada com a criação de condições intrassubjetivas e intersubjetivas para que todas as pessoas cooperem na produção material que satisfaça as necessidades humanas, enquanto também realize a unificação entre desenvolvimento mental e manual como direito de todos.

Como decorrência, é necessário articular as lutas pela gestão do trabalho social e daquilo que é ensinado no ambiente acadêmico, resgatando a unidade entre trabalho intelectual e manual – cuja cisão foi mantida e aprofundada pelas relações econômico-sociais capitalistas. Importa a reunificação das dimensões ontológicas entre economia e educação, mediante a reunificação entre o mundo da produção e a escola, sob o princípio educativo do trabalho. Nesta direção, o ensino que interessa à classe trabalhadora é aquele que se dá em uma escola unitária, com educação politécnica (ou tecnológica) para a formação omnilateral. Este intento é impossível nos limites de uma sociedade de classes; entretanto, a realidade rebelde não serve de pretexto para adiar criações e experimentações de propostas comprometidas com a emancipação humana.

O que é relevante fixar e historicizar é que a união entre ensino e trabalho produtivo e a defesa de formação politécnica decorrem, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta pela reconquista, pela classe

trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da conquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida de sua degradação (Frigotto, 2006, p. 188).

Identifica-se que a base da escola politécnica é o saber historicamente acumulado pela humanidade, os conhecimentos que sobreviveram à crítica e que contribuem com a compreensão e com a intervenção sobre o meio natural, para que as necessidades sejam satisfeitas e no qual se *busque* a utopia da poiesis. Logo, educar numa perspectiva marxista vai muito além da discussão política imediata: articula conhecimentos e práticas em benefício da coletividade, permitindo a reapropriação da humanidade com suas atividades vitais.

Destaca-se, portanto, que os embates por uma escola coerente com as necessidades imediatas e históricas das classes subalternas se dão desde a sociedade civil, criando e ampliando as possibilidades de superação do capital. Para esta tarefa de longo prazo, a classe trabalhadora forja seus intelectuais no processo de luta – são eles que organizam, formulam, educam e participam dos combates por uma consciência independente – e um partido que coletivamente organiza as ações político-pedagógicas através de múltiplos instrumentos e instituições – sindicatos, escolas, movimentos, jornais, círculos de leitura, clubes e outros.

Nesse duplo movimento criativo se exploram as contradições da sociedade produtora de mercadorias, ao se desarticular suas práticas hegemônicas e ao se demonstrar a viabilidade de conformação de um novo bloco histórico, dirigido pelo compromisso com a plena realização das capacidades e satisfação das necessidades.

Ao explicitar criticamente as relações econômico-sociais que conferem status de privilégio a direitos que há muito são tratados como universais (no plano jurídico-normativo), desvelam-se processos sociais que assumem caráter cada vez mais violento e excludente. Para uma minoria, é destinado um ensino desinteressado da produção material, enquanto a maioria recebe rudimentos de saberes interessados no processo de produção e reprodução do status quo. Por essa perspectiva, o educador comprometido com a emancipação é um dirigente, um intelectual orgânico da classe trabalhadora, atuando eticamente, politicamente e tecnicamente em benefício do aprendizado das maiorias discriminadas.

Para transmitir a transição para uma sociedade e uma educação diferentes, é necessário confrontar as contradições impostas pela realidade concreta, em luta permanente pela garantia da igualdade substantiva para as pessoas que são essencialmente iguais, sistematizando e difundindo os conteúdos histórico-culturais e considerando as singularidades dos processos de trabalho, da história, da estética etc. dos locais nos quais ensinamos.

Insiste-se na apreensão do trabalho, da educação e da qualificação profissional como relações sociais condicionadas pelas dinâmicas das lutas entre as classes, pela base técnico-científica, pelo modo de gestão, pelo Es-

tado etc. Esse condicionamento é dialético, contraditório e dinâmico, o que nos faz reafirmar também que a burguesia necessita conformar a classe subalterna ao metabolismo social do capital, e a classe trabalhadora procura alargar sua participação no mundo socioeconômico e cultural, adquirindo e propagando outros valores ético-políticos. Cabe apreender as mediações da disputa pelo sentido mesmo da escolarização e da formação profissional.

As classes subalternas formulam em situações desfavoráveis suas organizações político-sociais, sua visão de mundo e sua pedagogia para usufruir dos benefícios do trabalho social. Por isso, buscam uma escola organizada de tal sorte que possibilite ao trabalhador o acesso ao ‘saber objetivo’ elaborado, sistematizado e historicamente acumulado para que a todos e a cada um seja garantida a plena expressão de suas potencialidades. Isto é, uma educação que assegure um domínio técnico, político, ético, estético e cultural para viver em sociedade, superando o senso comum e as ideologias que retificam a exploração, a opressão e a exclusão.

A questão que seguidamente se coloca é: mas por onde começar este processo revolucionário se as relações sociais dominantes, os conhecimentos e as concepções e práticas educativas são da classe dominante? A resposta a esta questão, no escopo do materialismo, é explicitada por Marx no Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho (AIT) em agosto de 1869.

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (Marx, *apud* Lombardi, 2011, p. 138).

Em nossa sociedade, de capitalismo dependente e de modernização conservadora, os avanços no campo da educação na busca de romper com a dualidade estrutural e na perspectiva da educação omnilateral e politécnica inscrevem-se na proposta da formação técnico-profissional integrada ao ensino básico. Como indicamos anteriormente, isto implica um embate no plano teórico das concepções de ser humano, como um ser social e de conhecimento e educação, mas entendendo que é na ação prática ou na *práxis*, no plano das contradições, que se efetivam as mudanças na construção de novas relações sociais na perspectiva de superação da sociedade capitalista. “O conteúdo político contra-hegemônico, uma epistemologia fundada na ideia de *práxis* e a possibilidade de interação pedagógica entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social são os elementos que podem conduzir à formulação de objetivos educacionais integradores” (Araújo, 2013, p. 40).

Uma das apreensões do conceito de *práxis* é a de atividade de transformação, construção e reconstrução. Fazendo-se referência à conflitividade e à dialeticidade da totalidade concreta que, tomada em sentido lato, diz respeito às relações entre as classes, ao sujeito que conhece e ao objeto de conhecimento e, mormente, à unidade entre ação e pensamento que abrange

formas conscientes de estar no mundo (Vásquez, 2007, p. 117). Agregue-se a essas ideias de *práxis* o entendimento de que é no movimento do real que as tendências se confirmam ou são refutadas. A análise, as estratégias e as táticas mobilizadas e vitoriosas são aquelas que alcançam condições de disputar a condução moral e intelectual da sociedade, isto é, uma atividade teórico-prática que se desenvolve na própria ação crítica sem a qual se permanece na metafísica e no diletantismo.

O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a *práxis* enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na *práxis*, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática (Vásquez, 2007, p. 156).

Portanto, não se trata de dados a priori, e sim do combate das forças em presença pela afirmação do seu modo de ser, estar e refletir sobre o mundo. Em uma síntese provisória, pode-se afirmar que a *práxis* é o elemento de validação das perspectivas de mundo e da prevalência de um agrupamento em relação aos demais, o que significa dizer que para os trabalhadores interessa uma *práxis* transformadora em direção à superação da exploração e das opressões.

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcenda o simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se a um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a ideia de integralidade na formação do homem é referência pedagógica central, porque lhe garantiria tanto os saberes científicos como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente. Nesse sentido, a atitude docente frente à realidade educativa também necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois são professores e alunos que realizam em suas atividades a unidade teórico-prática, sem o que as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário (Araújo, 2013, p. 48).

Como decorrência, a síntese de uma contradição é alcançada pela dinâmica da *práxis*, que busca revolucionar ou conservar os aspectos estruturantes da realidade. Razão pela qual reitera-se a atividade teórico-prática como critério de atuação na realidade, sem com isso acreditar que o fazer esteja subordinado ao fazer. De maneira diversa: é a maior ou menor coincidência, a execução do plano de realização que vai conferir a cada uma das forças em conflito as possibilidades de concretizar seu objetivo.

A título de considerações finais

O que queremos ressaltar neste texto é a relação entre a estrutura econômico-social e os processos educativos, pensando na especificidade de nossa sociedade de capitalismo dependente e de modernização conservadora. O ponto central para não cair na idealização da realidade social e educacional, ou numa visão apenas reprodutivista dos interesses do projeto da classe dominante, é, como aponta Marx, “é necessário partir da **situação atual**”, atuando concomitantemente na mudança das estruturas sociais e no sistema educativo.

No âmbito da luta na sociedade para alterar a situação de capitalismo dependente e modernização conservadora, aponta Florestan Fernandes, cabe-nos um duplo movimento: alterações dentro da ordem capitalista para melhorar a situação da classe trabalhadora, frente à fome, desemprego, trabalho precário, educação, saúde, habitação, cultura, lazer, etc., e, ao mesmo tempo, lutar para a superação do sistema capitalista. No campo da educação, combater a dualidade estrutural e as diferentes modalidades de ensino dentro da mesma, ao mesmo tempo desenvolver os germens da escola unitária, omnilateral e politécnica. Este duplo movimento, quando aponta avanços, tem sido interrompido por ditaduras e golpes.

Assim foi a ditadura do Estado Novo protagonizada por Getúlio Vargas, criando o atual Sistema S e entregando a educação profissional ao patronato, com aporte compulsório de recursos públicos. As lutas dos Pioneiros da Educação ficaram em segundo plano.

O período de 1946, fim da ditadura Vargas, até 1964, foi de intensa mobilização política e cultural na sociedade por reformas de base, erradicação do analfabetismo sob a ótica do livro de Paulo Freire, a “Pedagogia do Oprimido”. Após tentativas de diferentes golpes, finalmente veio a ditadura empresarial militar que durou 21 anos. Na educação, como mencionamos na nota 8, efetivou-se uma contrarreforma em todos os níveis de ensino sob a égide da ideologia do capital humano, deslocando a educação escolar referida à sociedade para o mercado.

Derrotada a ditadura, os embates na constituinte e nos movimentos sociais, populares, sindicais e de instituições científicas buscam a democratização da sociedade e da educação. É no desdobramento deste contexto que se afirma legalmente o ensino médio como etapa final da educação básica. A classe dominante, todavia, mediante os mecanismos de protelamento e dissimulação, efetiva um movimento oposto e, mediante o Decreto 2.208/97, legaliza a dualidade estrutural, separando a formação profissional da educação básica.

Novamente os movimentos sociais, populares, sindicais, partidos democráticos e instituições científicas foram à luta e, em 2002, após três tentativas frustradas, foi eleito presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva,

que assumiu em janeiro de 2003. No período dos governos populares, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), a busca de superação da dualidade, mormente a separação da formação técnico-profissional da educação, tem se movido pela proposta teórico-prática do ensino integrado⁸. Proposta combatida, por caminhos que se potenciam, pelos movimentos “Escola sem Partido” e “Todos pela Educação”. O primeiro, criado em 2004, defende a agenda ultraconservadora dos costumes, tendo como foco a desmoralização e a instauração da pedagogia do medo, da calúnia e da delação nos docentes que se pautam por uma análise crítica em seus campos disciplinares. O segundo, criado em 2006 por quatorze grandes empresas privadas e dezoito institutos privados a elas vinculados para disputar a visão mercantil da educação em todos os níveis de ensino.

Mais um golpe de Estado concluído com a deposição da Presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016 interrompe os avanços na sociedade e na educação. Um golpe que teve um caráter político, midiático, jurídico e policial. Não por acaso, a contrarreforma do ensino médio, a mais regressiva de todas, foi decretada por Medida Provisória nos primeiros dois meses do governo golpista e transformada em lei em 2017. Mais regressiva porque líqüida o sentido de educação básica e de ensino integrado.

O golpe teve como epílogo entregar o governo a um bloco de forças de extrema direita sob o comando de Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente em 2018, e que em quatro anos destruiu a sociedade brasileira mediante posturas e práticas fascistas. Na educação seguiu rigorosamente a pauta retrógrada dos costumes do Movimento “Escola sem partido”, introduziu a militarização nas escolas públicas e censurou a história mediante a política do livro didático.

A prova de que sempre houve luta por mudanças das forças que buscam mudanças estruturais foi a eleição, agora para o seu terceiro mandato, em 2022, de Luiz Inácio Lula da Silva. Uma vitória que implicou montar uma frente ampla com forças políticas opostas majoritariamente de centro e de direita para voltar à civilização. A invasão dos Três Poderes em oito de janeiro de 2023 e o que está dia a dia sendo revelado nos dão a ideia do que poderia acontecer com a reeleição de Bolsonaro ou o sucesso do golpe de Estado planejado.

A síntese de José Luiz Fiori (2019) qualifica o teor do que poderia se aprofundar de forma devastadora.

Hoje, a palavra “bolsonarismo” é usada em todo o mundo, como sinônimo de violência irracional e destruição psicopática, feitas em nome de versículos bíblicos, mas sem nenhum sentido ético e humanitário. Já é utilizada também como um sinal vermelho de advertência sobre o limite a que pode chegar a humanidade quando perde o sentido ético da política e da história, e se joga contra tudo e contra todos, movida pelo ódio,

⁸ Para uma compreensão desta proposta e seu sentido de travessia para a educação omnilateral e politécnica e a escola unitária, ver: Ramos, Frigotto, e Ciavatta (2005) e Araujo e Frigotto, (2015)

medo e paranoia, transformando a religião num instrumento de vingança e destruição da possibilidade de convivência entre os homens.

Toda esta digressão para sublinhar e recuperar o terreno perdido se efetiva num contexto adverso em que somente poderá avançar e não permitir o retorno ao governo das forças nazifascistas que representam o bolsonarismo, mediante a formação de uma frente popular. E o desafio maior está, paradoxalmente, no campo da educação. O Ministério da Educação está engaiolado pelo movimento Todos pela Educação. Isto se evidencia pela resistência ativa à revogação da contrarreforma do ensino médio. As mudanças propostas pelo Ministério da Educação, após longo processo de discussão para uma lei substitutiva, não alteram nuclearmente seu caráter, pelo contrário, o mantêm de forma dissimulada. Em estados e municípios representados mais fortemente pelo Bolsonarismo, continua a agenda da militarização das escolas e da agenda dos costumes.

Às forças democráticas cabe uma dupla e permanente tarefa: organização e ampliação de forças sociais e políticas, a sustentação do governo sem abrir mão das lutas históricas dos movimentos sociais e populares e das instituições científicas e culturais pela democracia efetiva na sociedade e na educação. Na educação, o desafio é retomar o Ministério da Educação para a esfera pública, única capaz de garantir direitos universais. No presente, é apenas um ministério estatal, mas cada vez menos público.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por sua representatividade com mais de 670 campi, a maioria interiorizados, e pela expressão política que representa em cada localidade, é o espaço onde se pode resistir ativamente e exemplarmente à contrarreforma do ensino e à Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso, todavia, só será possível se construir uma unidade entre seus dirigentes e as bases. Sem esta resistência, a investida no médio prazo tenderá a converter esta potente rede pública de qualidade num Sistema S estatal, mas não público. Isso representará uma derrota não só para a Rede Federal, mas para a educação brasileira.

Entretanto, a reversão em plano nacional dependerá das organizações sindicais, políticas, dos movimentos sociais e culturais e das organizações científicas para convencer os jovens a resistir, em plano municipal, estadual e nacional, à contrarreforma do ensino médio, pois, se permanecer, estarão comprometidos o seu futuro como cidadãos na inserção no mundo da produção. Para isto, joga um papel importante a função docente de coletivamente reivindicar o direito de, ao mesmo tempo, ensinar e educar. Ensinar, mobilizando nos jovens o espírito científico, buscando desvelar o que está oculto nos fenômenos e nos fatos sociais. Educar, trazendo em suas disciplinas as grandes questões e problemas a serem enfrentados para que as atuais e novas gerações tenham um futuro visível.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Rev. Educ. Questão** [online]. 2015, vol.52, n.38, pp.61-80 ...

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FIORI, José Luiz. Religião, violência e loucura no Brasil. *Jornal Brasil de Fato* [versão online], São Paulo (SP), 15 de maio de 2019 às 13:35.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**. Rio de Janeiro, Editora LPP/UERJ e São Paulo, Editora Expressão Popular, 2023

FRIGOTTO, Gaudêncio, (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ: LPP, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

NEVES, Bruno Miranda. **Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014**. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/21586>

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave – um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A NECESSÁRIA (RE) CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Priscila Caetano Bentin¹

Introdução

Na primeira década dos anos 2000, uma audaciosa política voltada à formação para o trabalho foi expressa por meio da Lei nº 11.892/2008: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Audaciosa não somente pelo amplo processo de expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que originaria os atuais 38 campi presentes em todas as unidades federativas do país mas, principalmente, pela proposta que visava alterar substancialmente a centenária base desta modalidade de ensino.

Partindo da perspectiva teórico-epistemológica de uma educação integral e integrada como projeto político-pedagógico de desenvolvimento humano, os Institutos Federais (IFs) trazem como um de seus pilares o princípio da verticalização, expresso por uma arquitetura curricular onde os docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino em um mesmo campus, além de dedicarem parte de sua carga horária a atividades de gestão acadêmica, projetos de pesquisa, extensão e/ou produções técnico-científicas.

Diante deste cenário, uma específica prática docente se coloca frente a estes sujeitos, em sua forma e conteúdo: ao mesmo tempo em que são exigidos tanto o domínio didático-pedagógico da Educação Básica, prioritariamente no ensino médio integrado à formação profissional técnica, quanto

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Mestre em Educação (UNIRIO), Pedagoga (UNESA), servidora atuante na Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRJ. Contato: priscaetano@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5632-5099>.

do ensino superior (graduação e pós-graduação), a formação para o trabalho passa a ser pautada ideologicamente pelo campo crítico articulado à emancipação de jovens e adultos trabalhadores e à transformação social, guiada pelo comprometimento

com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015, p. 62).

No entanto, percebemos que este novo modelo institucional e concepção de EPT não foram acompanhados por efetivas políticas direcionadas às demandas de formação inicial e continuada que se colocam frente ao trabalho de seus docentes, reproduzindo o histórico esvaziamento dos conteúdos éticos e políticos que alicerçam a *práxis* pedagógica destes sujeitos, conforme nos mostram as reflexões que fazem parte da pesquisa intitulada “Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica” (Bentin, 2021), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Neste artigo trazemos um recorte desta pesquisa, que buscou apontar possibilidades de aproximação da formação destes sujeitos ao projeto de educação e sociedade elencado pelos Institutos Federais, almejando uma prática pedagógica não dissociada de sua face política e referenciada pela *práxis* de seus docentes.

Docência na educação profissional: Um recorte histórico sobre formação e profissionalização

De natureza qualitativa e fundamentada sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, mediante uma ampla revisão bibliográfica e análise documental a referida pesquisa apresentou, conforme um de seus objetivos, a discussão sobre as políticas de formação direcionadas aos professores da educação profissional a partir do século XX, mais especificamente os que atuam no âmbito federal. Em articulação às reflexões de Curado Silva (2018, p. 339), justificamos a escolha por este recorte mediante a compreensão de que tal dimensão permeia

a construção da identidade profissional e de um projeto de escola. Como princípio, defendemos que a formação possibilite ao professor conhecer e dominar as bases epistemológicas em que a função da escola vai sendo constituída e que orienta seus objetivos e suas formas de trabalho. Há um caminho percorrido, fomentado por significados políticos, que são atribuídos à escola e que contribuíram para o sentido político do ser professor.

Ao revisitarmos a trajetória da educação profissional no país percebemos que esta modalidade de ensino majoritariamente ocupou, mediante escolhas políticas orientadas por uma pedagogia que organiza a seleção, distribuição e acesso ao conhecimento sob a determinação de grupos hegemônicos orgânicos ao capital, um espaço secundário na estrutura da educação brasileira. Em uma relação de retroalimentação, a docência para a educação profissional foi mantida em uma posição social marginal, mediante regulamentações que validavam automaticamente a inserção de profissionais de base técnica nas escolas e/ou fomentavam alternativas que objetivavam unicamente a habilitação formal para a “sala de aula”, desconsiderando a base epistemológica, filosófica e ético-política intrínseca ao trabalho docente, sendo esta categoria aqui compreendida em seu sentido ontológico, uma vez que é o trabalho que

faz a mediação entre teoria e prática, é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo é através do trabalho que a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações dialéticas da realidade (Souza e Magalhães, 2016, p. 26).

O processo histórico nos mostra que esta discussão somente foi estabelecida com expressividade a partir da expansão da Rede Federal de Educação iniciada no ano de 2005, ganhando evidência a expectativa pela criação de diretrizes curriculares para a formação destes professores no bojo da consolidação de um sistema nacional de formação docente, rompendo com distorções cristalizadas pelo tempo. Inclusive, foram incluídos como público-alvo neste debate também os docentes licenciados atuantes no ensino médio integrado, sob o entendimento de “que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a Educação Básica (BRASIL, 2007, p. 33).

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais, no ano de 2008, era esperado que essas instituições atuassem enquanto espaços privilegiados de formação dos docentes pertencentes à também recém-criada carreira EBTT (Lei nº 11.784/2008). No entanto, o que presenciamos foi a manutenção de vias alternativas, como cursos “especiais”, “emergenciais” e/ou “provisórios”, bem como a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, atividades de formação em serviço ou o reconhecimento de saberes profissionais, culminando no atual “notório saber” estabelecido pela contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Mediante a histórica manutenção da dimensão prática enquanto suficiente para a atuação destes sujeitos, diante de normativas fundamentadas por concepções pedagógicas generalistas e descontextualizadas em relação ao espaço no qual estes atuam, a pesquisa destaca que “no ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para a EPT se torna in-

visível, porque não se evidencia construção identitária para essa modalidade de ensino [...]” (Costa, 2016, p. 113).

Nos deparamos com este cenário no tempo presente onde, no bojo das atuais diretrizes direcionadas à formação de professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), a habilitação para o magistério dos docentes não licenciados pertencentes à carreira EBTT se constitui na oferta de cursos de formação pedagógica para graduados com a carga horária total de 760 (setecentas e sessenta) horas, sendo 360 (trezentas e sessenta) horas destinadas ao desenvolvimento das competências profissionais acerca do conhecimento, prática e engajamento profissional.

Portanto, para além da formação deficitária no que tange aos fundamentos da educação em sua dimensão científica e pedagógica e, embora os debates políticos e diversas produções acadêmicas apontem para a necessidade de uma formação específica para a docência na EPT, de uma forma geral estas iniciativas continuam voltadas prioritariamente aos professores não licenciados e que atuam no Ensino Médio Técnico, não tendo como foco os princípios basilares de uma educação integral e integrada que sustentam teórico e politicamente (assim se expecta) o trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais.

Considerando esta institucionalidade, que traz consigo um projeto voltado à emancipação humana por meio da integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia em articulação com o desenvolvimento local e regional, compreendemos ser necessário o reconhecimento de uma outra epistemologia orientadora da formação (e do trabalho, par dialético desta dimensão), passando de uma visão pragmática para o movimento permanente de reconstrução e ressignificação da docência para a EPT, ao estabelecer uma relação de indissociabilidade entre ação e reflexão.

Formação docente para a educação profissional e tecnológica sob a perspectiva da epistemologia da práxis

Ao refletirmos sobre a profissionalização dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica sob o viés das políticas de formação, perceberemos o quanto estas se materializam enquanto políticas de certificação, de forma aligeirada, fragmentada, descontínua e deslocada das particularidades desta modalidade de ensino, ratificando uma concepção de formação que tem por objetivo o “saber fazer”, restrito ao conhecimento disciplinar da área de atuação.

Ao revisitarmos a literatura que discute políticas educacionais na contemporaneidade, é consenso que a concepção de prática pedagógica hegemônica desde a década de 1990 é fundamentada sob o arcabouço teórico-metodológico da epistemologia da prática e seu ideal de “profissional

reflexivo” (Schön, 1995), onde a teoria perde espaço para o tácito, sendo valorizadas as ideias de versatilidade e criatividade, de “aprender a aprender” por meio da experimentação, onde a ação docente tem como foco encontrar respostas individualizadas consideradas adequadas a cada situação do cotidiano escolar.

Tendo sua materialidade determinada a partir da perspectiva teórico-metodológica assumida, compreendemos que a prática pedagógica se constitui enquanto processos sistematizados por meio dos quais

o conhecimento social e historicamente produzido se transforma em saber escolar; que os conteúdos são selecionados e organizados em formas metodológicas adequadas; que são construídas formas democráticas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades. É através deles que o professor participa do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não escolares, que expressem os desejos da classe social com a qual está comprometido (Kuenzer, 2011, p. 684).

Sendo assim, a epistemologia da prática foi adaptada com facilidade às demandas políticas e ideológicas de “formação” da classe trabalhadora frente ao processo de reorganização técnica e social do trabalho empreendida pelos representantes do capital sob a doutrina neoliberal, centrado principalmente em torno de novas tecnologias e formas de circulação da informação. Diante deste cenário, a escola passa a ser considerada o espaço privilegiado para a produção do conhecimento e formação de professores, movimento este que acentua a desvalorização do conhecimento historicamente acumulado em prol do desenvolvimento de habilidades e competências, bem como o esvaziamento da função social da escola e precarização da profissão docente.

Assentada sob uma racionalidade técnico-instrumental de normatização e prescrição do trabalho docente, esta concepção de “saber” enquanto um domínio prático é ainda mais acentuada na prática pedagógica na educação profissional e tecnológica, principalmente pelo senso comum de que seus docentes necessitam apenas dos conhecimentos de sua área específica de formação e da experiência no mercado de trabalho para atuarem em sala de aula. No entanto, conforme sinaliza Franco (2016, p. 540),

mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm “tempo de validade”. Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos.

Desta forma, compreendemos que a reconstrução e ressignificação da prática pedagógica, para além da mobilização de saberes e habilidades demandadas pela acumulação e auto expansão do capital, somente será possibilitada a partir da adoção de uma outra teoria do conhecimento na orientação deste processo. Considerando o conjunto de princípios que dão sentido e direção ao cumprimento da função social dos Institutos Federais, dentre eles a superação da

dualidade histórica entre formação geral e formação profissional em uma perspectiva de travessia para o alcance de uma educação integral, alinhada a um projeto societário fundado no ideal de emancipação humana, concebemos que a perspectiva da práxis atende a exigência de uma postura epistemológica, política e pedagógica que vislumbre outro paradigma de formação para seus docentes (Bentin, 2021, p. 61).

A *práxis*, conceito filosófico da atividade prática e categoria central na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, “concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação” (Vázquez, 2011, p. 30). Empreender uma mudança paradigmática sob esta categoria demanda o rompimento com o pragmatismo pedagógico que concebe o ensino como competência técnica acrítica e a-histórica, assumindo as dimensões teórica e prática como indissociáveis, o conhecimento como uma das formas da dialética e o próprio trabalho docente como princípio educativo, uma vez que a *práxis* “tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real” (Curado Silva, 2018, p. 335).

Ou seja, diante deste movimento, a experiência ultrapassa a dimensão da utilidade imediata e passa a ser compreendida enquanto um conjunto de processos resultantes “de relações estabelecidas entre o singular e o universal, sob práticas sociais e condições objetivas que constituem formas de existir, sentir e compreender a realidade” (Bentin, 2021, p.66).

No entanto, ao considerarmos o projeto político de educação profissional e tecnológica delineado a partir da criação dos Institutos Federais, onde a intervenção docente é concebida enquanto parte fundamental para a transformação da realidade concreta, muitos são os desafios para o alcance desta guinada epistemológica, que extrapolam soluções didáticas ou desenhos curriculares inovadores: mediante a ainda frágil institucionalidade dos IFs e os diferentes percursos identitários de seus docentes, destacamos a polissemia de seus conceitos fundantes e a apropriação e ressignificação destes pela sociabilidade capitalista, projeto este que, em essência, a política para a EPT vislumbrada no início dos anos 2000 buscava confrontar.

Embora sejamos enfáticos na defesa dos cursos de licenciatura enquanto base da formação inicial de professores, acreditamos que, além dos conhecimentos específicos às ciências da educação e independentemente do formato a ser definido para a formação voltada à carreira EBTT, é imprescindível que o conteúdo desta formação tenha por base a permanente e coletiva discussão e compreensão acerca das bases ético-políticas sobre as quais se desenvolvem as práticas destes docentes, bem como em relação à efetivação destes conceitos na realidade concreta, compreendendo que

o conceito não é um simples fragmento de saber, um enunciado, ele é parte de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este se torna uma ideia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada (Curado Silva, 2018, p. 342).

Buscar uma prática pedagógica referenciada pelo trabalho docente nos Institutos Federais, sob esta perspectiva, significa consolidar uma base científica que objetive responder às especificidades desta jovem institucionalidade e potencializar, por meio de recursos teóricos e metodológicos, uma ação crítica que contribua efetivamente para a construção de uma outra hegemonia. Na ausência do reconhecimento da *práxis* docente enquanto produtora de referências pedagógicas, técnicas, culturais, éticas e políticas, concebemos que iniciativas de formação docente de caráter finalístico e/ou de complementação pedagógica ao saber disciplinar da área de atuação continuarão sendo insuficientes para o alcance do significado político de transformação posto por este ideal de formação de jovens e adultos trabalhadores.

Considerações finais

Revisitar a formação e trabalho dos professores que atuam na educação profissional é constatar, explicitamente, a manutenção da dualidade histórica presente entre formação propedêutica e formação profissionalizante. A desqualificação do processo de profissionalização destes sujeitos, que tem como uma de suas dimensões projetos de formação que lhe são direcionados (ou a ausência destes, conforme nos mostram as condições objetivas), situa politicamente o lugar secundário da educação profissional na política educacional brasileira.

Percebemos que, mediante a ausência de uma base nacional comum de formação de professores que reconheça o trabalho em seu sentido ontológico e em articulação com o conhecimento historicamente sistematizado no campo da educação, em sala de aula as lacunas são “preenchidas” por experiências fortemente inscritas nos referenciais das “caixas” disciplinares nas quais estes sujeitos foram formados, bem como na experiência enquanto docente em outros espaços educativos e/ou na prévia atuação em um instrumental mercado de trabalho.

A criação dos Institutos Federais nos coloca frente a possibilidade de reversão deste cenário não somente por sua capilaridade mas, principalmente, por trazer em seu “DNA” um forte compromisso ético-político com a formação integral de jovens e adultos trabalhadores e demais lutas coletivas. Sob a epistemologia da *práxis*, ação e teoria se articulam de forma dialógica em relação à dialética das práticas sociais, possibilitando ao docente reconhecer possibilidades de transformação e orientar sua atuação na direção deste compromisso de educação e sociedade, constantemente ameaçado por projetos de desmonte das políticas nacionais voltadas à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

No entanto, considerando que esta institucionalidade completa 15 anos de existência no ano de 2023 e pouco se avançou nesta direção, é imprescindível que os posicionamentos polissêmicos em torno dos sentidos epistemológicos, políticos e identitários da docência no contexto da Educa-

ção Profissional e Tecnológica sob os conceitos fundantes de um Instituto Federal sejam postos coletivamente e de forma contínua em debate, articulados a uma leitura crítica dos conhecimentos sistematizados no campo da educação, orientando a construção de uma política de formação de professores consistente (e urgente).

Referências

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BENTIN, P. C. **Princípios formativos para a docência na educação profissional e tecnológica nos institutos de educação, ciência e tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2021, 386 f.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris Editora, 2016.

CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 2ª ed., 1995, p. 77-92.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos:** convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências? In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). Formação, Profissionalização e Trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2016, p.19-40.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE SOB A LÓGICA DA BNCC: A DISSOLUÇÃO DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?¹

Marijane Zanotto²

Marise Ramos³

Introdução

Diante dos desmontes da educação pública brasileira, desencadeados pela crise estrutural do capital, destacam-se as políticas públicas para a formação de professores em processo de desqualificação, articuladas com a atual reforma do ensino médio. Esta, sob a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), provoca mudanças também nos cursos de formação de professores em nível superior, cujo ícone é a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC–Formação), redundando na dissolução das funções da escola e da profissão docente. Resistir e lutar pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade é tema recorrente e necessário no país.

Como parte desse processo de resistência e luta, esse artigo objetiva discutir relações entre as atuais regulamentações da formação de professores e a reforma do ensino médio em curso, a fim de demonstrar que se trata de um projeto que conjuga privatismo e gerencialismo de um lado e esvaziamento de conteúdos de ensino de outro. Nesse processo, a profissão docente e o próprio conhecimento, convertido em insumos para o desenvolvimento de competências, são transformados em mercadorias com “prazo de validade” restrito às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo

1 Este texto foi publicado originalmente na Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 14 n. 36 (2022): Dossiê: Privatização e mercantilização da Educação Brasileira – da denúncia à resistência / PARTE 2: Desdobramentos das políticas públicas neoliberais no campo da educação.

2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Curso de Pedagogia. Cascavel, Paraná, Brasil. ORCID Id 0000-0001-6715-8206.

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID Id 0000-0001-5439-3258.

contemporâneo. Trata-se de um ciclo vicioso pois, na medida em que o acesso ao conhecimento sistematizado deixa de ser objeto da educação escolar, desde a educação básica até o ensino superior, afastam-se os docentes do sentido do seu trabalho, enquanto a estudantes é negado o direito ao conhecimento científico, às linguagens, à filosofia, às artes e aos fundamentos para o prosseguimento de estudos e formação profissional.

Para fins de exposição, o artigo se inicia resgatando o contexto econômico--político da reforma do Estado sob a égide do neoliberalismo que fundamenta a orientação da formação de professores pelo modelo privatista e gerencialista. Discute-se o documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado pelo Banco Mundial em 2017, que foi solicitado pelo governo brasileiro sob a liderança do presidente Michel Temer, e suas orientações para a política educacional brasileira com vistas à redução dos gastos públicos.

As reformas educacionais implementadas a partir de 2016 são analisadas à luz dessas recomendações, com base nos documentos regulatórios exarados a partir de então, inclusive em oposição a outros construídos de forma coletiva e democrática. Aborda-se, especialmente, a reforma do ensino médio, instituída pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei n. 13.415/2017, seguida da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC–Formação, 2019). Conclui-se sobre o grave e vultoso retrocesso nos processos de formação humana balizado pela hegemonia das oligarquias nacionais e internacionais, que vem se efetivando com alguma resistência, principalmente por meio de manifestações de instituições científicas e de mobilização política da categoria docente.

Política de formação de professores: o gerencialismo como base do projeto formativo

Compreender o modelo formativo proposto para os cursos de formação de professores em nível superior no Brasil atual exige uma digressão aos elementos históricos, políticos e econômicos que endossaram a política educacional, enfaticamente desde 1990. No país, a política educacional e os modelos direcionados para a formação de professores expressam os projetos societários hegemônicos em diferentes momentos. Logo, não se pode desprezar que o Brasil se mobiliza em contexto capitalista e que as bases das determinações advindas do Estado brasileiro são reguladas pelos interesses do capital, representando as necessidades das oligarquias (inter)nacionais na condição de um país de capitalismo dependente⁴.

⁴ *Sobre contenção e liberação de educação ao povo brasileiro, indica-se Fernandes (1974).*

Dessa forma, embora a formação de professores represente também as lutas dos movimentos de educadores, historicamente, as demandas do capital são determinantes e antecedem a política educacional. Assim, desencadeia-se no Brasil, desde 1990, com o aporte do Toyotismo, ou Métodos Flexíveis, e alinhado à teoria da Administração Científica ou Escola Clássica, a transposição do gerencialismo da fábrica à escola e, portanto, às políticas de formação de professores. Desse modo, as demandas foram, estrategicamente, construindo materialidade em um projeto societário hegemônico com o qual se liberou e, ao mesmo tempo, conteve a educação do povo, em nome do êxito nos acordos entre as oligarquias nacionais e internacionais⁵ (Zanotto, 2021).

Na agenda da política brasileira, a reforma do Estado, implementada com rigor desde 1990, constavam as políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo internacional dos “novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente” (Frigotto, 2010, p. 21). A esses, pode-se acrescentar outras organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que fomentam e direcionam, condicionadas à concessão de financiamentos, as políticas educacionais voltadas à homogeneização da gestão escolar, de currículos e da implementação da avaliação em larga escala. Em consequência, a formação de professores também passa a ser orientada pelo modelo privatista e gerencialista, que mensura a atividade humana de acordo com a previsão do desempenho e produtividade (competências) em indicadores que revelam custos e benefícios. Assim, a educação passa a ser mercadoria e o ser humano, um produto, visto que,

Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (Freitas, 2018, p. 921).

A legislação educacional, portanto, é mais do que uma peça jurídica. Ela revela uma concepção de sociedade e de educação. A história, em seus processos de contradição, também explicita elementos que permitem o en-

5 Sobre processos de contenção e liberação na educação como demanda do setor privado em articulação ao Estado, indica-se Cunha (1975).

tendimento de que embates são necessários e expressam a persistência histórica pela democratização da sociedade e da educação. De fato, desde 1970, pode-se referenciar, entre outras lutas de profissionais da educação, a mobilização e criação de inúmeras “entidades representativas” do setor⁶ (Saviani, 2018, p. 25).

A década de 1990 é a expressão da contradição entre embates por projetos societários que historicamente o Brasil vivenciou. Considerando o processo de redemocratização a partir da Constituição Federal de 1988 e a implementação do movimento de globalização e do neoliberalismo como estratégia anunciada para o desenvolvimento e progresso nacional, foi implementada a reforma do Estado brasileiro em diversos setores e, entre tais, nas políticas educacionais. A LDB 9394/96 (Brasil, 1996) é exemplo de um marco decisivo para a elaboração das legislações que seguiram no campo da formação de professores. O que se efetivou, segundo Oliveira (2000, p. 331), foi “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. Contextualmente, a educação, em todos os seus níveis e modalidades, foi condicionada por tais reformas.

Submetida à lógica mercantil, a educação passou a ser direcionada por políticas de financiamento pautadas em resultados. Dessa forma, entre outros representantes dos organismos multilaterais no Brasil, como propositores de um projeto hegemônico de formação humana, destaca-se a presença do Banco Mundial, que vem se mostrando como o “órgão mentor” das reformas para a almejada modernização do Estado brasileiro, com desdobramentos na reforma curricular para a educação básica e superior.

Sobre as reformas e a política de formação de professores no Brasil, sem elencar aspectos históricos anteriores, porém, considerando a articulação com os organismos multilaterais, referencia-se o documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado pelo Banco Mundial em 2017, que foi solicitado pelo governo brasileiro sob a liderança do presidente Michel Temer. No período, Temer ocupava o cargo de presidente do Brasil, após golpe que resultou no *impeachment* de Dilma Rousseff. Ademais, Rousseff, junto de Luís Inácio Lula da Silva, marcaram o período de treze anos de governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Diante do contexto de posse do governo brasileiro por Temer, em meio ao movimento de retomada das forças conservadoras, liberais e autoritárias no país, o próprio nome do documento solicitado já indicava seus direcionamentos: realizar “Um ajuste justo”. É inevitável, portanto, querer entender para quem o ajuste seria justo. O documento afirma que

Após um período de estabilidade econômica, altas taxas de crescimento e redução substancial da pobreza, o Brasil enfrenta hoje grandes desafios para lidar com seus gastos públicos. [...]. O gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como

6 Tais como ANPEd – 1977, Cedes – 1979, Ande – 1979, CPB – 1979 (antiga CPPB – 1960), Andes – 1981, tal como Fasubra – 1978 (Saviani, 2018).

folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento. (Banco Mundial, 2017, p. 1)

Isto posto, poder-se-ia inferir que “a estabilidade econômica, as altas taxas de crescimento e a redução da pobreza” – traços que podem ser atribuídos ao período de governo do PT –, não foram reconhecidos como positivos, mas como um problema, pois geraram altos gastos públicos. Isto é, demonstrou-se que estabilidade econômica e redução da pobreza não devem ser prioridades porque oneram os cofres públicos. Ora, se o Brasil, assim como qualquer outro país, consegue estabilidade econômica e reduz a pobreza, por quais motivos teria que considerar os gastos públicos como um problema? Afinal, qual seria a meta de um país para o BM? Estabilidade econômica e redução da pobreza interessam ao BM? Por que e para quem o Brasil precisa fazer um ajuste justo?

Desde sua criação, a justificativa da existência do BM está atrelada à concessão de “benefícios” em forma de empréstimos para países que precisavam reduzir a pobreza e as desigualdades sociais. Porém, o que se pretendia com o referido relatório, por parte do BM e do governo, na ocasião em que o Brasil obteve estabilidade econômica e reduziu a pobreza? O BM e o Brasil se mobilizaram na direção de um consenso interessado, de maneira que o primeiro se manifestou como quem contribui para consolidar os ganhos sociais, ao afirmar que o país solicitou o documento objetivando “realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (Banco Mundial, 2017, p.1).

A mudança no cenário nacional, com um novo governo pós impeachment de Dilma Rousseff, balizado pela organização e ascensão das alas conservadora, liberal e autoritária⁷, pode ser indicada como motivação para o pedido ao BM de indicar ao governo os novos rumos do Brasil, justificando a solicitação do documento como uma estratégia para consolidar os ganhos sociais alcançados nas últimas décadas. Os retrocessos do que se conseguiu em termos de estabilidade econômica e ganhos sociais com redução da pobreza são ainda mais graves no governo seguinte, liderado por Jair Bolsonaro. Como elemento fundante desse processo,

A ideologia neoliberal apresenta-se como hegemônica e dominante na atualidade, subsidiando sustentabilidade político-ideológica para as alterações necessárias ao processo de produção e reprodução do capital sendo, portanto, nada mais do que uma expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista (Lavoura; Alves; Junior, 2021, p. 557).

Como fiador de países capitalistas em expansão, o BM ofusca seus reais objetivos mediante um discurso de “ajuda financeira” a fim de diminuir a pobreza de países periféricos. É o que se pode ver no documento “Um Ajuste Justo [...]”:

⁷ Sobre a composição do Governo Bolsonaro, indica-se Freitas (2018).

Desenhar e implementar um “ajuste justo” que coloque as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável, ao mesmo tempo em que protege os pobres, é um grande desafio. Abrangerá mais de um mandato presidencial e exigirá um diálogo extenso, incluindo governos subnacionais, movimentos sociais, sindicatos, associações empresariais e muitos outros grupos. Acreditamos que quanto antes o País iniciar esse debate e enfrentar seus problemas, mais cedo será possível transformar sua realidade e retomar o caminho da prosperidade compartilhada entre todos (Banco Mundial, 2017, p. 1).

Assim, foi indicado ao governo daquela ocasião e aos subsequentes, que seria possível conter a instabilidade econômica e reduzir a pobreza, retomando-se a prosperidade com as bases do capitalismo neoliberal. Esta seria compartilhada fundamentalmente pela burguesia. A lógica do capitalismo dependente (Fernandes, 1981) se manifesta com toda a força no governo após 2017, articulado com o imperialismo:

[...] uma relação de aliança importante tanto à expansão do capitalismo imperialista quanto à manutenção e enriquecimento da burguesia local. O capitalismo dependente e o capitalismo do ‘tipo imperialista’ são essenciais para a manutenção da hegemonia imperialista e para o próprio processo de reprodução do capital (Lavoura; Alves; Junior, 2021 p. 560-561).

No mesmo documento, na seção “Resumo Executivo”, constam dados que, para o BM, comprovariam o déficit fiscal do governo brasileiro o qual, além de gastar mais do que poderia, o faz de má forma. Destarte, há demonstrações de dados e índices, indicação de falhas em programas de alocações de despesas, assim como identificam-se as reformas que tornariam os gastos públicos mais eficazes, eficientes e equitativos, sob a justificativa de proteger os pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos, delimitando-se que:

11.A massa salarial do funcionalismo público pode ser reduzida significativamente [...]. 12.A redução dos prêmios salariais excepcionalmente altos dos servidores públicos também seria desejável de um ponto de vista de equidade [...]. 16.As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local [...]. 17.A vinculação constitucional dos gastos em educação a 25 por cento das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos [...]. 18.As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal [...]. 22.Por fim, além do atual ajuste fiscal, a melhoria da qualidade das despesas públicas exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas (Banco Mundial, 2017, p. 07-15).

As despesas com educação seriam demasiadamente altas, e o servidor público brasileiro receberia muito – um “prêmio salarial”, como denomi-

nam – ressaltando a atipicidade em relação aos padrões internacionais. Nesse sentido, o ponto nevrálgico a ser questionado seria a qualidade da política educacional em um formato de administração gerencial, nos moldes empresariais, que primariam por um modelo formativo restritivo de conhecimento científico, ampliado no que se refere ao conhecimento pragmático e utilitário. Nesse formato, de fato, se poderia afirmar que se gasta muito em educação, pois não haveria interesse em despendar gastos ou investir em educação, mas sim em outros setores cujo retorno financeiro é imediato. Além disso, ao ser convertido em mercadoria, o conhecimento poderia ser produzido a baixo custo e gerar lucro.

Trata-se, portanto, de ajustar os gastos com a educação pública em benefício da ampliação de ganhos no setor privado. Necessitando de um culpado para o suposto gasto excessivo do Estado, culpabilizar os professores pode ser uma estratégia para fragilizar e desmobilizar as lutas históricas da classe pela educação pública, gratuita e de qualidade e, ainda, uma forma de anunciar o fracasso da educação pública à sociedade e criar um entendimento coletivo que concordará com sua privatização. Ao indicar o servidor público como culpado, institucionalizar um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação, definem-se os fatores preponderantes para a implementação das políticas públicas educacionais

Sobre a educação superior, para a diminuição de gastos, eficiência e equidade da educação pública, o BM indica o pagamento de mensalidades nas universidades públicas como solução, pois afirma que

Os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados. Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES) (Banco Mundial, 2017, p. 121).

Sendo assim, a solução indicada é o pagamento de mensalidades. Logo, poder-se-á implementar a total privatização da educação superior no Brasil. Contextualmente justificado pela economia de recursos financeiros, foi publicada a Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabeleceu o congelamento dos gastos em educação para os próximos 20 anos, tendo como base o orçamento de 2016, acrescido da inflação anual. A motivação para tal medida alinha-se à ressalva do BM ao advertir que “as despesas públicas com todos os níveis educacionais aumentaram a uma taxa real de 5,3% ao ano entre 2000 e 2014” (Banco Mundial, 2017, p. 123). A informação, além de conter um dado que aos economistas pode ser alarmante, também revela uma arguição ao governo PT que, em grande parte de sua atuação, ampliou o investimento na educação pública.

Assim, a EC 95/2016 foi um marco em termos de retrocesso na educação, em especial considerando-se que o orçamento disponível na ocasião

já se mostrava insuficiente. Isso é agravado com a precarização do sistema público, pois, desde então, estão secundarizadas as condições de balizar a educação como alavanca para a formação humana e a produção da ciência.

Na educação superior, além do oneroso gasto com os servidores públicos, o BM aponta que “alunos nas universidades públicas brasileiras em média custam de duas a três vezes mais do que alunos matriculados em universidades privadas” (Banco Mundial, 2017, p. 123). Assim, colocou-se em pauta a necessidade da redução de gastos referentes aos professores e alunos da educação superior, deslocada de análises da função da universidade pública na formação humana e de profissionais em seu fundamento no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, na perspectiva gerencialista de administração da educação, implementam-se monitoramento e avaliação para controle por meio da avaliação em larga escala, com exames de desempenho padronizados e embasados na meritocracia, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Com base nos resultados do ENADE, foi também indicado pelo BM (2017, p. 134) que “as universidades privadas brasileiras tendem a ser mais custo-eficientes do que as públicas”. Destarte, o BM declara a ineficiência da universidade pública, tomando como solução a privatização da educação superior. Entretanto, o pagamento de mensalidades como parte do processo de privatização da educação superior pública interessa ao setor privado e às oligarquias nacionais e internacionais, que imperam no setor. Portanto, também interessa ao BM, pois é o administrador dos interesses de tais oligarquias.

Assim, o referido documento destaca: “os retornos do ensino superior são altos no Brasil, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação” e, ainda, assinala que “o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país” (Banco Mundial, 2017, p. 136). Trata-se de uma afirmação que omite as reais causas da desigualdade no Brasil posto que, contrariamente ao que se evidencia no documento, são os princípios do capitalismo que mantêm a desigualdade e geram o acúmulo de riquezas.

No mesmo documento, o BM recomenda reformas na educação para aumentar a eficiência e equidade, reduzindo custos fiscais. Para a educação superior, indica:

Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes [...]. Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente,

é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades (Banco Mundial, 2017, p. 137-138).

As reformas para a educação superior concentram-se, então, em diminuir despesas e cobrar mensalidades dos estudantes. Sem maiores questionamentos, o trajeto proposto se efetiva em escala progressiva, situação que consolida um projeto formativo e societário de redução da democracia, enquanto efetiva os ditames e interesses capitalistas.

Nessa lógica, entre outras, as reformas curriculares tomaram foco prioritário na política educacional brasileira, começando pelo ensino médio, com a Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei n. 13.415/2017, seguida da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e, na sequência, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que definiu as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC–Formação (2019). Na dimensão de grave e vultoso retrocesso nos processos de formação humana, pode-se inferir que o projeto formativo balizado pelo capital das oligarquias nacionais e internacionais vem se efetivando com poucas resistências.

BNC – Formação de Professores e BNCC: um ajuste ao gerencialismo

A universidade brasileira, como expressão histórica de embates entre diferentes projetos societários, manifesta em seus processos formativos as dicotomias entre atender à lógica do sistema capitalista e/ou manter sua autonomia enquanto produtora de ciência para uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, tomada como direito constitucional (Brasil, 1988), a autonomia permite à universidade, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, instituir seus projetos formativos. Garantida a autonomia universitária, deve-se reconhecer a legislação vigente e seus desdobramentos como expressão de momentos econômicos, políticos e sociais (conjunturais e estruturais) que direcionaram a educação e a formação de professores. Não obstante, a década de 1990 marca a tendência de inflexão no primeiro sentido.

As políticas neoliberais, desde a década de 1990 até hoje, estabelecem, na sociedade e na universidade brasileira, características mercadológicas através do Estado brasileiro que segue, cada vez mais, os critérios dos organismos internacionais ligados ao mercado e ao grande capital. Assim, estabelece-se uma educação para o mercado, educação na qual formar as competências que o mercado exige é primazia. Logo, o conhecimento científico, técnico e socialmente significativo é secundarizado na formação (Zanotto, 2017, p.138).

Quase dez anos depois da promulgação da LDB 9394/96, exarou-se a Resolução n. 2/2015, com as DCNs para a formação inicial em nível superior, como cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e

cursos de segunda licenciatura, tal como para a formação continuada. Tendo esta última mal chegado a ser implementada, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 definiu as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC–Formação.

Acerca da Resolução n. 2/2015, pode-se afirmar que seu conjunto de normativas foram acatadas no meio acadêmico, com expressiva concordância aos seus princípios, uma vez que

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica (Dourado, 2015, p. 315-316).

Em documentos produzidos em 2019 pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP), constam posicionamento em defesa da Resolução CNE/CP n. 2/2015, contrapondo-se ao movimento que se verificava nas instâncias governamentais por sua revogação e pela tramitação do que veio a ser a Resolução CNE/CP n. 2/2019.

[...] a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhoria da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (ANPED, 2019).

[...] a ANFOPE encaminhou ao CNE solicitação para que este tome as providências cabíveis para o: 1) Arquivamento dos pareceres referente a proposta de revisão e atualização das “Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” em discussão no CNE; 2) Imediata implementação da Resolução CNE n. 2/2015, sem alterações e acompanhamento de sua materialização junto às IES. A diretoria da ANFOPE considerou que não cabe nenhuma alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução 2/2015) em vigor, tendo em vista que as IES de todo o país estão em processo de implementação, dentro dos prazos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e, ainda não houve qualquer avaliação de sua implementação. A proposta apresentada no parecer descaracteriza a formação docente afrontando a concepção que defendemos historicamente, a saber a Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, e portanto, não faremos nenhuma consideração pontual ao parecer como sugerido, pois nos opomos a ele na íntegra (ANFOPE, 2019).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, apesar de ter ampla aceitação entre educadores progressistas e as associações educacionais citadas, foi submetida a postergação do prazo para ser efetivada nas instituições de educação superior, tendo em vista a elaboração da nova diretriz que adaptaria a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), aprovada em 2017. Nesse sentido,

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

As entidades que representam educadores comprometidos com a formação docente se organizaram em defesa da Resolução CNE/CP n. 2/2015,

em resistência ao retrocesso de um modelo de currículo padrão para todos os níveis e modalidades de ensino no país, pautado na lógica tecnicista/instrumental, para atender aos grupos empresariais interessados em formar um trabalhador alinhado ao modelo produtivo, com habilidades e competências para tal. Entre outras instâncias, as entidades universitárias manifestaram-se a respeito:

A nota do COGRAD soma-se, portanto, à manifestação incisiva das 30 entidades da área contra a descaracterização da política de formação de professores, com a aprovação das novas DCNs e da Base Nacional Comum da Formação pelo CNE, no último dia 07 de novembro, em uma sessão/audiência pública totalmente esvaziada, desconhecendo o posicionamento das entidades. [...] a Resolução de 2015 consolida princípios e concepções amadurecidos na reflexão promovida por entidades do campo educacional como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, concepções estas que foram incorporadas em várias IES, aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciaturas, e outras estão em adiantado processo de revisão, na perspectiva de atendimento às diretrizes emanadas pela Resolução 02/2015 (COGRAD, 2019).

Este movimento de resistência foi importante, porém, não conteve a aprovação e homologação pelo CNE, da Resolução CNE/CP n. 2/2019, por meio da Portaria n. 2.167 (Brasil, 2019b).

Daí a necessidade de entendimento do documento “Um Ajuste Justo [...]” (Banco Mundial, 2017). A partir desse período, evidencia-se uma fase de retrocessos na educação brasileira, valendo-se de estratégias de desmobilização do movimento dos educadores em prol da educação pública, gratuita e de qualidade:

Sob o governo do presidente Michel Temer, as políticas educacionais em curso são interrompidas e/ou tomam nova configuração, como vai ocorrer com o Fórum Nacional de Educação (FNE), cujas atribuições foram alteradas e substituída a sua coordenação, e com a Conferência Nacional de Educação (Conae) prevista para ser realizada em 2018, que teve modificada sua composição, o que motivou a saída das associações científicas de educação que instituíram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Mudanças também fez o novo governo no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (Aguiar; Dourado, 2019, p. 32).

Assim, no contexto do governo de Temer, em meio ao movimento de retomadas conservadoras, liberais e autoritárias no país, a governança se efetivou utilizando instrumentos focados em diluir os movimentos sociais por direitos humanos e de educadores que estavam em prol do fortalecimento da educação pública, a fim de retomar os interesses das oligarquias (inter)nacionais. Nesse sentido, seguindo os indicativos do BM sobre o “ajuste justo” no Brasil, as reformas para a educação seguiram-se pela implementação de medidas em todos os níveis e modalidades de ensino, a fim de padronizar e homogeneizar a formação do trabalhador, como conveniente ao mercado.

BNC – Formação de Professores e BNCC: esvaziamento curricular pelas competências

A reforma do ensino médio foi aprovada, inicialmente, por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016. Trata-se de um instrumento jurídico cujo conteúdo e pertinência só se justificam quando há um estado de urgência e emergência que não permita aguardar os trâmites democráticos. Ainda que uma MP exija sua apreciação no âmbito parlamentar, o processo de exceção no âmbito dessa instituição demonstrava que ela se tornaria lei. Isso não se justificava, uma vez que tínhamos uma legislação e um conjunto regulatório robusto, denso e coerente, construído sob um diálogo democrático, inclusive com forças oponentes, mas que nos levou a uma condição jurídica e política, com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012), pelas quais o ensino médio seria compatível como o direito à educação e ao acesso ao conhecimento sistematizado, visando à formação integral dos estudantes, em coerência com as necessidades das juventudes e também da população da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A efetivação da reforma ocorreu com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 e redundou numa lógica do ensino médio, em termos de concepção e organização, que reduz a formação geral dos estudantes. Isto é feito mediante redução da carga horária da formação geral de 2.400 horas para 1.800 horas, dividindo as 600 horas restantes em cinco “itinerários formativos”, a saber: Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática; Linguagens; e Educação Técnico-profissional. Faz-se, assim, a antecipação da especialização, a fragmentação do currículo e, no caso do quinto itinerário, a substituição da formação geral pela educação técnico-profissional. O elemento fundamental e a gravidade de origem estão na redução da carga horária e dos conteúdos de formação geral dos estudantes, contrariando a luta pela formação integral como direito inalienável.

A BNCC vem dar corpo à concepção de formação baseada em competências (Ramos, 2001). O currículo baseado em competências caracteriza-se por uma mudança de caráter epistemológico na medida em que deixa de ter as Ciências, as Letras, a Filosofia e as Artes como campos de referência para a seleção de conteúdos de ensino, dando lugar a situações de vida para a formação geral, e de trabalho para a formação profissional. Isso, a partir de uma elaboração empírica ou teórica acerca de que competências o estudante deveria demonstrar frente às respectivas situações. Numa sociedade pós-moderna e neoliberal, essas situações são as que colocam para o estudante a instabilidade e a imprevisibilidade da vida contemporânea. Essas fazem com que se elabore um “campo de referência” abstrato, indefinido, denominado como “projeto de vida”, associado ao empreendedorismo e ao autoempreendedorismo, retirando-se carga horária e conteúdos sistematiza-

dos do currículo para dar lugar a essas situações “instáveis” como situações de aprendizagens. Em relação aos aspectos culturais, hoje o ultraconservadorismo faz o movimento de retirar temas valiosos para a juventude, como a sexualidade, a questão de gênero, do racismo estrutural, dentre outras, como acontece na BNCC.

Demonstra-se um caráter peculiar da política curricular atual, dissolvendo-se a função da escola quanto a proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado construído pela sociedade historicamente. A vinculação da BNCC à BNC–Formação tem como consequência a formação de professores também baseada em competências, sob a mesma lógica curricular do “novo” ensino médio. Tem-se assim, a redução da formação escolar, desde a dos professores até os estudantes, acarretando, junto com a função da escola, a dissolução da própria profissão docente.

A fim de ajustar os cursos de formação de professores em nível superior aos mesmos princípios da educação básica, o mecanismo imediato foi negligenciar e revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015, com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, para alcançar os objetivos desejados para a formação de professores. Portanto, pode-se evidenciar que o “ajuste justo” indicado pelo BM volta-se à educação na sua totalidade, com ênfase à formação de professores.

Outrossim, apesar dos embates travados em torno da promulgação da normativa CNE/CP n. 2/2019, a política educacional que a fundamenta carrega graves mudanças na formação de professores no Brasil, destacando um modelo alinhado à lógica privatista e mercadológica para a qual o currículo baseado em competências também contribui. Por se tratar de uma pedagogia pragmática, as competências a serem desenvolvidas tanto na formação docente, quanto no ensino médio, tornam-se mercadorias, cujo “prazo de validade” é restrito às circunstâncias da sociabilidade flexível do capitalismo contemporâneo.

Na perspectiva da ANPED (2019), são nove os motivos de contrariedade:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria prática;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*;
8. Uma formação de professores com pouco recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019).

Contrários à Resolução CNE/CP n. 2/2019, os movimentos de educadores, em contexto nacional, seguiram resistentes e se fortaleceram. Como exemplo, cita-se o documento da ANFOPE e FORUMDIR que divulgou uma pauta às Instituições de Ensino Superior (IES) para subsidiar o debate nacio-

nal sobre a temática, bem como a interlocução com o MEC, o CNE e outros órgãos governamentais, indicando pontos em defesa dos cursos de Pedagogia e da formação de professores:

5.Considerar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 juntamente com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 como os parâmetros para a construção ou reformulação dos projetos pedagógicos das IES. 6.Posicionar-se firmemente, como está acontecendo nas universidades públicas, contrários à implementação da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – MEC/CNE por afrontar a autonomia das Universidades na definição dos projetos dos cursos de Pedagogia. 7.Encaminhar ofícios ao CNE solicitando a prorrogação do prazo da Resolução CNE/CP n. 2/2019 como forma de as instituições terem mais tempo para o debate sobre os cursos (ANFOPE, FORUMDIR, 2021, p. 3).

Além das manifestações apresentadas, lives e encontros virtuais foram realizados sobre o tema, com o mesmo teor de luta e resistência; além disso, outras formas de mobilizações tiveram vasta repercussão. Embora ainda não se tenha conseguido a revogação do documento, o CNE aprovou a extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura à Resolução n. 02/2019, que terminaria no final de 2021, para dezembro de 2024. Expressa-se, nesse fato, exemplo de conquista do movimento nacional de educadores. Tal vitória pode ser comemorada com precaução, de modo a ampliar o tempo e espaço para novas proposições de luta e resistência para, quiçá, chegar à revogação da Resolução CNE/CP n. 02/2019.

Assim, é necessário compreender as razões que envolvem o conteúdo problemático da referida resolução e quais seus possíveis desdobramentos na formação de professores. Entre uma gama de elementos que atravessam o conteúdo do que se pode denominar de “determinação do poder executivo”, por meio do CNE, a referida resolução torna-se afrontosa aos processos de formação de professores. A primeira questão se apresenta na definição do objeto da lei:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019a).

Ao definir o desenvolvimento de “competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica” como objeto central para a formação de professores no Brasil, tal formação é condicionada a uma perspectiva limitada do que se define como uma base curricular proposta para a educação básica, dispensando uma formação ampla que contemple os vários aspectos teóricos da ciência da educação, como suporte para formação e atuação plena de professores na diversidade em que se assenta a educação brasileira. Ade-

mais, para a ANPED, o modelo define uma formação de professores de “uma nota só”, questionando toda a proposta formativa constituída historicamente pelo movimento nacional de educadores, que defende a docência como base da formação, divergindo da docência baseada na BNCC.

Outro aspecto problemático da lei, diferentemente da Resolução CNE/CP n. 2/2015, é a retirada da formação continuada de professores, implementando-se outra resolução⁸ e abrindo precedente para que ela também não tenha o caráter ampliado da formação, preferencialmente retirando-a das universidades públicas; assim, oportuniza-se que seja assumida pelo setor privado dos conglomerados empresariais da educação que almejam tal nicho de mercado. Logo, o “ajuste justo” proposto pelo BM se consolida na direção de desonerar os cofres públicos, com o recuo da função das universidades na formação de professores, em benefício do setor privado como agente formativo.

No que concerne ao objeto da lei, sobre os processos formativos, define-se no Art. 3º:

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes [...], bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (Brasil, 2019a)

No referido Anexo constam dez competências gerais docentes, indicadas como base nacional comum para a formação de professores para a educação básica. Assim, explicita-se a ligação de tal normativa à BNCC, pois o professor deve ser formado a partir de competências gerais e específicas (delimitadas por conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) que atendam ao que se demanda formar nos alunos da educação básica, isto é, competências e habilidades previamente definidas, da educação infantil ao ensino médio.

Desse modo, conferir ao currículo escolar a função de gerar ordem, racionalidade e eficiência, assume, então, uma característica histórica utilizada para adequar o modelo formativo através da homogeneização curricular, a fim de que sejam atendidas as demandas externas à escola, ao que o modo de produção capitalista requer. Nesse sentido, articulam-se as prescrições do BM com o modelo formativo proposto na Resolução CNE/CP n. 02/2019.

No Capítulo II do mesmo documento, sobre os fundamentos e da política da formação docente, no Art. 6º – que define os princípios da política de formação de professores para a Educação Básica –, em consonância aos marcos regulatórios, como a BNCC, consta como princípio “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2019a). Ora, se esta é uma premissa que indica tais princípios, como pode estar

⁸ Para maiores informações, ver Resolução CNE/CP Nº 1/ 2020 (Brasil, 2020).

coerente com a restrita e limitada condição de exclusividade de formação vinculada à BNCC? Ainda que seja demasiadamente contraditório, compreende-se como estratégia para finalidades capitalistas.

Ademais, no Capítulo III, Art.7º, que trata da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, em consonância às aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, entre catorze indicações que ensejam a prática como elemento central, destaca-se: a ênfase no reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão alicerçados na prática, propiciar experiências de aprendizagem exemplares, fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2019a). Nesse sentido, em larga escala, prioriza-se a prática em detrimento da teoria.

Se não bastassem os indicativos de primazia da prática para assegurar tal premissa, no Capítulo IV dos cursos de licenciaturas, define-se que, com carga horária total de 3.200 horas mínimas, deve-se considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. Na lei, a carga horária está assim delimitada:

Art.11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I-Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. II-Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III-Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a)400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; b)400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019a).

É interessante retomar a legislação anterior – Resolução n. 2/2015 – para compreender quais foram os pontos de diluição acerca da relação teoria e prática como elemento balizador do processo formativo. Vê-se, primeiro, que a Resolução n. 2/2015 definia 2.200 horas como parte do núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional; seus fundamentos e metodologias, das diversas realidades educacionais, articulados ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino que atendiam às demandas sociais. Já na Resolução 02/2019 houve a redução para 800 horas destinadas à base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pe-

dagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Já as 1600 horas restantes foram remanejadas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico dos conteúdos. Portanto, não se destituiu apenas a relação teoria e prática, mas os cursos de licenciatura foram transformados em práticas, totalmente voltadas ao aprendizado do ser professor “dador” de aulas, baseadas exclusivamente na BNCC.

Outrossim, de forma inédita para a formação de professores, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, Capítulo VIII, trata do processo avaliativo interno e externo. Define-se que

Art.23.A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§1ºAs avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas. §2ºO processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão. §3ºO processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe (BRASIL, 2019a).

Uma resolução para a formação de professores nunca foi tão prescritiva quanto aos processos avaliativos e composição dos projetos políticos-pedagógicos. Trata-se de uma situação que desconsidera e fere a autonomia da universidade, ao mesmo tempo em que amplia a garantia do controle do trabalho pedagógico e da formação, em especial a formação baseada em competências. Nesse contexto, os desdobramentos de uma lei são a expressão de retrocessos e materializam os desafios que se colocam em um horizonte de luta coletiva.

Considerações Finais

Neste artigo, analisaram-se as orientações e políticas que alteram o modelo formativo nos cursos de licenciatura, com destaque, a Resolução CNE/CP n. 2/2019. O estudo, então, retoma e remete às marcas históricas desde 1990 no Brasil considerando, especialmente, as repercussões da reforma do Estado na educação pública. Entre os elementos presentes neste período, identifica-se a recorrente intervenção de organismos multilaterais no direcionamento das políticas educacionais brasileiras.

Considerando os elementos gerenciais e a interferência dos organismos multilaterais, localiza-se como fonte de pesquisa e análise o documento encomendado pelo governo de Michel Temer ao Banco Mundial – que repre-

sentou a retomada das forças conservadoras, liberais e autoritárias no país: “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Assim, o documento intenciona construir um consenso interessado sobre ajustes nas políticas públicas, como por exemplo, a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou o repasse de recursos públicos para a educação por 20 anos desde o orçamento de 2016. Ainda, as reflexões sobre a BNC – Formação articularam-se à análise das orientações do BM, enfaticamente sobre os assuntos da educação superior e dos cursos de licenciaturas.

Ao evidenciar a elaboração e implementação de políticas que ocorrem em condições contraditórias, enfatizaram-se referências de posicionamentos das principais instituições compostas por pesquisadores da área da educação e formação de professores. Como contraponto à BNC-Formação, destacou-se o conteúdo presente na Resolução n. 2/2015, em vigor até a implementação da Resolução CNE/ CP n. 2/2019. Assim, a lógica gerencial que direcionou a reforma do Estado brasileiro em 1990 impulsionou reformas educacionais com a intenção de diminuir o repasse de recursos para as políticas públicas, tal como ampliar a participação dos empresários brasileiros por meio de parcerias público-privadas aplicadas no contexto educacional, o que, na atualidade, respalda o que orienta o BM sobre a postura administrativa do Estado ajustada ao controle e otimização de recursos sob o antigo argumento de promover a eficiência e a eficácia do setor público.

Na lógica do BM, os ajustes nas políticas educacionais são necessários para a adequação da utilização de recursos públicos que não são revertidos em “bons resultados” nas avaliações em larga escala. Assim, aponta que o Brasil estaria “desajustado” com relação aos demais países da OCDE. Destarte, conclui que tais desajustes teriam sido provocados pela ampliação de políticas sociais ao longo dos governos do PT, tal como pela participação de instituições representativas do meio acadêmico, que disputaram o conteúdo da política, como foi o caso da Resolução n. 2/2015. Desse modo, as políticas teriam introduzido propostas de formação que demandam maiores investimentos por parte do Estado, se comparados às demandas da BNC – Formação. Isto porque, ao articularem teoria e prática e a pesquisa acadêmica ao processo formativo, a proposta apresentada pela Resolução n. 2/2015 oneraria o Estado, uma vez que os resultados desse processo não se apresentam imediatos e demandam investimentos em estrutura, condições de pesquisa e outros aspectos. Além disso, a BNC – Formação prevê uma formação direcionada para desempenho e produtividade como um indicador de “boa governança” na aplicação dos recursos públicos.

Para a educação superior, principal lócus da formação de professores, o BM sugere a cobrança de mensalidades (privatização) e a intensificação das avaliações, como o ENADE. Tal conjunto de argumentos, alinhados ao gerencialismo, desdobram-se em críticas aos professores e a sua formação como forma de anunciar a necessidade de reformar a carreira e formação de professores. No que diz respeito à formação de professores, o BM defende o

seu alinhamento à BNCC, a fim de fortalecer uma educação por competências e habilidades, padronizada, com potencial de controle por intermédio das avaliações externas e ajustada aos anseios do mercado. Assim, tal modelo formativo se contrapõe a uma formação ampla, que articula as dimensões teóricas da ciência da educação. Ao buscar a padronização, negligencia-se a formação e atuação de professores diante da diversidade de demandas presentes na educação brasileira, como prevê a Resolução n. 2/2015.

No Brasil, a retomada dessa concepção para os currículos das etapas da educação básica e para a formação de professores explicita o retrocesso político e educacional e o avanço de ideologias conservadoras, conforme foi denunciado e criticado em diversas manifestações das instituições de representatividade acadêmica. Nesse panorama, o movimento reivindicatório que chegou ao CNE culminou na extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura da Resolução n. 02/2019, que terminaria no final de 2021, para dezembro de 2024. Tais denúncias e reivindicações das instituições representativas de educadores também reafirmam a manutenção dos princípios formativos presentes na Resolução n. 2/2015, que direcionam a formação de professores para articulação com a gestão escolar e para a formação de nível superior, vinculada à pesquisa acadêmica. Contudo, pode-se inferir que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 converge com o projeto formativo propalado pelo BM e apresentado no documento “Um Ajuste Justo”, do Banco Mundial.

As contradições entre as duas propostas de formação de professores indicam a necessidade de fortalecimento das lutas pela manutenção e ampliação das conquistas nas propostas e nos processos de formação de professores, na direção de consolidar a relação teoria e prática e as condições de autonomia das universidades públicas. Considerando a ameaça de sua extinção, a luta pela existência e permanência da educação pública e gratuita atualmente precede até mesmo a reivindicação da qualidade do ensino. Trata-se, porém, não de uma inversão de valores, mas sim da necessidade de reconhecer o quanto a regressão dos direitos hoje exige radicalidade na análise teórica e coerência na ação política.

Referências

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **A ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 2/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANFOPE; FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES DE EDUCAÇÃO. **Carta Anfope e Forundir**. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Carta-ANFOPE-FORUMDIR-jun-2021-finall.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 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, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores [...]. Brasília, 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...]. Brasília, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores [...]. Brasília, 2019a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019.** Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação [...]. Brasília, 2019b.

COLÉGIO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS IFES. **Manifestação** – diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. 2019. Disponível em: <http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **HISTEDBR Online**. Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAVOURA, T; ALVES, M.; JUNIOR, C. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2021.

OLIVEIRA, D. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAMOS, M. **Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ZANOTTO, M. **Políticas públicas de avaliação para a educação superior no Brasil: autonomia e produção do conhecimento**. Cascavel: Edunioeste, 2017.

ZANOTTO, M. Gestão Democrática na Escola Pública: limites e possibilidades. In: ZANOTTO, M; ZEN, R. T. (Orgs.). **Cenários políticos e pedagógicos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA EPT: REFLEXÕES A PARTIR DAS BASES CONCEITUAIS DO PROFEPT DA RFEPCT

Clarice Monteiro Escott¹

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apresentar algumas reflexões acerca da formação de professores para e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)². Partindo das bases teóricas que sustentam a discussão acerca da Educação Profissional e Tecnológica de base emancipatória, analiso o cenário nacional imposto pela BNC-Formação (2019) e apresento alguns pontos para reflexões com base em categorias que se alinham à concepção de formação humana integral adotada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Os Institutos Federais (IFs), foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual estabeleceu, também, a RFEPCT no âmbito do sistema federal de ensino. Como autarquia federal vinculada ao MEC, essa nova institucionalidade é caracterizada pela autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. As políticas que orientam a proposta dos IF, considerados as mais novas autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, está alicerçada na oferta verticalizada de ensino, pesquisa e extensão, na educação básica e profissional. Ainda, é preciso destacar que essas instituições têm na territorialidade, na transversalidade e verticalização dos currículos, bem como no modelo pedagógico, elementos singulares para sua definição identitária. (Escott; Moraes, 2012).

A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) estabelece que os IF, dentre seus objetivos e considerando a oferta de cursos verticalizada, devem ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. clarice.escott@poa.ifrs.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>.

² Esse artigo toma por base as reflexões apresentadas no I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, na Conferência sobre Formação de Professores para a EPT, UERJ, em 07/12/2023.

especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, em especial nas áreas de ciências e matemática, e, também, para a educação profissional. Define, ainda, que, no mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas ofertadas pelas instituições da RFEPCT devem ser destinadas para os cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, se faz necessário refletir sobre a oferta dos cursos de formação de professores no âmbito dos IF. Obviamente, os cursos de formação de professores devem ser regidos pelas normativas legais vigentes. No entanto, se faz necessário analisar criticamente o que propõem essas normativas, quais as concepções subjacentes na regulação e quais são as aproximações e distanciamentos entre o marco legal e a proposta emancipatória proposta pela RFEPCT. Para reflexão sobre o cenário da formação de professores, tomo por base os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e a produção de conhecimento no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com vistas ao fortalecimento da formação humana integral e da Rede Federal como um todo.

O ProfEPT tem como objetivo proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto à produção de conhecimentos como ao desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. (IFES, 2023). Com área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica e duas linhas de pesquisa, Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, o Programa dedica-se, a partir de seus macroprojetos, à produção de conhecimento relativos à:

- Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT
- Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT
- Práticas Educativas no Currículo Integrado
- História e memórias no contexto da EPT
- Organização do currículo integrado na EPT
- Organização de espaços pedagógicos da EPT

Assim, para a análise dos desafios da formação de professores na e para a EPT, tomo por base as categorias centrais que sustentam a produção de conhecimento nesse campo e que vêm contribuindo para consolidação do projeto de educação profissional e tecnológica preconizado pela RFEPCT, quais sejam: Formação Humana Integral; formação omnilateral; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; trabalho, ciência e cultura.

A BNC-Formação: retrocessos e desafios à formação de professores

O atual cenário das Políticas de Formação de Professores no Brasil a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, a BNC– Formação é o resultado de uma discussão aligeirada sem a participação efetiva das Instituições de Ensino, pesquisadores do campo da educação e de entidades representativas. Quando se aprofunda o estudo sobre os movimentos que levaram à publicação da BNC–Formação, constata-se que a proposta está alinhada à regulação de nível transnacional. Trata-se, pois, de uma modelagem das políticas educacionais que acompanha o movimento de reforma educativa global. Essa agenda internacional tem como eixo central a privatização e a avaliação. Nesse momento, não mais apenas a privatização das matrículas, mas, no caso das políticas atuais, a privatização dos conteúdos. A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), reúne as forças supranacionais com vistas à influência direta às agendas nacionais, balizada por interesses de ordem econômica.

[...] há uma tendência a uma padronização global de normas centrais do campo da educação, no que se refere à sua forma de organização, à estandardização dos processos de formação e currículos, a maior relevância dada às avaliações de resultados, dentre outras questões estruturais, incluindo a concepção sobre a profissão docente e sobre as finalidades da educação no panorama da globalização. (Dale, 2004 *apud* Saraiva; Souza, 2020, p. 131).

Os princípios de gestão educacional subjacentes à essa política estão alicerçados nos princípios neoliberais de eficácia e eficiência, portanto, voltados aos resultados e não aos processos. Trata-se de

uma nova agenda para a formação docente, em especial no âmbito da América Latina e Caribe, enquanto manifestação de uma regulação transnacional das políticas educativas, que se apoia na eficácia escolar como medida de qualidade do sistema. (Saraiva; Souza, 2020, p. 130).

Esse processo transnacional promove a multiregulação da educação, na qual o próprio Estado se coloca como um matizador do agente privado como sendo o agente legítimo para a coordenação das políticas educacionais. Nesse sentido, o Estado faz a oferta do serviço educacional, mas o planejamento e tomada de decisão sobre a educação é realizada por organismos privados. Esses acabam por fazer a articulação e a coordenação da ação pública. A BNC– Formação, portanto, está sob o foco das editoras, com vistas ao domínio do apostilamento, de decisão dos conteúdos, bem como da produção e venda do livro didático, em um movimento quase que de coprodução das políticas educacionais.

Para garantir o domínio de decisão das políticas educacionais, se estabelece a avaliação estandardizada. A avaliação das políticas fica baseada em evidências e tendem a culpar os professores pelos resultados dos alunos.

Nesse processo de avaliação, fica desconsiderado o conjunto de fatores que interferem no bom desempenho das escolas: gestão pública, infraestrutura, investimento, tamanho das turmas, definições curriculares. Também desconsideram os fatores individuais dos estudantes e externos às escolas como: fatores domésticos, capital cultural dos alunos, acompanhamento da família, segurança alimentar, condições de moradia, dentre outros. Assim, se estabelece a falsa crença de que os professores são responsáveis pelo fracasso dos alunos, quando, na verdade, estão a esconder as falhas do Estado. Assim,

[...] a eficácia tem sido disseminada como um conceito escolar, projetado em seus sujeitos – sobretudo diretores e professores – que devem alcançar as metas de desempenho estabelecidas pelos governos e, ainda, corresponder às novas necessidades da sociedade da informação e do conhecimento, no sentido da formação para o trabalho. (Saraiva; Souza, 2020, p. 130).

Esse processo de avaliação estandardizada, que se caracteriza pela gestão de resultados, passa a ter centralidade e, a autonomia dos professores, é cada vez mais restrita. A avaliação em larga escala promove um controle à distância sobre a atuação dos professores. Esse padrão avaliativo acaba por promover a adoção de práticas pedagógicas padrão de forma a atingir as metas estabelecidas fora da escola, sem a participação dos agentes escolares. As avaliações externas, por meio dos resultados divulgados, escamoteiam as desigualdades e classificam as escolas, ranqueando-as a partir de uma mesma medida, desconsiderando as diferenças. Assim, os resultados encaminham para a interpretação de que o problema está no interior da escola, na sua gestão e na prática dos professores. Ficam, assim, isentos os sistemas de ensino de toda a responsabilidade de investimento e de instituição de políticas públicas que contribuam para a qualidade da escola. (Saraiva; Souza, 2020).

A proposição do currículo definida na BNC-Formação traz de volta o velho discurso das competências, ainda de uma forma mais radical, dissociando teoria e prática e introduzindo o conceito de conhecimentos essenciais. Evidencia-se, portanto, o alinhamento da BNC-Formação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautando os processos formativos por um modelo técnico instrumental e prescritivo.

Sobretudo, com a imposição da BNC-Formação, instala-se uma perspectiva de formação de professores vinculada a interesses políticos neoliberais e conservadores.

Bases Teóricas para a Formação de Professores para e na EPT

A discussão sobre a formação de professores passa pela tomada de posição em relação ao projeto educacional que se pretende assumir e, conseqüentemente, sobre qual perfil de professor para e na EPT se quer formar.

Considerando o projeto dos IF, a formação de professores para e na educação profissional e tecnológica deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos seus currículos, tendo como elemento basilar a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana. Conforme analisado acima, a mudança que a BNC-Formação traz para os rumos das políticas educacionais brasileiras, no campo da formação de professores, retroagem a uma perspectiva educacional tecnicista com novos vieses, se utilizando de conceitos progressistas e com intencionalidade utilitarista. Assim, trata-se de um retrocesso em relação às conquistas vinculadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes anteriores³, amplamente discutidas com a comunidade acadêmica, professores da educação básica e entidades representativas. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Portanto:

a Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366-367).

Esse novo cenário exige que a Rede Federal proponha seu projeto de formação de professores alicerçado nos princípios educacionais que definem o seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, a base para formação de professores da e na EPT deve consolidar-se a partir dos princípios que sustentam a RFEPCT como projeto educativo. Nesse sentido, é preciso considerar o trabalho, a ciência e a cultura como fundamentos para a educação integral e omnilateral no âmbito da formação de professores, em contraposição ao conceito de aprendizagens essenciais expressas na lógica da BNC-Formação. Há que se assumir o compromisso com um percurso de formação de professores com sólida formação humana articulada com os conhecimentos científicos inerentes à *práxis* docente.

Se considerarmos a verticalização do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir de fluxos que permitem a construção de itinerários de formação, é preciso, também, que se estabeleça, no âmbito do currículo das licenciaturas, a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida humana. Assim, os currículos dos cursos de formação de professores nos IF, devem tomar os eixos indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão de forma a sustentar o seu desenho curricular. Privilegiar o desenvolvimento da capacidade de investigação científica como balizador do percurso formativo nas licenciaturas, representa condição fundamental à construção da autonomia intelectual dos futuros docentes.

3 Resolução CNE/CP n.º 02/2015, revogada pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas do seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. (Pacheco, 2011, p. 30).

Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico devem orientar a *práxis* formadora e transformadora com vistas à contribuição efetiva à educação pública brasileira. O trabalho como princípio educativo implica em considerar o “meio para a produção das necessidades básicas do ser humano como ser da natureza, e, também, das necessidades sociais, culturais e intelectuais”. (Frigotto, 2009). Considerar o trabalho como princípio educativo nos currículos dos cursos de formação de professores, significa trazer para a prática formativa a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, conhecimentos produzidos e apropriados pela sociedade e que contribuem para a transformação das condições da vida e a ampliação das capacidades e sentidos humanos. (Ramos, 2014). Nesse processo, a pesquisa como princípio pedagógico contribui para o desenvolvimento da atitude de questionamento dos futuros docentes diante da realidade social econômica e educacional, levando ao desenvolvimento das práticas pedagógicas com caráter crítico e emancipatório.

Outra questão a ser enfrentada pelos IF diz respeito à discussão crítica em relação à pedagogia das competências imposta pela BNC-Formação. A pedagogia das competências representa um retrocesso à lógica da sobreposição da prática sobre a teoria, impactando diretamente a concepção de formação humana integral. A superação dessa lógica presente na BNC-Formação, requer a transposição da concepção de competência prática que não considera a base científica que a sustenta. Pressupõe, portanto, a indissociável relação entre teoria e prática, contextualizada pela dimensão social e científica da formação docente.

Nesse processo de superação da lógica da prática sobre a teoria, a interdisciplinaridade como articuladora dos currículos da formação de professores, pode contribuir para a compreensão das múltiplas ciências que o constituem, possibilitando o domínio da relação entre o todo e as partes, entre a teoria e a prática. A organização curricular e a prática pedagógica interdisciplinar no percurso de formação de professores podem extrair de cada ciência a compreensão dos seus limites e a possibilidade de construção de conhecimento articulado na diversidade. (Araujo; Frigotto, 2015). Contribui, portanto, para que o futuro docente vivencie a construção de conhecimentos em relação aos fundamentos e aos objetos de estudo da educação de forma aprofundada.

Por fim, cabe destacar a importância da prática da avaliação do ensino e da aprendizagem no decorrer do percurso de formação dos futuros professores. A vivência da avaliação de concepção diagnóstica, formativa,

processual, emancipatória e participativa, traz a possibilidade de compreensão desse processo como condição de promoção de construção de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia e autoria dos estudantes, portanto, uma prática avaliativa de cunho emancipatório.

Contribuições do ProfEPT para a formação de professores para e na EPT na perspectiva de formação humana integral

O percurso formativo do ProfEPT, constituído por disciplinas obrigatórias e eletivas, sustenta teoricamente as investigações das respectivas temáticas no diálogo com a EPT, estabelecendo a necessária relação com o mundo do trabalho. As disciplinas obrigatórias, eletivas e de orientação de projetos, subsidiam as atividades de pesquisa e extensão, com vistas à formação de profissionais da EPT, da educação em geral e das mais diversas áreas.

Vinculado à Área de Ensino da Capes, o Programa prevê pesquisas aplicadas vinculadas a duas linhas de pesquisa específicas. Como Mestrado Profissional, as pesquisas devem ser desenvolvidas, preferencialmente, nos espaços de trabalho (formais ou não formais) nos quais os estudantes atuam. Para sistematização dos resultados das investigações os estudantes devem produzir uma dissertação e um produto educacional. Tal produção tem o objetivo de contribuir com a qualificação das ações de ensino na EPT. (Escott; França, 2021).

Desta forma, o ProfEPT tem como missão:

a formação, em nível *stricto sensu*, de profissionais que sejam comprometidos com a educação humana integral, para atuação na Educação Profissional Tecnológica, bem como na produção de conhecimentos que gerem impactos nos processos de ensino, contribuindo efetivamente com o movimento de humanização do mundo do trabalho. (Escott *et al.*, 2021, p 5-6).

Para tanto, o programa se organiza tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. As bases conceituais adotadas pelo programa buscam, por meio da articulação entre trabalho e educação, a promoção de um percurso formativo para a EPT, cuja centralidade volta-se à formação humana integral ou omnilateral, à educação politécnica e ao trabalho como princípio educativo. Constitui-se, portanto, um espaço privilegiado para a formação de docentes que atuam na EPT a partir da articulação ciência, cultura e trabalho.

Sendo assim, é possível afirmar que o ProfEPT se constitui em um espaço formativo que, ao primar pelas bases e fundamentos da EPT, vem contribuindo para a formação de docentes que tenham como foco a superação da dicotomia entre ambiente acadêmico e o setor produtivo. “Mais do que um

mestrado profissional, o programa defende ideias/ideais que coadunam com uma perspectiva de educação revolucionária e contra-hegemônica voltada à classe trabalhadora.”. (Costa; Santos, 2020, p. 13).

É preciso considerar, sobretudo, que as bases conceituais que alicerçam a discussão e produção científica no ProfEPT, não devem ser consideradas apenas para a formação do docente da EPT, mas também para os professores formados nos cursos de licenciatura das instituições de EPT, os quais irão atuar em outras modalidades, níveis ou etapas da educação básica. Para Moura (2014), é preciso que os professores se percebam como pertencentes à classe trabalhadora.

Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. (Moura, 2014, p. 33).

Considerações finais

Ao analisar a formação docente para e na EPT, sob a perspectiva dos pressupostos teóricos da RFEPCT e da produção de conhecimentos no âmbito do ProfEPT, resta claro que, o cenário imposto pela BNC-Formação, instaura uma disputa em relação ao projeto de formação de professores. O enfrentamento dessa disputa requer que os atores envolvidos com a formação de professores para e na EPT, gestores e docentes formadores, instauem um movimento organizado e sustentado pelos princípios da EPT. Tal movimento deve consolidar o projeto de formação de professores da e na Rede Federal pautado pelas bases teóricas que orientam a EPT como lócus de formação humana integral e emancipatória. O que se coloca, desta forma, é a disputa por um projeto pautado pela formação humana integral em contraposição à uma política neoliberal que encaminha à performatividade. O que está em jogo, é a disputa pela autonomia acadêmica contra as amarras da avaliação standardizada.

No âmbito do ProfEPT, o percurso formativo, a pesquisa e a produção científica vêm contribuindo para a perspectiva de práticas educativas contra hegemônicas na relação educação-trabalho.

Considerando os pressupostos teóricos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que delineiam a identidade institucional para a formação de professores na RFEPCT, é fundamental que as instituições que a compõem instituem sua política para formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e para a EPT alinhada e incorporada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

O que se espera é que os espaços de formação de professores, em especial na RFEPCT, estejam sustentados por novos paradigmas que levem à superação de antigas práticas alicerçadas na dualidade estrutural historicamente presente nas políticas da EPT. Há que se instaurar um projeto de

formação de professores no qual se defina como eixo central da proposta, a formação humana integral e o trabalho assumido como princípio educativo.

Referências

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

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. [S. l.: s. n.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/CP, 2019.

COSTA, E.F.L.B.; SANTOS, M.C. O ProfEPT como Espaço de Reflexão e Formação Docente Superior na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11151>. Acesso em: 07 mar. 2024.

ESCOTT, C.M.; MORAES, M.C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. p.1492-1508, 2012. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em 07 mar. 2024.

ESCOTT, C.M. *et al.* **Planejamento Estratégico Prof EPT: Quadriênio 2022-2025**. Vitória, ES: Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2021.

ESCOTT, C.M.; FRANÇA, M.C.C.C. Saberes Específicos e Produção de Conhecimento no ProfEPT – Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.53, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/6096>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GONÇALVES; S.R.V.; MOTA, M.R.A.; ANADON, S.B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. In: **Formação em Movimento**, v. 2 n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em 05 mar. 2024.

IFES. **Portaria nº 1588, de 25 de julho de 2023**. Regulamento Geral do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Vitória, ES: Ifes, 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MOURA, D.H. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. **Coleção formação pedagógica**; v. 3. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326;jsessionid=node01ks9u7idr8ai31ex4nufe0u0kg661096.node0>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Ed. Moderna; São Paulo: Fundação Santillana, 2011.

RAMOS, M.N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SARAIVA, A.M.A.; SOUZA, J.F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em 05 mar. 2024.

REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO, TERCEIRA VIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRONATEC

Jordan Rodrigues dos Santos¹

Introdução

A década de 1990 no Brasil é marcada pelo discurso em torno das políticas públicas para a educação, bem como pela implementação de programas educacionais que visavam à ampliação da escolarização. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado a partir de 1995 e vigente até 2002, e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), iniciado em 2003, foram pautados pelo discurso de que o investimento em educação seria a principal medida para amenizar as mazelas da sociedade, tais como as desigualdades sociais, a concentração de renda, a miséria e o desemprego.

As referidas políticas tiveram como base justificadora o argumento de que estávamos vivendo um “apagão de mão de obra”, ou seja, a falta de sujeitos qualificados para serem absorvidos pelo mercado (Castioni, 2013). Da mesma forma, verificamos esse argumento presente na Exposição de Motivos para a formulação do PRONATEC, que foi encaminhada à apreciação da Presidente da República em 2011, Dilma Rousseff, classificando-o como um dos “maiores desafios colocados hoje para a continuidade do crescimento econômico do País”, que é a falta de mão de obra qualificada (Brasil, 2011, p. 1).

Conforme Melo (2015), o PRONATEC desenvolveu-se a partir da metáfora do “apagão de mão de obra no Brasil”. Esta metáfora escamoteia e lança um véu sobre a realidade, tornando difícil compreender a essência do fenômeno social, histórico e econômico que é a institucionalização do PRONATEC, caracterizando-se como uma mediação do processo histórico precedente e da correlação de forças políticas e econômicas em disputa, além de profundas alterações na estrutura produtiva e na organização do trabalho que o demanda.

Encontramos mais subsídios que contribuem para desconstruir esse

¹ Secretaria de Estado da Educação/RJ, Rio de Janeiro, Brasil. jordanacademicos@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6327061676705589>.

discurso em Frigotto (2013). O autor analisa a metáfora do “apagão educacional”, que reclama a falta de pessoal qualificado como desdobramento da mentalidade colonizadora e escravocrata da classe dominante em relação às classes subalternizadas ao longo do desenvolvimento histórico brasileiro. O discurso do apagão mascara os reais motivos que reproduzem a falta de qualificação, pois desconsidera o processo histórico desigual brasileiro (Melo, 2015).

Esse processo também faz parte da forte presença do empresariado e das pressões que esse setor exerceu sobre o governo federal no que tange ao atendimento de suas demandas, a exemplo da transferência dos custos de formação de mão de obra para o Estado (Lima, 2012).

O Estado deve exercer o papel estratégico na redução dos custos do capital no fornecimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas adequadas aos padrões técnicos vigentes. Tal papel não prescinde da função produtivista com seus antigos e vigentes objetivos: reduzir os custos de formação profissional do capital com reforço no contingente de trabalhadores qualificados sem emprego, produzindo ao mesmo tempo inserção produtiva e pressão negativa sobre os salários (Lima, 2012, p. 78).

As pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), embora conduzidas no início dos anos 2000, contribuíram para ratificar tais argumentos. De acordo com o IBGE, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE, 2002 *apud* Brasil, 2007), o Brasil possuía 23.098.462 jovens com idade entre 18 e 24 anos, cuja situação de trabalho era precária (Brasil, 2007).

Conforme o Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE, 2002 *apud* Brasil, 2007), apenas 5.388.869 — cerca de 23,3% dos jovens da referida faixa etária — tinham vínculo formal de emprego no mesmo ano. De acordo com a PNAD de 2003, em relação à escolaridade da população brasileira, concluiu-se que apenas 23 milhões de pessoas tinham 11 anos de estudo ou mais, correspondendo ao ensino médio completo, o que representava 13% da população (Brasil, 2007, pp. 14-15).

A pesquisa realizada em 2007 pelo IPEA também teve importante função e influência. Ela verificou que, embora houvesse um aumento na oferta de empregos no Brasil, existia um pequeno percentual de mão de obra qualificada. Assim: “Ao mesmo tempo em que ‘sobram empregos’, o estudo mostrou que apenas 18,7% das pessoas que procuram por trabalho no país estão em condições de atender ao perfil dos empregos imediatamente abertos” (Machado, Fidalgo, 2014, p. 5).

De acordo com os dados elencados na Exposição de Motivos para a criação do PRONATEC, que corroboram as informações produzidas tanto pelo IBGE quanto pelo IPEA, as referidas pesquisas nos permitiram notar a prevalência de dados estatísticos e uma concepção de educação orientada

pela formação para o mercado de trabalho. Isso justificaria o PRONATEC como instrumento para promover a distribuição de renda, visto o condicionamento que ele propiciaria aos trabalhadores que perderam seu vínculo empregatício formal, recebendo o seguro-desemprego, como instrumento de melhoria da qualidade da educação, enfatizando-se a de nível médio, e de inclusão social (Brasil, 2011).

Reforma Empresarial da educação, Terceira Via e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): contextualizando o PRONATEC

Para compreendermos a formulação do PRONATEC, é importante retomar algumas questões relevantes em relação ao Decreto 2.208/97 e ao Decreto 5.154/04. O primeiro, publicado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, reeditou a dualidade estrutural da educação, promovendo novamente a separação da educação profissionalizante da educação regular e impossibilitando o diálogo entre as duas, tornando-as modalidades distintas de ensino. De modo geral, o Decreto 2.208/1997, que já foi revogado, contribuiu, à sua época, para a atualização da ideologia dominante de uma estrutura educacional dualista, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB, 1996) tenha realizado o movimento contrário. No entanto, como meio de enfraquecer esse movimento e retomar o antigo ideário, o supracitado decreto acabou por revigorá-lo.

Por sua vez, o Decreto 5.154/04 articulou o ensino médio técnico ao ensino médio regular, abrindo a possibilidade de integração entre essas duas modalidades até então separadas. Ele admite as modalidades integrada, subsequente ou concomitante. Contudo, observou-se cada vez mais a articulação do empresariado com o objetivo de protagonizar a formulação das políticas públicas em educação. Mesmo com o Decreto 5.154/04, trata-se da acomodação dos interesses de classes em conflito.

No contexto da reforma promovida por Fernando Henrique Cardoso em relação ao ensino médio, vemos o Decreto 2.208/97 como um ato imposto pelo governo, gestado desde a proposta original da LDB, direcionando a Educação Profissional para atender às demandas do mercado de trabalho. Assim se ex-pressa Del Pino (1995, *apud* NEY, 2006, p. 263): “Entretanto, a reforma surge como um ato de imposição do governo no sentido de colocar a Educação Profissional subordinada ao mercado de trabalho e obedecer aos ditames do neoliberalismo”. Dessa forma, no âmbito desse processo, foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997, que recupera as ideias do PL nº 1.603/96.

Conforme Martins (2016), implementa-se uma nova racionalidade sobre a correlação de forças na arena política e na sociedade civil, onde ocorrem disputas entre classes e suas frações, sobretudo no campo educacional, no qual o empresariado busca exercer cada vez mais influência e determinar

suas concepções e objetivos em nível nacional. Esta nova racionalidade se deve à materialidade histórica emergente estruturada pelo neoliberalismo desde o início da década de 1990. Nesta fase, conforme Martins (2016, p. 11):

No novo tipo de racionalidade que passa a orientar o Estado, a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas.

Desse modo, a racionalidade econômica e a lógica tecnicista passam a ser fundamentais para orientar as ações e escolhas dos sujeitos, confundindo satisfação e felicidade com a realização através do mercado e com os ganhos, em tese, possibilitados por ele. A racionalidade econômica torna-se o referencial para as condutas e as relações sociais.

Com os governos de Luís Inácio Lula da Silva a partir de 2003, ganha novo fôlego a discussão em torno da integração entre a educação básica e profissional. Assim, existiam dois posicionamentos político-ideológicos em cena: o primeiro alinhado com a manutenção do Decreto nº 2.208/97; o segundo favorável à concepção de ensino integrado, resgatando a possibilidade de realização da educação politécnica, com currículo integrado e sem divisões entre a educação técnica e a propedêutica. Em função deste debate, surge o Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004) e a revogação do Decreto nº 2.208/97, articulando o ensino médio técnico ao ensino médio regular, abrindo a possibilidade de integração entre essas duas modalidades até então separadas (entre outros, Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Esse Decreto, posteriormente incorporado à LDB de 1996 por intermédio da Lei nº 11.741 de 2008, admite as modalidades integrada, subsequente ou concomitante, caracterizando um rearranjo das forças políticas e dos interesses de classes. Ele deu forma a um novo cenário pelo qual houve a possibilidade de implementar um modelo educacional que, pelo menos na forma da lei, superas-se em alguma medida a dualidade estrutural explícita imposta pelo Decreto nº 2.208/97 (idem).

Em termos meramente formais, o Decreto nº 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se buscava assegurar na disputa pela LDB na década de 1980. De acordo com Frigotto (2006), a partir da vigência do referido Decreto, dependendo da direção das disputas políticas e teóricas, o “desempate” entre correntes conservadoras e progressistas poderia caminhar rumo à superação da dualidade na educação profissional no Brasil, ou mantê-la de forma definitiva.

Contudo, observa-se cada vez mais a articulação do empresariado com o objetivo de protagonizar a formulação das políticas públicas em educação. No contexto neoliberal, os reais interesses dos empresários, organismos internacionais e fundações educacionais privadas são obscurecidos por uma nova lógica baseada na regulação e no gerencialismo. No Brasil, ocorreu uma organização do empresariado através de fundações privadas e empresas educacionais, conhecida como “Todos pela Educação” (TPE) (Freitas,

2012; Martins, 2016).

A partir do gerencialismo, foi promovido um processo de descentralização dos órgãos do governo (municipalização), das escolas (autonomia escolar) e do mercado. A descentralização para o mercado pressupõe a responsabilização e articulação entre Estado, setores privados e organizações não governamentais. Isso se baseia na concepção de que a educação é uma responsabilidade de todos os segmentos da sociedade, não apenas do Estado. Neste cenário, o empresariado assume uma posição privilegiada de poder, exercendo maior influência decisória sobre as ações e políticas públicas para a educação, e ganhando maior capacidade de sensibilizar e influenciar a opinião pública com suas perspectivas político-ideológicas e de projeto de sociedade (Martins, 2016).

O PRONATEC foi criado em um contexto de continuidade das políticas e ações iniciadas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e “continuadas” por Dilma Rousseff em seus mandatos. Em seu discurso de lançamento do Programa, Dilma Rousseff expressou a importância do PRONATEC devido à necessidade variável de mão de obra qualificada no Brasil, que oscila entre escassez e abundância em diferentes regiões do país (Brasil, 2011b).

Sobre a continuidade das iniciativas dos governos Lula:

Por isso, nós vamos ampliar a rede de escolas técnicas do governo federal, continuar ampliando aquilo que o presidente Lula, com muito orgulho, dizia: que nós tínhamos conseguido, em oito anos, fazer mais do que ao longo de 100 anos. Nós vamos, além disso, financiar a expansão da rede dos serviços nacionais de aprendizado do Sistema “S”, integrado pelo Senai, Senac, Senap, Senar e SESCOOP. (Brasil, 2011b).

Outro dado importante e justificador da criação do programa diz respeito ao número de jovens que até aquele momento haviam realizado cursos técnicos de nível médio, conforme consta na Exposição de Motivos encaminhada à presidente da República Dilma Rousseff: “Ainda que mais de 709 mil jovens brasileiros tenham feito cursos técnicos em 2010, tal número representa apenas 10,2% dos 6,9 milhões de matrículas no Ensino Médio contadas pelo Censo Escolar” (Brasil, 2011c).

No mesmo documento, são apresentados dados explicativos sobre o número de pessoas beneficiárias reincidentes do seguro desemprego, com base nas informações do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Dentre elas, 40% não chegaram a cursar o ensino médio. Além disso, segundo os dados do Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 52% dos integrantes das quase 13 milhões de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família têm quatro anos a menos de escolarização formal. Diante desses dados apresentados, conclui-se que capacitar os indivíduos significa incluí-los na vida social e produtiva (Brasil, 2011c).

Neste sentido, o programa foi integrado ao plano Brasil sem Miséria, que tinha como meta a erradicação da pobreza no país por meio da qualifica-

ção socioprofissional através de programas, ações e projetos de assistência técnica e financeira (Silva, 2016).

Estão presentes outras contradições no discurso do governo que justificaram a criação do PRONATEC, como as ações relacionadas à revogação do Decreto 2.208/97 e à aprovação do Decreto 5.154/04. Segundo Leemann, conforme citado por Silva (2016), o empresariado não se afasta de seus objetivos e fundamentos ideológicos. Eles sustentam e embasam o discurso utilizado pelo governo federal para justificar a criação do PRONATEC, que se baseia na relação direta entre crescimento econômico e produtivo e qualificação da mão de obra. Esta última é considerada cara no país atualmente, sendo a qualificação vista como uma maneira de melhorar os custos a favor dos empresários. Esse ponto de vista empresarial reflete-se no discurso governamental. Assim, observa-se um movimento histórico de transferência dos custos da educação e qualificação da força de trabalho para o Estado, materializado através de políticas públicas (Lima, 2012).

Para Silva (2016), o PRONATEC mantém as diretrizes que estruturaram políticas de qualificação profissional anteriores a ele, alinhando-se aos interesses nacionais e internacionais da globalização econômica. O desenvolvimento do PRONATEC, assim como o PLANFOR e o PNQ, é compreendido como uma expressão desse processo. Essas políticas são guiadas pela opção por um desenvolvimento de Terceira Via, conforme preconizado pelo sociólogo inglês Anthony Giddens (2001). Nas palavras do autor, a Terceira Via “[...] se preocupa com a reestruturação das doutrinas sociais-democráticas para responder à dupla revolução da globalização e do mercado do conhecimento” (p. 165).

Para ele, as referidas não podem ser categorizadas como boas ou ruins, pois ambas oferecem muitos benefícios em potencial. Ele não as considera uma capitulação ao neoliberalismo. Apesar de não desacreditar do papel e função do Estado, Giddens reduz sua ação e capacidade a mero gerenciador nas políticas sociais, como educação e saúde, por exemplo, semelhante ao que ocorreu no Brasil.

Para o referido sociólogo, o Estado deve interferir nos mercados e na sociedade civil, não substituí-los; deve realizar investimentos em educação, em infraestrutura e mitigar a desigualdade:

“[...] garantir oportunidades para realização pessoal dos indivíduos. Um forte sistema de *welfare*, e não uma rede de segurança mínima, é parte essencial dessas medidas [...] Não há mais alternativas conhecidas à economia de mercado; a competição de mercado gera ganhos a que nenhum outro sistema pode se equiparar. A oportunidade de prosperidade econômica é somente uma delas. Os mercados não criam cidadania, mas podem contribuir para ela e mesmo para a redução da desigualdade. (Giddens, 2001, p. 166).

Interessa destacar que a democracia parece ser uma instituição política subordinada ao desenvolvimento do mercado. Embora ressalte o pro-

tagonismo da sociedade civil estável que “incorpore normas de confiança e decência social [...]”, sem isso, os mercados não poderiam “florescer e a democracia pode ser arruinada” (Giddens, 2001, p. 167). Este prognóstico não se confirmou até os tempos atuais. Ao compreendermos, vemos o mercado induzindo programas fragmentários em substituição à universalização de políticas de Estado.

Conforme Melo, Souza e M. Melo (2015), o cerne da obra de Giddens é exprimir um novo projeto político capaz de seduzir e unificar um considerável contingente de frações da classe dominante no mundo, afirmando que o capitalismo é a única alternativa viável para a sociedade. Isso implica em uma nova forma de compreender as classes e, sem negá-las, diluir o caráter da exploração de uma sobre a outra, fato característico e fundante das relações sociais capitalistas, além da essencialização do Estado e do mercado.

[...] apresentados como instâncias da vida social sem nenhuma correlação com o funcionamento da sociedade capitalista e suas alterações na atual fase de hegemonia da fração financeira da burguesia; defesa de um novo tipo de relação entre Estado e sociedade civil, em que a execução das políticas sociais de diversas ordens deixa de ser responsabilidade do aparelho estatal para ser assumida de forma precária e focalizada por organismos da sociedade civil, travestida num suposto terceiro setor; a configuração de uma nova esquerda “moderna”, não tendo nenhuma hostilidade ao funcionamento dos mercados, como afirma Giddens (2007); e a apologia ao processo de precarização do trabalho, como forma de baratear a força de trabalho com a intensificação da exploração, via destituição de direitos trabalhistas (Melo, Souza, M. Melo, 2015, p. 46)

A partir dessa colocação do autor, inferimos que se trata de uma democracia mediada pelo mercado. Além disso, as políticas educacionais contribuem para o fomento do mercado da educação, uma espécie de “economia do conhecimento” (Giddens, 2001; Lima, 2012; Lima, 2016).

Sobre as consequências mais diretas para a educação, observamos a retomada da teoria do capital humano. É válido transcrever o que Giddens considera a respeito:

Outro dogma da política de terceira via – onde quer que seja possível, invista em capital humano – é estreitamente ligado à sua perspectiva. É um tema norteador da reforma do *welfare*, bem como das ações que o governo pode empreender para reagir à economia do conhecimento. Uma política de incentivo ativa, dando especial destaque à educação, é essencial. O objetivo é criar uma economia de altos níveis de emprego – reconhecendo que hoje em dia muitas pessoas têm de conciliar trabalho com as obrigações domésticas. Esta abordagem não implica uma desvalorização das necessidades dos que estão fora do mercado de trabalho. Eles devem ser alvo de “investimento” tanto quanto os outros. *Welfare* significa atacar problemas de dependência, isolamento e perda da realização pessoal onde quer que surjam (Giddens, 2001, p. 167)

Frigotto (2010), ao abordar e criticar a concepção marginalista da eco-

nomia que estrutura a teoria do capital humano, considera o indivíduo dotado de “liberdade” e “racionalidade”, constituindo-se como *homo economicus*. Essa concepção vê a economia como um “sistema” cujas partes são autônomas e independentes.

Assim, os indivíduos sabem escolher as coisas que melhor lhes convêm dentro de sua realidade e de suas possibilidades sociais, econômicas, políticas, etc., como se esses aspectos não fossem influenciados uns pelos outros. Verifica-se as bases positivistas que também estruturam a referida teoria como fundamentais para a manutenção do senso comum, sendo úteis como uma ideologia que falsifica a realidade e auxilia na estruturação de uma consciência histórico-social alienada e de uma *práxis* fragmentária. Perde-se de vista a questão da totalidade das mediações enquanto criação histórica e social que caracteriza e dá sentidos e significados às relações homem-natureza e sociais.

A concepção econômica marginalista, que enxerga as esferas da vida - econômica, cultural, escolar, familiar - como dimensões independentes e autônomas, com funcionamento próprio, exerce influência direta sobre os indivíduos e sobre a formação de uma ideologia individualista e culpabilizadora do indivíduo, lançando um “véu” sobre as desigualdades. Os processos históricos geradores dessa ideologia são interpretados como fatos naturalmente dados, e a atuação dos sujeitos históricos fica em segundo plano analítico, relegada a realidades que independem deles (Frigotto, 2010, p. 61).

As proposições de Giddens contribuem para a construção dos conceitos de empregabilidade e empreendedorismo, além da pedagogia das competências, aspectos que potencializam e estruturam os discursos em torno das ações e políticas direcionadas à educação profissional no Brasil. Cabe ressaltar, na escrita de Giddens, a ênfase que ele atribui à realização “pessoal do indivíduo” [grifos nossos]. Inferimos que essa centralidade se alinha com as demandas do capital e articula seu discurso em nível político e, sobretudo, ideológico; além de contribuir para o processo de precarização do trabalho e produção do precário.

Chamamos também a atenção para o fato de que, cada vez mais, em função da mobilização teórica e epistemológica induzida pelos organismos internacionais e por teóricos como Anthony Giddens, há o distanciamento da categoria trabalho e sua desconstrução enquanto conceito e categoria teórica estruturante.

A categoria trabalho é fundamental não apenas para compreendermos o ser humano e os sujeitos históricos e sociais ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, mas também como conceito central para a compreensão dos processos educativos que são estruturados a partir do trabalho, compreendido como constituinte ontológico do ser social (Saviani, 2007).

O distanciamento da categoria trabalho, que é induzido a partir de referenciais teóricos utilizados pelos organismos internacionais, transfere a centralidade da compreensão da realidade humana e social para o merca-

do e para a economia. As mazelas sociais são justificadas pelo fato de não correspondermos às expectativas do mercado, ocasionando um fenômeno, conforme podemos constatar usualmente nos telejornais, de “indisposição do mercado”, impactando negativamente a vida econômica e, como consequência, as relações sociais e seus problemas, ideário construído e transmitido ao senso comum.

Diante deste contexto, podemos compreender por que, efetivamente, não ocorreu a integração proposta a partir do Decreto nº 5.154/08. Compreendemos também o maior poder de articulação do empresariado, aumento de seu poder de influência e determinação sobre as políticas públicas em educação.

A educação passa a ser compreendida e reduzida a fator econômico que potencializa a capacidade de trabalho e, por consequência, de produtividade de um indivíduo, de uma nação, de um país. O volume de conhecimento “consumido” por uma pessoa para uma dada atividade aumenta a sua capacidade produtiva de trabalho, desdobrando-se em maiores ganhos.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção” (Frigotto, 2010, p. 51)

Ainda o autor:

A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade de renda” (Frigotto, 2010, p. 51).

Nesse sentido, estamos de acordo com Lima (2012; 2016) de que há, cada vez mais, uma articulação objetivando a constituição de um mercado da educação profissional e não somente a formação para o mercado (Lima, 2010; 2012; 2016).

A terceira via e o neoliberalismo: seus impactos no PRONATEC

O PRONATEC é apresentado como uma política pública instituída pela Lei nº 12.513 de 2011, que objetiva expandir, interiorizar, democratizar e ampliar a oferta gratuita de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esses cursos incluem nível superior tecnológico, nível médio, Formação Inicial e Continuada (FIC) e qualificação profissional, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Para alcançar esses fins, estrutura-se através de subprogramas, projetos e ações de assistência financeira, incluindo a oferta de Bolsa-Formação (Brasil, 2015; 2016).

Entre seus objetivos destacam-se:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, presenciais e a distância, e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (Brasil, 2013).

Com o objetivo de alcançar tais objetivos, o programa elencou cinco iniciativas com tal finalidade, quais sejam: 1) Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o objetivo de interiorizar a rede federal de ensino; 2) Programa Brasil Profissionalizado, com vistas à ampliação da oferta e fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais de ensino em parceria com o Governo Federal; 3) Rede e-Tec Brasil, objetivando oferecer cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional na modalidade a distância, oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas Unidades de Ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e pelas redes estaduais de educação profissional; 4) Os Acordos de gratuidade com os Sistemas Nacionais de Aprendizagem (SNAs), cujo objetivo é ofertar, através de recursos próprios dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem angariados pela contribuição compulsória prevista em lei, cursos técnicos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e; 5) Bolsa Formação, a única iniciativa criada com o PRONATEC em 2011, que tem em vista permitir o acesso gratuito aos cursos de formação inicial e continuada, de qualificação profissional e cursos técnicos através de instituições públicas e “provados” através do financiamento pelo MEC (Brasil, 2015a, p. 2).

Como ação que surge originalmente com o Programa, a Bolsa-Formação foi instituída pela legislação que criou o PRONATEC com o objetivo de ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos técnicos utilizando as redes de educação profissional já existentes, sendo dois os tipos: Bolsa-Formação Estudante (BFE) e Bolsa-Formação Trabalhador (BFT) (Brasil, 2011; Maciel, 2016). A Bolsa-Formação se divide em Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador. A Bolsa-formação Estudante é destinada ao oferecimento de cursos de educação profissional e técnica de nível médio cuja carga horária mínima deve ser de 800h e máxima de 1.200h, nas seguintes formas: 1) concomitante, para quem já estiver estudando ou ingressar no ensino médio, com matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição ou instituições distintas; 2) integrada, para quem já tenha concluído o

ensino fundamental e curse o nível médio com matrícula única para ambos os cursos; 3) subsequente, àquele que tenha concluído o ensino médio, conforme disciplinado nos arts. 36-B e C Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Brasil, 2015).

A Bolsa-Formação Trabalhador oferta cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC) a diferentes perfis de trabalhadores, cujas cargas horárias devem ser de, no mínimo, 160 horas e, no máximo, 400 horas, em conformidade com o Guia PRONATEC de cursos FIC (Brasil, 2015a, p. 9).

Para estudantes com idade igual ou superior a 18 anos que estejam cursando o ensino médio, são oferecidos cursos técnicos nas modalidades concomitante e integrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os cursos técnicos concomitantes ou integrados podem ser oferecidos apenas por instituições das redes públicas de ETP e Serviços Nacionais de Aprendizagem. Por outro lado, os cursos subsequentes podem ser ofertados por instituições das redes públicas, Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) e instituições privadas. No entanto, esta última modalidade deve ser destinada prioritariamente a estudantes que tenham concluído o ensino médio em escola pública ou como bolsistas integrais em instituições privadas de ensino (Brasil, 2015, p. 9).

Para que as instituições de ensino se habilitem a oferecer vagas em cursos técnicos de nível médio e Formação Inicial e Continuada (FIC), é necessário o processo de pactuação com os demandantes, ou seja, com os ministérios que, por meio de suas ações e programas, articulam a oferta de vagas junto aos ofertantes, que podem ser os Sistemas Nacionais de Aprendizagem, Escolas da Rede Federal, Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação.

É nessa iniciativa que observamos um dos elementos que viabilizaram e continuam a viabilizar a constituição de um mercado da educação e o processo de reforma empresarial da educação, considerando os montantes significativos das dotações orçamentárias públicas transferidas para a iniciativa privada, como será discutido na próxima seção do texto.

Ocorre com isso o processo de “terceirização” da educação pública ou de “publicização”, conforme Bresser-Pereira quando propôs a reforma do Estado no Governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, princípio a partir do qual a escola é “concedida à gestão privada”, mas que permanece sendo do Estado, a qual ele regula, fiscaliza e disciplina as atividades geridas pelas instituições ou organizações com fins ou sem fins lucrativos (Freitas, 2018).

Com isso, o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso de “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: Trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de

sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado. (Freitas, 2018, p. 56).

Consta que dentro dessa perspectiva observamos como apoiadores a teses centro-esquerda sociais-democráticas, tanto a do Partido dos Trabalhadores (PT) em seus períodos de governos com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), incluindo a terceira via, a perspectiva do capitalismo desenvolvimentista, bem como as teses da “nova direita” neoliberal (Freitas, 2018).

Neste sentido, os relatórios do TCU nos trazem dados que nos permitem aferir os supracitados processos.

O Relatório do TCU nº 008.089/2015 de 09 de dezembro de 2015 realizou um levantamento de dados com a finalidade de avaliar os eventos que possivelmente podem ocorrer e que venham comprometer os objetivos a serem alcançados pelo PRONATEC estabelecidos pelo governo, caracterizados como “eventos de risco”. O documento observa que não se trata de “objeto comprovado” que tenha motivado o Relatório, mas de possibilidades levantadas pelo grupo do TCU responsável pelo levantamento de dados que foram fundamentais para a elaboração do mesmo.

Por outro lado, os demais relatórios que têm como precedente o primeiro, trazem mais dados e informações pertinentes sobre os riscos envolvidos na implementação do programa e o alcance de seus objetivos e ações, sobretudo no que concerne à iniciativa bolsa-formação.

O segundo relatório do TCU nº 024.329/2015-0 de 27 de abril de 2016, relatório de auditoria de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC), tem como objeto de análise a iniciativa Bolsa-Formação. Analisa como a verba está sendo utilizada e distribuída para as instituições públicas e privadas que pactuaram a oferta de vagas em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e técnicos através do PRONATEC.

O Terceiro relatório do TCU nº 024.329/2015-0 de 27 de abril de 2016, relatório de auditoria de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC), tem como objeto de análise a iniciativa Bolsa-Formação. Analisa como a verba está sendo utilizada e distribuída para as instituições públicas e privadas que pactuaram a oferta de vagas em cursos de FIC e técnicos através do PRONATEC. Observa-se no relatório que, de 2011 a 2014, os gastos com a Bolsa-Formação, do total aplicado no PRONATEC em suas 4 iniciativas, excetuando aqui os acordos de gratuidade, foi da ordem 78%:

De 2011 a 2014, houve um incremento acentuado nos gastos (valores liquidados) do Pronatec de aproximadamente 145%. Merece destaque a Bolsa-Formação que, no mesmo período, teve um aumento de 218%, sendo, atualmente, responsável por 78% dos recursos totais aplicados no programa (Brasil, 2015, p. 7).

Outro aspecto importante e que nos chama a atenção no processo de implementação do Programa é o grande volume de recursos públicos investidos na iniciativa privada por meio da iniciativa Bolsa-Formação em contraposição à diminuição de recursos direcionados à expansão da Rede Federal

em 2015, que foi da ordem de 46% em suas ações orçamentárias como contribuição do Ministério da Educação (MEC) à meta de ajuste fiscal:

[segundo os dados passados pelos gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica] Informaram, ainda, que as ações da Expansão da Rede Federal (20RG e 20RL) sofreram contingenciamento de cerca de 46% em suas despesas de capital [...] Em virtude de sua capilaridade e capacidade de interiorização no país, aliado às estruturas físicas existentes e metodologia pedagógica consolidada aplicada aos cursos oferecidos, os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) vem sendo os maiores executores da Bolsa-Formação desde sua criação. O montante de recursos financeiros repassados ao SENAI, que soma cerca de R\$3,5 bilhões, desde o início do Programa. Ao Senac foram transferidos R\$1,9 bilhão, e ao SENAT e ao SENAR as transferências totalizam aproximadamente R\$ 427 milhões (Brasil, 2015, p. 7).

De acordo com os dados disponibilizados pelo Relatório do TCU a partir do *Siga Brasil* e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em relação à execução financeira (despesas pagas) dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), que compreendem o período de 2011 a 2014 (Brasil, 2015b), o total é de 5.871 bilhões de reais.

De acordo com Melo (2015):

As transferências de 2011 a 2014 às instituições ofertantes do Pronatec somam 6.455.688.267,27 bilhões de reais. Desse montante, 1.737.627.276,95 destinam-se a esfera pública e 4.718.060.990,32 à esfera privada, ou seja, 73% dos recursos designados ao Pronatec está direcionado ao capital privado, e apenas 27% enviado à oferta pública. (p. 102).

Mencionamos também outra ação que repercute diretamente sobre a esfera pública que deveria assegurar a oferta de ensino público técnico e profissionalizante de qualidade, contribuindo para a melhoria da infraestrutura das redes públicas estaduais de ensino, que é a iniciativa Brasil Profissionalizado. No que concerne à sua execução financeira:

A execução orçamentária e financeira da iniciativa ocorreu nas ações 8652 - Modernização da Rede Pública Não Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 0509 - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica e 20RP - Infraestrutura para a Educação Básica. No Programa Brasil Profissionalizado o valor empenhado foi de R\$1,1 bilhão (82,7% do autorizado – R\$1,35 bilhão) de 2011 a 2014, o que representa 7,4% dos recursos empenhados no Pronatec no período (Brasil, 2015a, p. 19).

Em relação a participação de instituições privadas, quando observamos os dados trazidos pelo Relatório do TCU (Brasil, 2015a, p.13-14), neste, entre os anos de 2011 a 2014, no âmbito do PRONATEC, foram matriculados 8.119.167 estudantes. Desse total, 4.348.632 (53,56%) estudantes somente na iniciativa Bolsa-Formação, evidenciando predominância de 78% dos registros em cursos FIC, (3.384.728), e 22% (963.904) em cursos técnicos. Os

SNA's (Sistemas Nacionais de Aprendizagem) foram os responsáveis pelos maiores números de matrículas na modalidade Bolsa-Formação, correspondendo a 68% das matrículas, sendo 37% no SENAI e 24% no Senac. A rede privada, mesmo aderindo ao Programa somente em 2013, já é responsável por 12% das matrículas realizadas na modalidade Bolsa-Formação.

Os dados trazidos pelos relatórios bem como pelas demais fontes nos permite avaliar a prioridade que se está dando ao processo de repasse de recursos públicos para as instituições privadas em detrimento das instituições de ensino públicas. Neste movimento, entende-se que a ênfase dada ao Programa é de atendimento às necessidades do mercado, mas não somente. Trata-se também da apropriação do dinheiro público pelo privado. A verba pública que poderia estar sendo investida na melhoria da infraestrutura das instituições públicas já existentes, na expansão da rede federal, é injetada na iniciativa privada.

PRONATEC JADE, empresariado e organismos internacionais

Entre os anos de 2007 e 2009 ocorreu o processo de escolha dos países que se candidataram para sediar os Jogos Olímpicos de verão de 2016. Na rodada final das votações para a escolha do país sede, dos sete países e suas respectivas cidades: Madri (Espanha), Chicago (Estados Unidos da América do Norte), Tóquio (Japão) e Rio de Janeiro (Brasil). Destes, a cidade do Rio de Janeiro foi eleita a anfitriã dos Jogos da XXXI Olimpíada. Esta eleição foi precedida por três rodadas de votação por membros do Comitê Olímpico Internacional (COI), em 2 de outubro de 2009, na 121ª Sessão do COI, em Copenhague, Dinamarca². A realização dos jogos ocorreu de 5 a 21 de agosto de 2016.

Diante de um evento desta magnitude, ocorreu a necessidade mobilização de mão de obra para que atuasse durante a realização dos jogos. O discurso propalado pelos veículos de comunicação e pelas autoridades baseou-se na ideia de que nada mais importante prevaleceria do que o legado e a experiência que a realização dos Jogos Olímpicos na cidade do Rio de Janeiro, primeira edição dos Jogos na América do Sul, deixariam para a população e seus voluntários.

Para a seleção desses voluntários, o comitê olímpico assinou um convênio com a Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH-Nacional) e a Associação de Recursos Humanos do Rio de Janeiro (ABRH-RJ) para fazer o recrutamento e a seleção dos voluntários (O Globo, 2014). Os Jogos contaram também com outro contingente de mão de obra para trabalhar durante a sua realização que foi mobilizado e qualificado através do PRONATEC Jovem Aprendiz do Desporto (JADE), realizado durante o ano de 2016, concomitantemente aos Jogos Olímpicos.

² Informações disponíveis em: <https://www.olympic.org/fr/rio-2016>. Acesso em 16/11/2017.

Para a realização do PRONATEC JADE foi elaborado um termo de cooperação no qual figuraram várias instituições. O termo de cooperação nº 06/2016 foi celebrado pelas instituições: Ministério do Trabalho (MTE), Superintendência Regional de Trabalho e Emprego do Rio de Janeiro (SRTE/RJ), o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego do Rio de Janeiro (SMTE/RJ) e o Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos Rio2016³, em 29 de Setembro de 2016.

O Termo, com suas cláusulas e condições, leva em consideração: a necessidade de divulgar o instituto da aprendizagem no setor de desporto; a necessidade de geração de empregos em condições dignas e de modo contínuo para adolescentes, jovens e pessoas com deficiência para iniciação de suas vidas profissionais; motivar programas pilotos unindo o interesse dos contratantes com o dos jovens e o estímulo dos eventos esportivos; estimular a permanência de adolescentes e jovens na escola regular através de oportunidades de profissionalização, geração de renda e menores jornadas de trabalho (Brasil, 2016c).

À SRTE/RJ coube uma ação mais fiscalizadora e operacional, no sentido de articular as instituições envolvidas com as empresas que desenvolveram as atividades práticas dos aprendizes que se inseriram no Projeto.

À UFRJ coube atuar junto ao IFRJ, no âmbito do PRONATEC, desenvolvendo as ações de capacitar e de coordenar os formadores que atuaram no Projeto JADE, de modo a contribuir para proveitosa utilização do material didático desenvolvido pela COPPE/UFRJ e aprovado pelo MTE; acompanhamento técnico aos formadores em plataforma virtual, Atendimento Técnico à Distância (ATD) visando a elucidar dúvidas e a orientação adequada para utilização do material com os aprendizes; elaboração de uma metodologia de avaliação; e a realização de reuniões com todas as instituições envolvidas para discussão do desenvolvimento do projeto, a partir de análises críticas do mesmo, para ajustamento e aprimoramento com vistas a novas implementações do Programa e à ampliação de parcerias. (Brasil, 2016c). Sobre a SMTE/RJ, suas atribuições foram: mobilizar, divulgar, administrar as inscrições no Projeto JADE; a realização de processo seletivo e o encaminhamento dos jovens para empresa e posterior matrícula no IFRJ; inscrevê-los no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC); registrar as vagas de emprego disponibilizadas pelos empregadores – no “MAIS EMPREGO”⁴ -; registrá-los; realizar triagem dos jovens de acordo com

3 Na construção do texto utilizamos duas designações, a saber: Rio 2016 e Rio2016. A primeira se refere a empresa (Pessoa Jurídica) que foi aberta pelo Comitê Olímpico Internacional em articulação com o Comitê Olímpico Brasileiro. Por sua vez, a designação Rio2016 concerne ao slogan do evento, ao seu nome comercial, à marca do evento.

4 Trata-se de uma plataforma on-line do Ministério do Trabalho, que atualmente denomina-se “Portal Emprega Brasil”, cujas finalidades são: Reunir em um único banco de dados as informações de trabalhadores e vagas disponibilizadas nas agências de emprego do SINE, em âmbito nacional; Possibilitar o autoencaminhamento de trabalhadores às vagas de emprego disponibilizadas no Portal Emprega Brasil; Possibilitar aos trabalhadores desempregados que solicitam

o perfil definido pelo Rio2016, além de infraestrutura para a realização das aulas presenciais. (Brasil, 2016c).

Sobre as obrigações do Rio2016, coube ministrar, coordenar, e administrar as atividades práticas – 400 (quatrocentas) horas do projeto JADE que foram desenvolvidas na II fase do projeto realizadas nas áreas de serviço do evento olímpico junto ao público, tendo como prioridade as seguintes localidades: Parque Olímpico da Barra, Parque Olímpico de Deodoro, Estádio Olímpico, Maracanã e Copacabana⁵.

Consta também o fornecimento de materiais para os aprendizes tais como uniforme de uso obrigatório pelo aprendiz, fornecimento de alimentação somente durante o período dos jogos em suas instalações; elaboração dos termos de compromisso que foi assinado pelo Jovem Aprendiz, monitoramento de sua jornada de trabalho que não podia ser superior ao período de 6 horas diárias, sendo vedada a compensação da jornada; zelar pela saúde e segurança do aprendiz, criar Código de Conduta para os aprendizes sendo previsto o desligamento do dos mesmos em caso de falta grave; aderir ao Programa JADE através da inclusão de sua cota de aprendizagem fixada por Lei e reconhecida pela SRTE/RJ. (Brasil, 2016c, p. 5).

Destacamos o parágrafo único, no qual, em caso de desistência do Jovem Aprendiz durante a realização das atividades práticas, não é prevista a reposição da vaga através da inclusão de um novo candidato. (idem, p. 5).

Porém, observamos uma série de contradições e problemas durante a implementação e desenvolvimento do PRONATEC JADE, a começar pelo nível de escolaridade dos egressos que participaram da pesquisa – 6 egressos os quais denominamos de A, B, C, D e E – cuja faixa etária que variava dos 19 à 23 anos, sendo 2 com ensino médio completo e 4 superior em curso. Ainda que esse quantitativo seja ilustrativo, é relevante para a nossa análise tendo em vista os documentos legais que regem o PRONATEC.

Há outra contradição muito significativa, dada pelo fato de se tratar de um curso que, na prática, foi de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme veremos adiante. São cursos direcionados a um público prioritário caracterizado pela baixa escolaridade e qualificação, cuja exigência de escolaridade mínima figura entre o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, podendo eles ser, de acordo com a formação do curso e de seu eixo tecnológico, completos ou incompletos. Não exigem Ensino Médio completo. Para a realização dos cursos técnicos, os pré-requisitos são: estar cursando o Ensino Médio ou tê-lo concluído.

Aprofundando ainda mais essas contradições, o(a) servidor(a) entre-

o benefício do Seguro-Desemprego o encaminhamento às vagas de emprego disponíveis no Portal Emprega Brasil e aos cursos de qualificação profissional – Pronatec, visando agilizar a sua recolocação no mercado de trabalho, dentre outros. Acessado em 14/02/2024. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/>

5 Para obter um maior detalhamento das atribuições dispostas para cada instituição no termo de cooperação ver: (Santos, 2018).

vistado(a) nos revelou que todos os jovens selecionados e que participaram da formação oferecida pelo PRONATEC JADE, tinham que possuir, no mínimo, o ensino médio completo ou estarem cursando a terceira série do ensino médio, exigindo, também, que fossem sujeitos maiores de 18 anos de idade.

Outro aspecto é que nesta modalidade do PRONATEC, Jovem Aprendiz do Desporto, os cursos oferecidos contavam com uma carga horária superior a 800 horas. Entretanto, mesmo possuindo a carga horária mínima, de “800 horas”, que o qualifica como um curso de nível médio técnico, a certificação conferida aos jovens foi de Formação Inicial e Continuada.

A partir do levantamento bibliográfico da produção acadêmica, dos relatórios do TCU, dos documentos sobre o Programa, bem como da modalidade JADE e do trabalho de campo realizado durante a pesquisa, podemos verificar dados que nos permitem compreender a totalidade na qual o programa está inserido, mesmo que em cada região ele possua particularidades em sua execução, como podemos evidenciar no caso do PRONATEC JADE, a triangulação dessas fontes nos permite compreender a dialeticidade e, ao mesmo tempo, a sua unidade⁶.

O Relatório do TCU (Brasil, 2016a) aponta que o processo de pactuação, apesar dos processos de aperfeiçoamento da iniciativa Bolsa-Formação, ainda é falho ao levantar as reais necessidades de mão de obra qualificada do setor produtivo nos municípios. Esse levantamento de informações sobre mercado de trabalho local depende diretamente da articulação dos parceiros demandantes com instituições ofertantes, como também da articulação com representantes do setor produtivo.

Deste modo, o processo de pactuação da Bolsa-Formação vem passando por modificações. Isso se deve ao fato de que, em seu início, o processo de pactuação era realizado a partir dos cursos que os ofertantes estavam dispostos a ofertar de acordo com sua expertise, nas palavras do próprio relatório “cursos de prateleira”, fundamentados sobre a “lógica ofertista”, limitando, assim, a atuação dos demandantes que se restringia a alocação do público-alvo de suas ações nos cursos preestabelecidos (Brasil, 2016a).

Em relação ao PRONATEC JADE observamos, no entanto, que isso não foi uma questão norteadora, a articulação não ocorreu no sentido de cumprir, em seus objetivos, a função social pública. Houve, sim, a articulação entre os governos federal, estadual e municipal para que se pudesse justificar, organizar, estruturar e cumprir as etapas legais estabelecidos pelos documentos que fundamentam juridicamente o PRONATEC JADE.

Tratou-se de uma ação pontual voltada para suprir as necessidades de mão de obra que deveria atuar durante a realização dos jogos Olímpicos e paraolímpicos Rio2016.

Com base na entrevista do(a) servidor(a) do IFRJ soubemos que ocorreu uma articulação pontual da SRTE/RJ com a SMTE/RJ de modo a mapear

⁶ Para maior aprofundamento cf. Ananias (2015), Domingues (2016), Silva (2016),

as empresas elegíveis e que tinham obrigatoriedade de cumprir as suas quotas de contratação de jovens aprendizes referentes à Lei da Aprendizagem⁷.

Após a mobilização dessas empresas da área de serviços tais como conservação e alimentícias, os estudantes pré-matriculados pela SMTE/RJ eram direcionados às mesmas para contratação de trabalho e posterior matrícula no IFRJ. Destacamos que todos os sujeitos mobilizados para a formação PRONATEC JADE, atuaram na segunda fase do curso nas áreas de realização dos jogos olímpicos, sob a direção da Rio 2016, a qual também teve de se adequar à Lei da Aprendizagem. Entretanto, conforme a entrevista concedida, a Rio 2016 foi responsável pelo menor número de contratação de jovens aprendizes dentro do contexto das demais empresas que contrataram os mesmos.

Observamos um dado importante que consta no relatório do TCU (Brasil, 2016b) e quem deveria ter orientado a oferta de vagas no PRONATEC JADE. Eram os Mapa de Demanda Identificada (MDI) e o Mapa de Demanda Específica (MDE) que deveriam ter sido elaborados pelos demandantes em parceria com os ofertantes para avaliar a real necessidade de se estruturar o Programa e, assim, realizar a sua articulação com a Lei da Aprendizagem. Deveriam, também, levar em consideração o interesse das empresas contratantes dos jovens aprendizes em efetivá-los após a conclusão dos Jogos Olímpicos do curso ofertado pelo PRONATEC JADE.

Não se levou em consideração a real necessidade da mão de obra formada pelo Programa nas regiões para as quais a formação foi pactuada e ofertada, de modo a aumentar as possibilidades de inserção e permanência dos sujeitos egressos no mercado de trabalho.

Observamos que o perfil do estudante e trabalhador contemplado pelo PRONATEC JADE não interessava, de modo geral, aos contratantes dessa mão de obra via Lei da Aprendizagem, conforme nos relatou o(a) servidor(a) o IFRJ. Se não lhes interessava enquanto jovens aprendizes que foram contratados em função de uma obrigatoriedade jurídica, concluímos que interessaria menos ainda ao quadro de funcionários efetivos.

Mesmo o contratante realizando a remuneração do Jovem Aprendiz proporcionalmente às horas trabalhadas, tendo como parâmetro o salário mínimo, existiu uma grande resistência do empresariado. Além disso, verificamos que em nenhum momento os jovens aprendizes atuaram nas sedes ou filiais de suas empresas contratantes, e, sim, nas áreas onde se realizaram os Jogos Olímpicos sob a responsabilidade e orientação da Rio 2016.

7 A lei da Aprendizagem foi formulada a fim de realizar a inserção de jovens com idades compreendidas entre os 14 e 24 anos no mundo do trabalho. A aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), aperfeiçoada a partir da promulgação as Leis nos 10.097, de 19 de dezembro de 2000, 11.180, de 23 de setembro de 2005, e 11.788, de 25 de setembro de 2008. De acordo com o Manual da Aprendizagem publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego: "O aprendiz é o jovem com idade entre 14 e 24 anos, matriculado em curso de aprendizagem profissional e admitido por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados regidos pela CLT. (Brasil, 2009, p. 11).

Em nossa pesquisa, destacamos que toda a ação é articulada a partir das necessidades do mercado, pautada pela concepção da “formação para o mercado”. Verificamos que os anseios dos jovens não foram efetivamente levados em consideração. O que orientou a procura pelo PRONATEC JADE por parte dos egressos entrevistados foi mais a possibilidade de atuarem nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do que a formação ofertada pelo Programa. De acordo com as entrevistas da egressa D e do egresso F, uma das principais motivações para a realização do curso ofertado foi a possibilidade de estudar inglês, disciplina que integrava o quadro de disciplinas ministrados no curso de formação.

O egresso A viu como uma possibilidade de realizar algo que ele já estava inclinado a fazer, um meio para sair de um trabalho exaustivo como inventariante de mercadorias em uma farmácia da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, cuja jornada era noturna. Ainda, de acordo com a egressa C: “Na verdade, não foi muito motivador fazer o curso e sim ter uma carteira assinada, ter uma renda. Porque eu iniciei na graduação e falei: E agora? Como eu vou pagar o FIES?”.

Observamos a sensação de frustração das egressas e dos egressos entrevistados. Quando questionados sobre a importância que atribuem à realização de um curso profissionalizante ou técnico, observa-se, de modo geral, que possuem uma visão positiva. Atribuem importância e valor, pois que contribui para a inserção no mercado de trabalho, contudo não se constitui como garantia de emprego, conforme pudemos constatar em suas falas. A egressa C e o egresso A mencionam que o governo poderia ter criado uma ação que lhes garantisse inserção no mercado de trabalho formal.

A relação entre o PRONATEC JADE e a iniciativa Bolsa- Formação, de acordo com Samantha Souza (2017), pudemos afirmar que a Bolsa-Formação é a base que sustenta o Programa, e a Bolsa-Formação Trabalhador, em conformidade com a Bolsa-Formação auferida pelo PRONATEC JADE, que está associada aos cursos FIC, é sua protagonista. Queremos dizer que é a ação de maior expressão em termos de matrícula e dotação orçamentária dentre as cinco ações constituintes do Programa.

Sendo a referida ação a responsável pelo maior quantitativo de oferta de vagas, de matrículas e de investimentos, a Bolsa-Formação se desenvolve como uma das mais importantes e significativas ações criadas com o fim de ampliar o acesso à qualificação profissional e ao emprego dos jovens e adultos trabalhadores (Souza, S., 2017).

Todavia, o modo de execução do PRONATEC e a expansão da qualificação profissional, com a preponderante oferta de cursos FIC tendo, incontestavelmente, como ofertante majoritário os setores privados (SNAs, Universidades privadas, escolas privadas), reproduz a lógica da educação voltada para o aumento da produtividade. (Souza, S., 2017).

Os dados triangulados nos permitem afirmar que o PRONATEC JADE foi uma estratégia para baratear a mão de obra que foi mobilizada para atuar

nos jogos olímpicos do Rio de Janeiro, tendo em vista que ele foi executado em articulação com a Lei nº 10.097/2000, a Lei da Aprendizagem, a qual reduz os gastos do empregador com o jovem aprendiz, cujas consequências mencionamos neste texto. As egressas e os egressos avaliam que existiu uma dissociação entre a proposta “no papel” e o projeto, o modo como foi realizado.

Verificamos que a execução da formação se pautou por uma lógica dual e que essa dualidade possui um aspecto que fugiu, o que aprofundou esse caráter, dos objetivos delineados no documento que institucionaliza o Programa.

Ele foi implementado com o objetivo de “bonificar” com uma qualificação aquele sujeito que se inscreveu para trabalhar nos Jogos Olímpicos. Assim, perquirindo as falas das egressas e dos egressos entrevistados, percebemos tomar forma uma “demanda de formação” na qual não há conexão com os arranjos produtivos locais, com demandas de trabalho por esse profissional, auxiliar administrativo com ênfase em eventos esportivos e organizador de eventos esportivos. Observamos um objetivo mais utilitarista e mercadológico, sem preocupação evidente do processo de ensino-aprendizagem, de uma formação profissional que agregasse algo, mesmo em termos de produtividade, de racionalidade, do empregador aos jovens aprendizes.

Ventura, Lessa e Souza (2017), ao analisarem as políticas para a educação técnica e profissional no Brasil em suas últimas três décadas, destacam algumas características, enfatizando a inserção do Brasil no contexto da reestruturação produtiva sobre as determinações dos organismos internacionais.

As autoras, ao analisarem a estrutura e organização dos subprogramas ou “modalidades de demandas”⁸, todos no âmbito da ação Bolsa-Formação (trabalhador e estudante) (Ventura, Lessa, Souza, 2017, p. 129), elencam o PRONATEC Jovem Técnico concomitante, o PRONATEC Projovem Urbano, o PRONATEC Educação de Jovens e Adultos, O PRONATEC Seguro-Desemprego e o PRONATEC Projovem trabalhador. O que temos a destacar nesta configuração levantada pelas pesquisadoras é que essa estrutura promove o aprofundamento da fragmentação do programa, caracterizado por diferentes processos de seleção de seu público e por conta da diversidade de instituições participantes.

Deste modo:

Assim sendo, além dos parceiros ofertantes, os parceiros demandantes também passam a ter autonomia para criar, coordenar e administrar financeiramente suas respectivas modalidades do programa. A nosso ver, essa forma de gestão acaba por beneficiar e fortalecer especialmente a iniciativa privada, que passa a ter autonomia para criar e ofertar o modelo de formação que atenda aos seus interesses (Ventura; Lessa; Souza, 2017, p. 131).

8 As autoras verificam um total de 41 modalidades de demandas no âmbito do PRONATEC. Contudo caracterizam 5 subprogramas em função do recorte de sua pesquisa.

A Bolsa-Formação trabalhador contribui para atrair estudantes jovens e adultos em função do auxílio estudantil que lhes é conferido. Além disso, outro fator que contribui para essa atração pelo curso é a promessa de empregabilidade, da possibilidade de maior inserção no mercado de trabalho. Observamos também que a ação Bolsa-Formação trabalhador, preponderante no contexto das ações do Programa, destina-se, exclusivamente, aos cursos FIC, que não elevam os níveis de escolaridade dos seus estudantes. Identificamos aqui o neo-assistencialismo mencionado por Lima (2016).

Em síntese, a ampliação da fragmentação da formação humana e a intensificação da transferência de recursos públicos às instituições privadas estão no centro da formulação desse programa, cuja concepção aponta para uma direção mercantilista, constituindo-se tanto em uma formação orientada “para” e “pelo” mercado como na própria formação como mercado e mercadoria simultaneamente. (Ventura; Lessa; Souza, p. 2017).

Neste cenário, observamos que se prioriza um arranjo político, jurídico e institucional que tem como objetivo o provimento dos interesses de instituições e organismos privados que se esforçam em fazer da educação um insumo produtivo ao gosto dos fregueses em sintonia com o mercado no qual circulam e realizam suas trocas comerciais, alimentando e materializando, através das legislações e instrumentos jurídicos, arranjos políticos e ideológicos que se coadunam aos interesses das classes dominantes no Brasil, associadas ao capital internacional e financeiro, a exemplo do que pudemos observar com o arranjo levado a cabo através do PRONATEC JADE.

Importa destacar que, em relação ao PRONATEC JADE, observamos uma relação de interesses que inferimos ser promíscua, pois que, embora os cursos de Auxiliar Administrativo e o curso de Organizador de Eventos Esportivos não tenham sido realizados pelo Sistema S e sim pelo IFRJ, a mobilização operada pelo Programa destinou-se ao esforço de produção de ganhos de capital a uma instituição internacional e, indiretamente, às empresas que contribuíram para este esforço através da Lei da Aprendizagem.

Considerações finais

Essa breve exposição do PRONATEC e do PRONATEC JADE nos permitiu analisar se tratar de uma modalidade de oferta que teve como fundamentação a racionalidade do mercado da formação e, de modo secundário, o discurso da formação para o mercado, pautado pelo discurso do empreendedorismo e, sobretudo da empregabilidade. Verifica-se que se tratou de uma oferta de Formação Inicial e Continuada, uma formação aligeirada na qual não houve preocupação real com a preparação daquela mão de obra com objetivo de inseri-los no mercado de trabalho, ou, ao menos, de aumentar a possibilidade de inserção dos egressos no mundo do trabalho e, nem mesmo, elevar o nível de qualificação desses jovens tendo em vista o nível de escolaridade deles.

Embora o PRONATEC JADE não tenha sido ofertado por uma instituição de ensino privada, foi uma ação pontual de modo a suprir a necessidade de mão de obra para uma organização nacional e, com maior ênfase, uma internacional, sendo elas o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e o Comitê Olímpico Internacional (COI). Elaborou-se um arranjo institucional que não atendeu às advertências e às indicações dos relatórios confeccionados pelo Tribunal de Contas da União (Brasil, 2015; 2016a), assim como não seguiu as orientações legais que regem o Programa.

Neste sentido, em relação à especificidade do PRONATEC JADE, avaliamos que foi montado um aparato jurídico e institucional público com a finalidade de mobilizar mão de obra com baixíssimos custos para as empresas, em tese, contratantes dos jovens que cursaram o Programa. Tratou-se da formação de mão de obra custeada com verbas públicas em detrimento do interesse público e social. Foi um arranjo que objetivou subsidiar interesses privados, dado que abre precedentes para um aprofundamento desse processo no Brasil, orientada pela lógica da nova direita neoliberal no processo de reforma empresarial da educação e do mercado da educação.

Referências

ANANIAS, Lucas Andrade. **O significado do curso do PRONATEC e a inserção no mercado de trabalho do jovem egresso do programa.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

_____. **Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm Acesso em 27/07/2015.

BRASIL. **Exposição de Motivos Nº 019/MEC/MTE/MF/MP/MDS de 28 de abril de 2011a.** Submeto à apreciação de Vossa Excelência a anexa proposta de Projeto de Lei que institui o Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, altera as Leis nºs. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, n. 8.212, de 24 de julho de 1991 e n. 10.260, de 12 de julho de 2001, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011b.** 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), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm) Acesso em 27/07/2015.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).** Educação Profissional técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007.

_____. **Relatório de levantamento do Tribunal de Contas da União TC 008.089/2015-9.** Levantamento Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego (PRONATEC), 2015a.

_____. **Relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União TC 024.329/2015-0.** Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC). Consoidação. Regularidade dos recursos financeiros transferidos pela União na iniciativa Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), 2016a.

_____. **Relatório de Auditoria Operacional TC 019.154/2015-1.** Auditoria Operacional. Bolsa-Formação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Avaliação da Implantação e da Efetividade. Recomendações, 2016b.

_____. **Termo de Cooperação que entre si celebram o Ministério do Trabalho – MTb, a Superintendência Regional de Trabalho e Emprego do Rio de Janeiro – SRTE/RJ, O Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, A Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego do Rio de Janeiro e o Comitê Organizador dos Jogos Olímpico Rio2016 para efeitos de execução do Projeto Jovem Aprendiz do Desporto – JADE Rio2016.** Termo de Cooperação nº 03/2016. Brasília, 29 de setembro de 2016c.

CASTIONI, Remi. **Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC**. Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 26, n 1, jan./abr. 2013, p. 25-42.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

_____. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: **Teoria e educação no labirinto do capital**. Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COSTA, Fernanda Cosme da. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

DOMINGUES, Maria do Amparo Cardoso. **Pronatec : um estudo com egressos no litoral do Paraná**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2016

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. **Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século**. Holos, Ano 31, Vol. 4, 2015.

FRANZOI, Naira Lisboa, SILVA, Carla Odete Balestro, COSTA, Rita de Cássia Dias. **PROEJA e PRONATEC: Ciclo de políticas, políticas recicladas. Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 84-100, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação. “Nova direita”, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, (p. 7-82).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicampi.br>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicampi.br>.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Marcelo. **A história da Formação Profissional: os passos e descompassos históricos do SENAI-ES com os paradigmas da produção no Espírito Santo – 1948/1999**. Vitória: O autor, 2007.

_____. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo concorrencial-assistencialista das Escolas de Aprendizes e Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário**. Vitória: Autor, 2010.

_____. **Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRO-NATEC, PNE e DCNEMs**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012.

_____. **Trabalho e educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação**. Curitiba: CRV, 2016

MACHADO, Rosa de Lima Machado; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRO-NATEC): uma abordagem crítica**. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 4, 2014, , Belo Horizonte. Anais SENEPT. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x37x.PDF

O CURRÍCULO INTEGRADO PARA ALÉM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A POSSIBILIDADE E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRADA NA FORMAÇÃO CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE

Tiago Fávero de Oliveira¹
Sandro Baldo²

Introdução

No Brasil, a educação historicamente atuou como um mecanismo de conformação de classes, reproduzindo desigualdades e dualidades que são produzidas e garantem a permanência do status quo de dependência, atraso e subdesenvolvimento. Com a educação profissional e tecnológica (EPT) não foi diferente. Pesquisas de Cunha (2005) indicam que a formação técnica para o trabalho sempre foi relegada para os desvalidos da sorte e da fortuna, órfãos, menores infratores e filhos das famílias pobres e miseráveis. É evidente que com o passar dos anos, a Rede Federal de EPT sofreu inúmeras reformas e adaptações, mas, ainda sim, permanece em sua concepção uma herança dualista e comprometida com a desigualdade.

Nesse sentido, o objetivo desse texto é refletir sobre as bases teóricas que fundamentam a educação integrada e sinalizar para a necessidade de se buscar a integração para além do ensino médio. Isso implica em ampliar os esforços para a superação da dualidade educacional que marca nossa história. Não se pretende que este tema seja visto como uma inovação refe-

1 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Professor Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont. E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796451743136980>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>.

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IF Sudeste MG). Professor Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont. E-mail: sandro.baldo@ifsudestemg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0963915539854171>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4092-282X>.

rente a uma nova leitura acerca da integração. Muito pelo contrário: o que se deseja é desenvolver uma percepção acerca do conceito e da necessidade da integração para além do ensino médio, aprofundando e alargando o seu entendimento.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializadas” por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico” de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (Gramsci, 1987, p. 13-14).

O trabalho seguirá o materialismo histórico e dialético, como aporte teórico e metodológico. Isso implica que nosso problema de pesquisa será estudado a partir das suas categorias formadoras, focando sua dimensão material, a partir das mediações, disputas e embates do contexto. A pesquisa, neste caso, procura não só conhecer e diagnosticar os desafios mas, sobretudo, se compromete com os caminhos para a superação destes.

O texto se divide em duas grandes seções. Na primeira, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam as bases ontológicas, epistemológicas e práticas da educação profissional e tecnológica. Sendo esta uma seção teórica, a partir da qual serão apresentados os fundamentos da EPT. Na segunda seção, intenta-se revelar que o modelo proposto anteriormente é necessário e compatível com os cursos concomitantes e subsequentes, apontando para desafios e tensões deste cenário, sem deixar de abordar as possibilidades e caminhos já existentes que podem contribuir com a expansão de uma educação integradora para além do ensino médio integrado.

Pressupostos ontológicos, epistemológicos e práticos da educação integrada

A consequência da divisão social em classes é a necessidade de se implementar um sistema educacional que atuará na conformação dos indivíduos ao seu lugar social. É neste sentido que a EPT se constituiu no Brasil como uma modalidade de ensino destinada a formar profissionais da classe trabalhadora de modo parcial, fragmentado e aligeirado para a disputa por trabalhos de baixa remuneração e complexidade. Em outras palavras, intenta-se formar um profissional precário, flexível e, sobretudo, desempregável (Oliveira, 2023).

Na sociedade capitalista, na qual se reproduzem relações sociais e produtivas que tem a finalidade precípua de valorização do capital, não há

inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias, cuja direção das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão (Kuenzer, 2006, p. 907).

No intuito de romper com essa lógica, vários intelectuais do país desenvolvem um debate acerca das relações entre trabalho e educação na perspectiva de superar os dualismos de classe, que crie condições para a emancipação e a autonomia e indique um modelo que seja compatível com o desenvolvimento dos indivíduos e do país. Bomfim (2016) registra um pouco dessa história de pesquisa e luta em torno de um projeto educacional que valorize e se comprometa com o indivíduo e não apenas com o capital e suas taxas de crescimento. É deste movimento de estudo, pesquisa e militância que emerge a defesa de uma educação integrada.

Para melhor entender a noção de integração faz-se mister resgatar os três pilares que atuam como bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, a saber: a ontologia, a epistemologia e a *práxis*. Ainda que sejam instâncias e dimensões diferentes, as três bases citadas se relacionam na EPT de modo direto, sem perder a interdependência entre elas.

A primeira dimensão corresponde à base ontológica, que está relacionada com a formação do homem em sua integralidade, como um ser social. Tal entendimento se liga à compreensão do homem que se produz e reproduz, que se constrói, se realiza e se identifica como humano através do trabalho. O trabalho é, neste caso, visto como atividade vital que o indivíduo realiza em seu intercâmbio com a natureza, da qual é parte indissociável. Dito de outra forma: a dimensão ontológica do trabalho está ligada a um movimento de humanização e reconhecimento do homem como parte da natureza, fato que sinaliza para a sua sobrevivência.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. (...) Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmo começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao *produzir* seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (...) Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (Marx; Engels, 2007, p. 87, *itálicos do autor*)

O trabalho aqui é visto em sua dimensão ontológica, não podendo ser confundido com sua forma específica no modo de produção capitalista: o trabalho assalariado. Neste caso, não se forma o homem apenas para assumir, de forma alienada, um trabalho assalariado como única condição de sua so-

brevivência. O que se vê neste caso é uma crítica à compreensão do homem que trabalha, sob o modo de produção capitalista, marcado pela exploração em uma dinâmica de classes dentro da qual os trabalhadores tem seu trabalho explorado pela classe detentora do capital. A consequência disso é que a classe que trabalha se manterá privada do acesso aos frutos do seu trabalho como condição que susta a existência de uma classe de homens que não trabalho e naturalizam a exploração de uma classe por outra.

Mais uma vez é importante registrar que não se entende trabalho apenas como emprego – forma histórica assumida na sociedade capitalista – mas sim como uma categoria fundante do ser humano. O trabalho é aquilo que produz e altera o mundo, as condições de vida dos homens e, ao fazer isso, altera e produz o próprio homem, criando as condições para sua vida.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos.

Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2017, p. 255).

Esta dimensão ontológica da categoria trabalho – que é base para a EPT – não pode ser entendida a partir da perspectiva da divisão do trabalho, responsável pela alienação e pela fragmentação do próprio homem. O trabalho é visto como uma realidade que humaniza e potencializa o homem, na direção de gerar as condições para sua emancipação, realizando a passagem da esfera da necessidade para a liberdade: “a especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade” (Kosik, 1995, p. 207).

Nesta perspectiva, o trabalho, em sua dimensão ontológica, precisa ser analisado como pressuposto para a possibilidade de superação da exploração e da desigualdade, defendidas e reproduzidas pela sociedade burguesa. Essa defesa é realizada tanto pela via da hegemonia econômica (estrutura) quanto pela via da hegemonia cultural (superestrutura), se constituindo como uma forma a partir da qual a classe dominante conforma e convence a classe trabalhadora ao modo de vida a ela imposto (Carnoy, 1994). É deste cenário que surge uma proposta educacional compatível com as necessidades da classe trabalhadora, já que, tal como proposto por Manacorda (2013), a hegemonia pode ser construída a partir de um programa escolar que se fundamente na realidade e nas demandas da classe trabalhadora.

A segunda dimensão a ser desenvolvida aqui é a base epistemológica da EPT, que corresponde ao entendimento do trabalho enquanto princípio

educativo. Essa compreensão reforça o que já foi dito: o trabalho é o fundamento da vida e, como tal, deve atuar como parte fundamental dos projetos educacionais. Pensar o trabalho como princípio educativo supera tanto o entendimento do trabalho enquanto trabalho produtivo como também transcende uma compreensão do trabalho apenas como um recurso metodológico e didático. O trabalho é visto como vida real, lugar de existência humana (Pistrak, 2000).

O que se propõe aqui é uma escola fundada no trabalho, que concilia teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com a formação ampla para o trabalho socialmente útil, superando a dualidade educacional que reproduz desigualdades. É uma compreensão que contempla o homem em sua totalidade, sem fragmentá-lo. A escola do trabalho, na perspectiva de Gramsci, também é a escola comum e única (sem distinção de classes sociais), desinteressada (não comprometida com uma finalidade singular, estreita e pré-definida) e unitária (que supere as rupturas entre os diversos níveis e modalidades de ensino, garantindo uma formação marcada pela continuidade). Em outras palavras, é uma escola capaz de formar indivíduos que tanto podem realizar trabalhos braçais quanto ocupar posição de dirigentes³.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar. (Gramsci, 1982, p. 7-8)

Observa-se, a partir do exposto, a centralidade ontológica do homem na manutenção das condições de sua sobrevivência. Isso conduz ao fato de que educar pelo trabalho implica na construção de um projeto educacional preocupado com a formação de indivíduos capazes de cuidarem da própria vida, de modo autônomo e emancipado. Não se intenta, nas palavras de Gramsci, formar indivíduos que possam ser comparados à “mamíferos de luxo” (Gramsci, 2007, p. 270), que vivem do trabalho de outros. É uma proposta está inserida num campo de lutas que questionam e se opõem a tensões e contradições que servem à manutenção e reprodução do sistema burguês.

Chega-se, assim, à terceira dimensão a ser apresentada: a base prática da EPT. No campo da *práxis*, estão situadas as lutas que se travam pela disputa de um novo projeto de sociedade que sinaliza para a libertação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência das amarras do capital.

³ Nas palavras do autor, defende-se “Uma escola que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de fazer-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem de desenvolvimento do caráter (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se por um trilho e estação prefixada” (GRAMSCI, 1976, p. 101).

É uma luta que busca superar a fragmentação e a superficialidade causadas pela alienação do trabalho. Neste caso, é importante resgatar o entendimento que Konder (2018) desenvolve acerca da categoria da *práxis*, para quem Marx é o autor que propõe uma interpretação da *práxis* a partir da ótica dos trabalhadores, superando a compreensão dominante que sempre vislumbrou a *práxis* apenas como o exercício político de uma elite bem preparada.

atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 2018, p. 123).

Por conta da divisão do trabalho e da alienação, o capitalismo provocou o rompimento da teoria com a prática. Neste sentido, defender uma educação profissional com base numa dimensão prática implica lutar pela superação tanto do academicismo (em que a educação é apenas um verniz cultural), como também de um tecnicismo aligeirado (que reduz a educação a treinamento). A formação profissional e tecnológica deverá se relacionar a um projeto de escola que forme indivíduos a partir da noção da onilateralidade (capazes de refletir, fruir e produzir; que não sejam fragmentados). Manacorda (2007) sinaliza para uma escola que está alinhada à dimensão política, inserida nas lutas e tensões dos indivíduos. Merece destaque, neste caso, a análise de Shulgin feita sobre a escola russa em relação à desconexão entre os livros e a prática.

Um dos maiores males e desgraças que nos deixou a velha sociedade capitalista é o rompimento total do livro com a prática. O que isso significa? Significa que não apenas o livro frequentemente, muitas vezes até de forma fascinante, falava sobre aquilo que não era de modo algum nem fascinante nem bom, que o livro disfarçava a verdadeira essência da sociedade burguesa, mas também que não havia possibilidade de tirar de um bom livro o conhecimento necessário e aplicá-lo na prática, em condições concretas específicas. Isso a escola nunca ensinou. Foi um traço característico de toda a escola do passado e continua sendo a marca distintiva de um grande número de escolas do presente (Shulgin, 2013, p. 43).

Oliveira e Frigotto (2023) pontuam, neste caso, que a escola fundamentada na *práxis* será uma escola que luta e ensina a lutar pela transformação social. Tendo o homem que trabalha como base ontológica e o trabalho como princípio educativo na fundamentação epistemológica, a dimensão *prática* defende uma formação integrada com as demandas da sociedade, dentro da qual a ciência e a tecnologia devem ser colocadas a serviço das necessidades e transformações sociais. Neste sentido, “o trabalho científico subjetivo do pesquisador tem por objetivo a ciência pura, a ciência em si mesma, enquanto na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio

de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (Pistrak, 2000, p. 119).

Os princípios aqui descritos sinalizam para uma escola em que o homem seja formado em sua totalidade e integralidade, a partir de uma visão ampla sobre o mundo. A formação profissional e tecnológica implica formar para o trabalho enquanto manifestação de autonomia, emancipação e criação. Não se intenta formar o *homo faber* ou o *homo economicus*, marcados pela concorrência e competição que minam os vínculos solidários e cooperativos. Defende-se, portanto uma educação que perceba a:

necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vá construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano (Frigotto, 2012, p. 268).

IFs e a dualidade educacional

Muitas são as teorias educacionais, e muitas são as propostas pedagógicas envolvidas em cada uma delas, porém, por mais diversificadas e volumosas que sejam, podem ser categorizadas em dois grandes grupos.

as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. no primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade . No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 2012, p. 3)

Tendo como princípio o primeiro grupo mencionado por Saviani, pode-se afirmar que a educação é a forma de proporcionar o nivelamento e o rompimento com as distorções sociais. No entanto, embora a educação seja capaz de promover essa transformação, estamos longe de romper com tais distorções uma vez que na esfera educacional também existe um sistema dual, entre educação intelectual e educação para o trabalho.

Após anos de luta, no ano de 2008, através da Lei 11.982 os Institutos Federais - IFs, são criados com uma proposta progressista de ensino, visando o rompimento com a dualidade histórica e com os objetivos de transformação social, econômica, científica e cultural, principalmente relacionados à classe trabalhadora e com foco na interiorização das unidades.

No que tange a interiorização, pode-se afirmar que foi uma meta alcançada com sucesso, basta observar a expansão e a distribuição de unidades fora dos grandes centros, como fora em outrora. No entanto, no que se refere ao rompimento com a dualidade, pode-se dizer que o cumprimento da meta não é exitoso, pois a proposta de uma educação geral, unitária e emancipatória vem sendo promovida de forma direcionada a um público muito específico

(neste caso são os cursos técnicos integrados) onde os discentes realizam uma formação profissional integrada ao ensino médio, que possui como luz a integração entre educação geral e educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, enquanto para as demais modalidades, oferta-se uma formação tecnicista para o trabalho.

Vale destacar que os IFs ofertam cursos em diversificadas modalidades de ensino, a saber: cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos concomitantes, cursos técnicos subsequentes, cursos tecnológicos, cursos superiores e cursos de pós graduação lato e stricto sensu. Sendo assim, algumas provocações podem e devem ser realizadas, como: por que a proposta de educação integral não é aplicada nas demais modalidades? Não seria esta postura uma forma de promover a manutenção da dualidade educacional? Onde para os que dependem do ócio (neste caso, discentes dos cursos integrados) tem-se uma educação geral e emancipatória, enquanto para a classe trabalhadora (neste caso trabalhadores que necessitam conciliar trabalho e estudo) tem-se uma educação reduzida e fragmentada, direcionada exclusivamente para o mercado.

Com base nas provocações, pode-se afirmar que de fato é lamentável a não inclusão de políticas institucionais que promovam a educação unitária e emancipatória para além dos cursos integrados, pois por mais que existam formas de fomentar a permanência e êxito do alunado, como os auxílios de alimentação, transporte e manutenção, estes não são suficientes para que os discentes que necessitam trabalhar larguem seus postos de trabalho e dediquem-se exclusivamente aos estudos.

Castaman e Rodrigues (2020, p.135), afirmam que:

Parece haver dissintonia entre o que os IF concebem por Currículo Integrado e o entendimento mais recorrente de quem faz a gestão desses processos, a assimilação dos docentes que atuam em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as expectativas dos estudantes em relação a isso. Há múltiplos fatores que podem estar por trás desse descompasso, tais como elementos de ordem epistemológica, metodológica, ético-política e pedagógica.

Desta forma, a esperança de uma educação/formação capaz de promover a ascensão pessoal e profissional torna-se distante, mesmo em uma Instituição criada através de pautas progressistas, indo ao encontro do posicionamento de Saviani (2012, p. 27) ao versar sobre a teoria da escola dualista, onde menciona que neste cenário “...a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária [...] inculcando à massa de operários que têm acesso à rede primária profissional apenas os subprodutos da própria cultura burguesa.”

A possibilidade e a necessidade de uma educação integrada na formação concomitante e subsequente

A formação promovida pela relação educação e trabalho não pode ser reduzida a uma simples capacitação profissional, deve ser observada como uma oportunidade de vincular teoria e prática aos fundamentos científicos presentes nos processos produtivos, de forma a considerar a Formação Humana Integral dentro do itinerário formativo, Souza *et al.* (2021).

A percepção de Souza *et al.* (2021) está alinhada aos pensamentos de Gramsci (1987), ao afirmar que o ensino integrado deve ser pensado e desenvolvido de modo que possibilite o rompimento com a dicotomia de trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo assim, a formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Neste mesmo sentido, Borges (2019, p. 6), afirma que através da integração é possível promover:

uma visão integrada entre saberes e realidade, em consonância com todas as ações e atividades desenvolvidas, mediadas pela participação de todos em um projeto comum, empenhando-se na transformação da sociedade, tornando mais democrática, inclusiva, ética e justa.

Destarte, entende-se que a proposta de ofertar um ensino integrado aos cursos realizados nas modalidades concomitantes e subsequentes tende a ser exitosa, uma vez que os conhecimentos adquiridos nos múltiplos espaços de formação, podem ser compartilhados, principalmente conhecimentos relacionados e vivenciados nos ambientes laborais do alunado.

Infelizmente e erroneamente, o ambiente “mercado de trabalho” vem sendo ignorado pelos Institutos Federais, sendo que o mercado de trabalho figura como um dos atores mais relevantes e significativos no ambiente “mundo do trabalho”, e ignorá-lo não é a melhor forma de se promover uma educação unitária e emancipatória, pois conforme menciona Nosella (2007, p. 148): “todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular”. Essa citação recorda o pensamento de Antonio Gramsci, para quem:

não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar (Gramsci, 1982, p. 7-8)

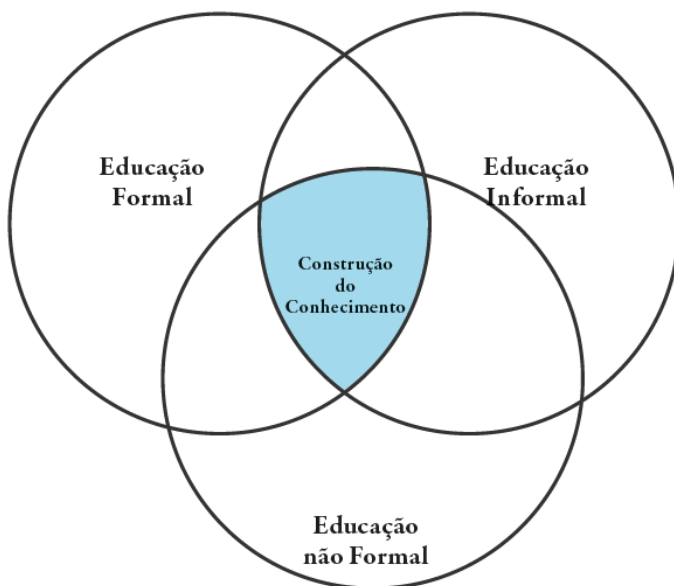
pois conforme menciona Nosella (2007, p.148):

Gramsci desenvolve muito bem esse “germe marxiano” da unitariedade

educacional, por isso afirma que, assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos.

Importante salientar que os saberes adquiridos nos múltiplos espaços de formação se completam estimulando assim, as análises e reflexões necessárias para a construção do conhecimento crítico, conforme representado na figura 1:

Figura 1 - A construção do conhecimento crítico



Fonte: Baldo, 2022

Ao relacionarmos a afirmação de Borges (2019) com a construção do saber crítico proposto por Baldo (2022), é possível vincular as percepções dos autores à Teoria Cognitiva, desenvolvida e disseminada por Piaget, Vygotsky e Wallon (Carmo; Boer, 2012), onde a estrutura da aprendizagem cognitiva baseia-se em níveis e em construção e reconstrução dos saberes. Os níveis são divididos entre: informação, ideia e esquema, enquanto a construção e reconstrução são desenvolvidas através de: assimilação, acomodação, equilíbrio e desequilíbrio.

Os ambientes educacionais - salas de aulas, laboratórios, auditórios e quadras esportivas, presentes na estrutura dos Institutos Federais, são espaços propícios ao fomento de um ensino integrador para todos. As ideias, informações e esquemas podem ser explorados e melhor compreendidos através da junção entre teoria e prática, auxiliando a maximizando as potencialidades de assimilar, acomodar e equilibrar os conhecimentos.

É notório que a prática docente nos Institutos Federais é norteadada por um viés bacharelista não direcionado a formação profissional e tecnológica, mas sim generalista, o que acaba corroborando para o insucesso quanto ao alcance dos objetivos propostos, sendo um cenário ainda mais preocupante pelo fato de já se ter uma imagem eidética dos If's, onde a percepção não condiz com a realidade.

Diante deste cenário, Castaman e Rodrigues (2020) destacam a relevância do Mestrado Profissional - área de ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ressaltam que este programa de Pós-Graduação representa:

a possibilidade concreta da efetivação dessa retomada teórica e prática. Tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado pertinentes à educação profissional de nível médio ou em espaços não - formais. Assim, o Prof EPT problematiza o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, difunde a necessidade de uma virada epistêmica e um reposicionamento didático. Concebe-se que o Currículo Integrado não é uma justaposição aleatória de unidades curriculares, apenas com o intuito de constituir a inter e a transdisciplinaridade. Ele é um espaço da retomada do sentido da EPT e do seu papel humano e social. (Castaman; Rodrigues, 2020, p.145)

Ressaltam ainda que, grande parte dos docentes atuantes na EPT desconhecem as bases conceituais necessárias para que possam promover um ensino capaz de libertar e emancipar, promovendo assim uma educação Omnilateral. Deste modo, o Prof EPT pode ser uma forma de "...reeducar para a retomada do papel social e humano dos IFs enquanto estratégia de desenvolvimento social, por meio de uma visão sobre o sentido do trabalho e o próprio fim último e sentido do trabalho docente" (Castaman; Rodrigues, 2020, p.146).

Indo ao encontro das ponderações acima apresentadas, a própria página do ProfEPT, menciona que grande parte do corpo docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), não possui o perfil adequado para atuação na Educação Profissional e Tecnológica, onde apresentam déficit desde o desequilíbrio entre titulação acadêmica e experiência junto ao setor produtivo, até mesmo docentes que não possuem nenhum tipo de formação pedagógica. Assim sendo, percebe-se a relevância do programa para a evolução da prática docente relacionada a EPT.

Um ponto mencionado e relevante, são os produtos educacionais desenvolvidos no Prof EPT, através destes produtos é possível promover práticas relacionadas à proposta de ensino integrador, sem que estas práticas estejam direcionadas a um público específico, pois embora as pesquisas e produtos sejam direcionados, os produtos não só podem como devem ser

customizados para serem replicados em outras realidades, pois são produtos *open access*, garantindo assim a difusão de forma gratuita contribuindo para o movimento de aprendizagem aberta, que por meio dos recursos tecnológicos estimula a autonomia do aprendiz.

Os produtos educacionais podem ser consultados através do acesso à página do Observatório ProfEPT⁴, onde é possível realizar a busca por produtos diversificados, como por exemplo: livros, manuais, cartilhas, jogos, podcast, softwares, oficinas, cursos e blogs. Ou seja, não só as propostas são diversificadas, como também as formas de serem trabalhadas, o que faz com que o repositório seja uma fonte significativa e plural de pesquisas aplicadas, que podem contribuir para a formação holística do alunado, inclusive daqueles que não dispõem do ócio e podem se dar ao luxo de se dedicarem única e exclusivamente aos estudos.

Em pesquisa realizada no Observatório ProfEPT, em julho de 2023, foram encontrados 23 produtos e dissertações relacionados aos públicos concomitante e subsequente (tabela 1), enquanto os estudos e produtos relacionados à modalidade integrada é predominante com 259 registros, o que reforça a necessidade de estudos relacionados aos cursos ofertados nas modalidades concomitante e subsequente.

Tabela 1 - Produtos Educacionais Concomitante/ Subsequente

Título do Produto	Link para acesso
GUIA ORIENTADOR-MUNDO DO TRABALHO OU MERCADO DE TRABALHO: CONCEPÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584613
GAMIFICAÇÃO: GINCANA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA REDUÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726337
GUIA ORIENTADOR-MUNDO DO TRABALHO OU MERCADO DE TRABALHO: CONCEPÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584613
TRILHA DE APRENDIZAGEM SIGAA: TURMA VIRTUAL NÍVEL MÉDIO INTEGRADO; TRILHA DE APRENDIZAGEM SIGAA: TURMA VIRTUAL DO SIGAA - NÍVEL TÉCNICO (SUBSEQUENTE, CONCOMITANTE) E GRADUAÇÃO; TRILHAS DE APRENDIZAGEM SOBRE A TURMA VIRTUAL DO SIGAA PARA DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=mara+lisiane+sievert&default=

⁴ Link para acesso a página: <https://obsprofepi.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos>

Título do Produto	Link para acesso
UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO INTERATIVA: SOCRATIVE	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586884
PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA NÍVEL MÉDIO - FORMA SUBSEQUENTE	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/560044
GUIA DIDÁTICO PARA RECEPÇÃO DE DISCENTES	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574992
GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA CONTEMPLAR AS DEMANDAS SOCIOECONÔMICO-AMBIENTAIS DOS CIDADÃOS E DO MUNDO DO TRABALHO NOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569927
REALIZANDO PRÁTICAS PROFISSIONAIS APOIADAS PELA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CONTEXTO DO CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO: ENCARTE DESTINADO AOS DOCENTES E EQUIPE PEDAGÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597483
LENDO E APRENDENDO! APLICANDO OFICINAS PEDAGÓGICAS NA CRIAÇÃO DE BOOK TRAILERS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553086
REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432947
GUIA PARA OS ESTUDANTES DOS CURSOS SUBSEQUENTES	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570283
CARD GAME : AÇÕES COOPERATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583634
DIRETRIZES PARA MELHORIA DA EFICIÊNCIA DO CURSO DE ELETROTÉCNICA SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO DO IFRO - CAMPUS PORTO VELHO CALAMA	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572400
ALTERENSINO: PRODUZINDO A DISCIPLINA DE ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL DE UM CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE COOPERATIVISMO	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/568783

Título do Produto	Link para acesso
RODA DE CONVERSA: APRENDER, SENTIR, AGIR, DIALOGAR. EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559743
O TRABALHO NA PESCA ARTE-SANAL NO DISTRITO DE GURIÚ (CAMOCIM/CE)	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600760
OFICINA: APRENDENDO SOBRE GESTÃO DE PESSOAS POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) EM UM AMBIENTE VIRTUAL	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/716077
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/642297
BULLYING: COMO ORIENTAR, PREVENIR E ENFRENTAR.	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643651
SALA DE AULA INVERTIDA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - MODALIDADE SUBSEQUENTE	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433263
CARTILHA - CONHECENDO O CURSO TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643233
TRABALHO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: UM MÓDULO DE SOFTWARE PARA O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA	https://drive.google.com/file/d/1n-9DcmUebByEOSKFC2Z4S4gy-0z8ONIPbQ/view

Fonte: Elaborado pelos autores

A disparidade entre pesquisas direcionadas às modalidade concomitante/ subsequente e integrado não é presente somente no Observatório ProfePT, o que é lamentável, pois tal cenário corrobora com o entendimento de que existe um direcionamento da atenção dos pesquisadores, que compromete o objetivo de rompimento com a dualidade educacional. Ao realizar pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, aplicando os descritores: técnico concomitante, técnico subsequente e técnico integrado, os quantitativos de publicações realizadas nos últimos cinco anos foram respectivamente: 30, 94 e 373, fato que reforça a necessidade de pesquisas relacionadas às modalidades concomitante e subsequente, contribuindo para maiores e melhores análises que possibilitarão tomadas de decisões mais assertivas com base em dados científicos.

Embora seja um número reduzido, salienta-se que o fato de existirem

olhares direcionados para este público já é um bom indício, pois nota-se a intenção de se implementar melhores práticas, o que consequentemente proporcionará uma educação menos tecnicista e com um viés mais emancipatório através de propostas que englobam docentes, discentes, técnicos administrativos e até mesmo comunidade externa. Destaca-se também, a possibilidade já mencionada de adequação e customização dos produtos educacionais, ou seja, não há limitação e muito menos impedimento relacionado à utilização/customização dos produtos para a aplicação e/ou reaplicação, nos mais diversificados públicos.

Estudo realizado por Baldo (2022), comprova a redução no índice de evasão escolar de uma unidade do IF durante o período de aplicação de um produto educacional. O estudo e as análises tiveram como foco turmas de um curso técnico ofertado na modalidade concomitante/subsequente, e através da aplicação de uma prática pedagógica *Gamificada* foi constatada a redução da evasão escolar - o que é um problema que aflige qualquer instituição de ensino, passando de 15% para 10%, tendo como principais fatores o rompimento com o sistema tradicional de ensino, assim como a maior e melhor interação entre discentes e docentes, que conforme o autor fato relacionado ao engajamento social que a atividade proporciona.

As contribuições relacionadas à redução do índice de evasão, pode ser observada principalmente pelo fato da gincana gamificada equalizar os níveis de habilidades e conhecimentos necessários para a realização das atividades propostas, de forma que os discentes mais jovens não ficassem desmotivados por metodologias tradicionais e monótonas, como também, os adultos não ficassem desconfortáveis pelo fato de aplicação de recursos tecnológicos que não possuem o domínio. Propondo a integração dos discentes através da formação de equipes mistas com integrantes de diferentes módulos foi possível oportunizar o compartilhamento de conhecimentos, conhecimentos estes, adquiridos nos mais diversificados espaços de educação, e que contribuem para momentos de aprendizagem que transcendem a fragmentação e limitação disciplinar (Baldo, 2022, p. 105).

Infelizmente os desafios para o rompimento com o sistema dual de ensino ainda estão presentes nos dias atuais, inclusive em instituições intituladas como progressistas, o que configura uma lacuna entre teoria e prática. Lacuna esta que por não ser devidamente preenchida com as ações que de fato promovam uma educação omnilateral, principalmente para a classe trabalhadora que precisa conciliar escola e trabalho, acaba gerando um falso sentimento de “missão cumprida” devido aos olhares que se voltam para uma única modalidade de ensino na EPT, neste caso o ensino médio integrado, composto em sua grande maioria por um público que despende do ócio, configurando assim uma prática *“gourmetizada”* de divisão de ensino.

Buscar novas formas de se ofertar um ensino integrador para todas as modalidades de ensino contidas na EPT, e mais especificamente aos IFs, é necessário para o real rompimento com o sistema dual, e como apresen-

tado não só é necessário como também é possível pois embora tímidas, já existem linhas de pesquisa e produtos educacionais direcionados para as diferentes modalidades, e sabendo aproveitá-las seja dando sequência nas pesquisas já apresentadas ou na aplicação dos produtos educacionais, estaremos mais próximos de ofertar uma real educação emancipadora, que seja capaz de romper com a dualidade educacional.

Considerações Finais

A partir do exposto, reafirma-se a importância da política de criação dos Institutos Federais como uma tentativa para superar a dualidade educacional no Brasil, rompendo com a máxima histórica de que os filhos dos trabalhadores devem apenas acessar uma educação rápida e aligeirada enquanto os filhos das classes mais abonadas chegarão ao ensino superior, perpetuando o atual estado de exploração e desigualdade de classes.

Ao apresentar as bases ontológicas, epistemológicas e práticas da educação profissional tal qual ela foi concebida, não se pretende que este modelo seja aplicado apenas ao ensino médio, ainda que esta etapa final da educação básica seja um ponto nevrálgico de tensão na educação nacional. Em outras palavras: entende-se que o ensino integrado pode e precisa ir além do ensino médio integrado. Isso significa que é urgente pensar numa organização pedagógica e curricular dos cursos concomitantes e subsequentes que garanta uma formação integral, omnilateral, não fragmentada e comprometida com a emancipação.

É evidente que os desafios para a integração curricular em cursos concomitantes e subsequentes são ainda maiores: falta de tempo do estudante que ou estuda em mais de uma escola (concomitante) ou estuda e trabalha (subsequente), defasagem de aprendizagens que são requisitos para a formação escolhida, idade, tempo de curso, entre outros. No entanto, negar aos estudantes-trabalhadores adultos que buscam cursos concomitantes e subsequentes a possibilidade do acesso a uma formação integrada é reproduzir dualidades e desigualdades, reforçando a ideia de que a formação integral deve ser destinada apenas para aqueles que tem tempo livre para se dedicar aos estudos. É neste sentido que se concorda com Florestan Fernandes, para quem:

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de auto emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores. (Fernandes, 2020, p. 29)

Ressalta-se ainda, o fato de instituições que se intitulam progressistas replicarem e normalizarem ações que contribuem para a manutenção de um sistema dual, onde um ensino capaz de promover o rompimento com as mazelas sociais e à ocupação dos postos de trabalhos marginais, é renegado à classe trabalhadora. O reduzido número de publicações/pesquisas relacionados às modalidades concomitante e subsequente, é reflexo da visão distorcida e equivocada sobre EPT e principalmente sobre a missão dos IFs, e que infelizmente vem se consolidando institucionalmente e socialmente.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para estudos futuros e que motive novas pesquisas relacionadas à temática abordada, pois conforme apresentado é um assunto que necessita ser melhor explorado, possibilitando a formulação de novas propostas e ações que promovam uma educação omnilateral para todas as modalidades contempladas pela EPT.

Referências

BALDO, Sandro. **Espaço não formal de ensino inserido dentro da estrutura formal escolar: laboratório maker e sua contribuição para a formação unitária e emancipatória.** CONEDU - Educação Profissional e Tecnológica... Campina Grande: Realize Editora, p.14 - 35, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91419>>. Acesso em: 04 jul 2023.

BALDO, Sandro. **As contribuições de uma atividade gamificada para a redução da evasão escolar em um curso técnico na modalidade concomitante e subsequente.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2022.

BOMFIM, Alexandre Maia do. **Reflexões em trabalho e educação no Brasil:** um relato histórico do GT mais marxista da Anped. Curitiba: CRV, 2016.

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. Considerações acerca do currículo formador do alunado inserido no ensino integrado do IFTM Campus Uberaba. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** vol 2. p.1 - 22. 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4725> . Acesso em: 20 jun 2023.

CARMO, Enedina Silva; BOER, Noemi. Aprendizagem e Desenvolvimento na perspectiva interacionista de Piaget, Vygotsky e Wallon. In: **XVI Jornada Nacional de Educação.** Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Santa Maria. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/334837-Aprendiza->

gem-e-desenvolvimento-na-perspectiva-interacionista-de-piaget-vygotsky-e-wallon-resumo.html. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papirus, 1994.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v.13, n. 2. p.133-151, mai/ago. 2020. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14941> . Acesso em: 03 jul 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo / Brasília: Editora Unesp / FLASCO, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267 – 274.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 96 – Especial, p. 877 – 910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Periódicos CAPES**. 2023. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProfEPT**. 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprefept>. Acesso em: 08 jul. 2023.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, p. 137 - 181, jan./ abr. 2007. Disponível em: 1-4_iniciais.p65 (scielo.br). Acesso em: 05 jul. 2023.

OBSERVATÓRIO ProfEPT. **Consulta de Egressos/ Dissertações/ Produtos Educacionais**. 2023. Disponível em: <https://obsprofepi.midi.upt.iftm.edu.br/>. Egressos. Acesso em: 08 jul. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos Rosa. **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Nova Paideia, 2021.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Contrarreformas neoliberais e formação para o trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: entre o público e o privado. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOUZA, L.M; *et al.* Formar para o cuidado: a formação humana integral e o ensino integrado em saúde na Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2 , n.21, p. e 12839 dez. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12839/pdf> . Acesso em 28 jun. 2023.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PENSARNOS Y PROYECTARNOS COMO REGIÓN BIOMA PAMPA DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Wilson Marcelo Ubal Camacho²

Introducción

“... invitando a todos los pueblos hermanos de la región a organizarse con el propósito indicado³, y adoptando todas las medidas que fuere requeridas para llevarla a buen término. [...] No es razonable dudar de la importancia y trascendencia de este asunto” (Figari, 2007).

¿Será posible generar un proyecto común entre instituciones académicas de Educación Superior, proyectadas en forma particular y estructuradas en varias de sus dimensiones en función de la competencia individual? Hay una experiencia en el sur de Río Grande do Sul y la región noreste de Uruguay que viene respondiendo positivamente a esta interrogante, a saber: Región Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior (en adelante RBPES).

¿Qué ha hecho posible el surgimiento de este proyecto? Además de un conjunto de personas con visiones compartidas, la pertenencia a instituciones públicas nos permitió y posibilita generar iniciativas para nuestra gente, sin la mediación y prevalencia de intereses sectoriales de clase, etnia, religión, asociaciones o de otra naturaleza. Lo público, en un plano de gestión ideal, no puede dar preferencia a ningún grupo por encima del concepto de

¹ Siglas: Región Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior (RBPIPES); Educación Superior (ES); Universidade do Pampa (UNIPAMPA); Instituto Federal Sul Rio Grandense (IFSUL); Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha); Universidad de la República (UDELAR); Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Consejo de Formación en Educación (CFE); Instituto de Formación Docente (IFD); Centro regional de Profesores (CERP); Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP/UTU); Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC); Universidad Federal de Santa María (UFSM); Universidad Federal de Santa María (UFPEL); Universidad Federal de Río grande (FURG).

² Doctor en Educación. Prof. Adjunto e Investigador de la Universidad Tecnológica (UTEC) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)/Uruguay. Integrante del Equipo Coordinador de la Red Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior. E-mail: marceloubal@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538985808143328>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8196-6795>.

³ Figari se refiere al proyecto de generación de una industria con identidad latinoamericana.

ciudadanía. Lo público pensado en esta clave es lo que hace posible el fortalecimiento de la República y los procesos democráticos. Lamentablemente no siempre los proyectos de todos (lo público) van en este sentido. El proyecto RBPES es un ejemplo de concreción de lo público, desde un momento que fue proyectado para profundizar los procesos de democratización del conocimiento de nuestra región.

Puntualización sobre la autoría

Si bien la escritura del presente artículo es de mi autoría, en este caso - y me consta que no es el único- no es de la toda justa dicha adjudicación, debido a que el relato histórico lo hemos escrito un conjunto de personas e instituciones que habitamos estas latitudes. Quizás en el futuro se acuerde un mecanismo de autoría que reconozca ambas dimensiones: la de los que hacen la historia y la de los que la escribimos. Claro está que no se necesita sabe escribir para hacer historia, a la vez que sin escribirla no hay posibilidad de decirla ni de construirla. Ante esta limitación, y mientras tanto en la académica no se acuerden sistemas más justos, traigo los nombres de algunos de los que hemos y seguimos liderando y escribiendo con empeño, compromiso y acciones este sueño: Prof. Alexandre Girardi (UNIPAMPA. Ex. Dir. Campus Alegrete), Prof. Rafael Schmidt (UNIPAMPA. Dir. Campus Santana do Livramento), Prof. Paulo Asconavieta (IFSUL. Ex. Dir. Campus Santana do Livramento), Prof. Miguel Dinis (IFSUL. Campus Santana do Livramento), Prof. Celso Goncalves (IFSUL. Dir. Campus Santana do Livramento), Prof. Mario Clara (UDELAR. Dir. Centro Universitario de Rivera), Prof. Raquel Lunardi (IF Farroupilha. Pro Rectora de Extensión), Prof. Eliseo Salvatierra (IF Farroupilha. Asesoría de Relaciones Internacionales), Prof. Felipe Fajardo (UTEC. Dir. ITR Norte). También forman parte de esta historia la Prof. Sandra Garate (ANEP-CETP/UTU. Ex. Dir. Campus Noreste), Prof. Richard Borges (ANEP-CETP/UTU. Dir. Polo de Educación Tecnológica Rivera) y representantes de los institutos regionales de formación de profesores, maestros y educadores (CFE-ANEP).

Sobre el sentido del concepto del Bioma Pampa

El Bioma Pampa nos remite inicialmente a un concepto ecológico que se refiere a una extensión aproximada de 750 mil Km², territorio que es ocupado por Argentina, Brasil (especialmente la región sur de Río Grande do Sul) y Uruguay. Se caracteriza por ser un territorio de sierras y planicies, con una flora y fauna típica y tierras reconocidas por su gran fertilidad. Toda su extensión coincide con la fracción del espejo de tierra que cubre parte importante del Acuífero Guaraní. Sin desconocer esta dimensión ecológica del nombre, el proyecto RBPES propone sustentar su desarrollo en el potencial político del concepto Bioma Pampa, el cual nos posibilita tener presente la

sustentabilidad como sentido. Al decir de Arocena, Göransson y Sutz (2017) de lo que se trata es de promover una cultura que permitan la democratización del conocimiento por medio de un desarrollo sustentable, por lo cual se vuelve necesario proponer una perspectiva que no pierda de vista aspectos centrales de una formación universitaria como la promoción de instituciones preocupadas y ocupadas por la democratización del conocimiento, la problematización de relaciones como conocimiento y (des) igualdad, así como pensar en clave de desarrollo humano-productivo, (auto) sustentable e inclusivo. Proyectar una ES coherente con estas metas comprende al menos las siguientes premisas:

1) El creciente papel del conocimiento, lo ha constituido en el principal recurso en las relaciones de poder.

2) La problemática del desarrollo debe abordarse prestando especial atención al papel del conocimiento como factor de poder en el conjunto de las relaciones sociales.

3) La consecuencia ética implica un abordaje del desarrollo desde la lógica de la democratización del conocimiento como cuestión central, lo cual implica políticas de democratización del conocimiento.

4) La ES es uno de los ámbitos privilegiados para concretar las políticas de democratización del conocimiento.

Lo que proponemos es justamente proyectarnos como un espacio académico de generación de conocimiento de alto nivel, donde lo que se visualicen no sea un conjunto de países asociados, sino más bien una región donde un conjunto de universidades de distintos países genera sinergia para la producción de conocimiento de primer nivel en temas culturales, sociales y productivos estratégicos para la región y el mundo, de forma sustentable y ocupados en la construcción de una sociedad más justa. Esto implica no trabajar en forma aislada del resto del mundo, a la vez que relacionarnos desde la región y América Latina con el mundo. Queremos contribuir a que el desarrollo de nuestras universidades y equipos de investigadores trasciendan la concepción asistencialista del desarrollo de los grandes centros de investigación, desarrollo e innovación ubicados en el hemisferio norte del planeta. Se trata de lograr niveles de calidad que nos permitan un diálogo entre iguales, así como el incremento sustantivo de patentes con valor económico y alta pertinencia.

Un poco de historia y contexto.

Uruguay y Brasil han mantenido un vínculo en diversas temáticas binacionales, siendo una de ellas las relacionadas al desarrollo educativo y académico. El primer antecedente lo configura el “Acuerdo Básico sobre Cooperación Científica y Técnica” de junio de 1975. En agosto de 2002 tiene lugar el acuerdo binacional denominado “Permiso de residencia, estudio y trabajo para nacionales fronterizos uruguayos y brasileños”. Dicho acuerdo aproba-

do por Uruguay mediante la Ley 17.659 del 11 de junio de 2003 y por Brasil por medio del Decreto de promulgación 5.105 del 14 de junio de 2004, en su Artículo 1 establece:

A los nacionales de una de las Partes, residentes en las localidades fronterizas enumeradas en el Anexo de Localidades Vinculadas, podrá ser concedido permiso para: a). residencia en la localidad vecina situada en el territorio de la otra Parte, a la cual queda vinculada según lo dispuesto por este Acuerdo; b). ejercicio del trabajo, oficio o profesión, con las consiguientes obligaciones y derechos correspondientes a la previsión social derivadas de los mismos; c). asistencia a establecimientos de enseñanza pública o privada (Uruguay, 2004).

El inciso c) del mencionado artículo es el preámbulo para un tercer acuerdo de capital importancia para la región firmado el 1.º de abril de 2005 -aprobado por Uruguay mediante la Ley 18.158 del 20 de julio de 2007 y por Brasil por medio del Decreto de promulgación 8.455 del 20 de mayo de 2015- que se denomina “Acuerdo para la creación de Escuelas y/o Institutos Binacionales Fronterizos Profesionales y/o Técnicos y para la habilitación de cursos Técnicos Binacionales Fronterizos”. Este acuerdo impulsado por ambos países son el sustento legal para el diseño, desarrollo y ejecución de los actuales cursos técnicos binacionales: T. en Informática para Internet, T. en Electro Electrónica, T. en Energías Renovables, T. en Construcción, T. en Arroz y Pasturas, T. en Control Ambiental, T. en Logística, T. en Gastronomía, T. en Forestación. Los cuatro primeros cursos tienen lugar en el Instituto Federal Sul Rio Grandense (IFSUL) bajo las modalidades integradas y subsecuentes, y las cinco últimas se ubican en centros del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de la ANEP. Por su parte el CETP-UTU con el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología Farroupilha implementaron dos cursos Binacionales: el T. en Arroz y Pasturas -radicado en la ciudad de Artigas- y el T. En Informática radicado en la ciudad de Quaraí.

Estos acuerdos, leyes, decretos y cursos permiten concretar una dinámica de trabajo binacional inédita en la región, superando ampliamente los objetivos alcanzados por el MERCOSUR en situaciones análogas. Por ello entendemos que estos logros de trabajo conjunto y relacionamiento educativo deberían ser tomados como modelo de trabajo para la región. Para profundizar en los principios articuladores de estas experiencias sugerimos la lectura de Pereira Dinis y Moura de Mello (2015).

El trabajo realizado permitió que parte de los actores involucrados comience a visualizar el potencial de la región, la cual había sido objeto de una serie de Políticas de Estado -llevadas adelante por los gobiernos progresistas de la época de ambos países que priorizaron los siguientes objetivos: la democratización de la ES y la descentralización territorial de las instituciones radicando instituciones en localidades alejadas de las capitales y que no contaban con presencia significativa de Instituciones Públicas de ES. Dichas políticas hicieron crecer sustancialmente la cantidad y calidad de las propuestas

de ES de la región. En el caso de Brasil se crearon los Institutos Federales de Ciencia y Tecnología dos de los cuales se ubicaron en la región (IFSUL e IF Farroupilha); se creó UNIPAMPA; UFSM, UFPEL y FURG prácticamente duplicaron su matrícula de estudiantes, sus carreras y cuerpos docentes. En el caso de Uruguay la Udelar impulsó un proceso de descentralización que le permitió instalar en la región dos centros universitarios -uno en Rivera y otro en Tacuarembó- y una casa Universitaria en Cerro Largo ; la ANEP por medio de la creación de los Polos de Educación Tecnológica y otras iniciativas lideradas por el CETP-UTU, así como el crecimiento y desarrollo de los institutos y centros del CFE que ya existían, creció significativamente en el interior del país y la región Noreste no fue la excepción; se creó la UTEC y uno de sus Institutos Regionales se radicó en el Departamento de Rivera.

Las iniciativas antedichas permitieron alcanzar un contexto altamente favorable para el desarrollo académico de la Región del Bioma Pampa. En un radio de 350 km a la redonda, teniendo como epicentro la frontera Rivera/Livramento se nuclean en la actualidad más de 65.000 estudiantes, 6.500 docentes -en su mayoría con un alto nivel académico- y más de 5.500 técnicos administrativos. No menos importante es el hecho de que existen en esta región carreras en todas las áreas clásicas del conocimiento, así como en gran parte de las áreas más innovadoras y de reciente creación.

Un Foro en clave regional y territorial

Después de una serie de encuentros de actores territoriales y de recorridos por distintas instituciones de la región, se conformó un equipo de trabajo⁴ que quedó a cargo de la organización del 1er Foro de Instituciones Pública de Educación Superior de la Región del Bioma Pampa el cual se concretó el 13 de noviembre de 2015. El Foro -del cual participaron docentes, estudiantes y gestores- se estructuró en dos partes: presentación de las distintas instituciones participantes; definición de líneas de trabajo y estrategias que permitieran profundizar el vínculo entre las instituciones de la región sur del Río Grande Do Sul y del Noreste de Uruguay. Para concretar el segundo punto el trabajo se organizó en tres talleres: docentes, estudiantes y gestores. Los distintos aportes dieron lugar a tres relatorías que se sintetizaron en diez puntos:

- 1- De los diferentes espacios del Foro... se desprende con claridad el interés de todas las instituciones en participar y promover el desarrollo del Proyecto Región Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior (RBPIPES) (...) se subrayó en todos los espacios del Foro el impulso que se ha dado al proceso de democratización de la educación superior, lo cual es resultado de una serie de políticas que apuntan a garantizar el derecho a una educación superior de calidad a los ciudadanos que habitan regiones de nuestros países históricamente relegadas.

2- (...) formalización y generación de una estructura organizativa del proyecto RBPIPES lo que supone

a) Conformar una Comisión Coordinadora de la Región Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior...

b) Generar un espacio entre las autoridades para avanzar en la formalización del proyecto RBPIPES

3- Promover la ampliación de un marco normativo binacional que permita la generación de carreras técnicas, de grado y posgrado, así como profundizar en la concreción de proyectos conjuntos de investigación y extensión es visto como uno de los principales desafíos para la consolidación del proyecto RBPIPES.

4- Realizar (...) actividades académicas (seminarios, foros, congresos, conferencias, etc.) entorno a las áreas del conocimiento desarrolladas por las instituciones integrantes del proyecto RBPIPES.

5- Diseñar y desarrollar proyectos comunes de investigación y extensión sobre temáticas comunes de la región y/o de interés de las instituciones.

6- (...) profundizar los logros alcanzados con las carreras técnicas; concretar proyectos binacionales de carreras de grado y posgrado.

7- Concretar proyectos conjuntos entre ambos países es una posibilidad de optimizar los recursos humanos y materiales, así como una oportunidad para el desarrollo de carreras que por sus requerimientos un solo país no podría concretarse con la calidad requerida.

8- Promover el intercambio de docentes y estudiantes... favorecer la relación entre las instituciones... e iniciativas vinculadas a la enseñanza, investigación y extensión.

9- (...) Profundizar la comunicación de las instituciones de la RBPIPES.

10- Contar con una formación sólida en los idiomas español y portugués.

Los primeros puntos priorizados por el Foro plantean los principios orientadores del proyecto RBPIPES. Sin detrimento de ello los puntos 4, 5 y 6 definen el centro de acción del proyecto el cual puede sintetizarse bajo el siguiente enunciado: el desarrollo académico de la región por medio de la implementación de proyectos de investigación, extensión, enseñanza.

Las Áreas y los Núcleos Temáticos Priorizados

En lo que respecta a la organización de la RBPIPES con posterioridad al Foro se conformó una Comisión Coordinadora de la RBPIPES, la cual tuvo se instaló el 15 de noviembre de 2016, y en su cuarto encuentro (junio de 2017) comenzó a definir un conjunto de áreas prioritarias para el desarrollo académico. De dicho proceso se priorizaron las siguientes áreas: Tecnología,

Agro y Medio Ambiente, Políticas Sociales, Servicios, Salud y Transversales.

En el Área Tecnológica se priorizaron los siguientes Núcleos Temáticos: Control/Automatización/Robótica, Energías Renovables, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más recientemente Ciencias de los Materiales.

En el Área Agroambiental se priorizaron los siguientes Núcleos Temáticos: Agroecología, Producción Agraria Regional, Medio Ambiente.

En el Área Servicios se priorizo un Núcleo Temático, a saber: Gastronomía.

En el Área Políticas Sociales se priorizo el Núcleo Temático Políticas Educativas.

En lo que respecta a las Áreas Transversales se priorizaron los Núcleos Temáticos que detallamos a continuación: Derecho Internacional con énfasis en las situaciones de frontera, Lengua y Emprendedurismo.

El Área Salud se contempló debido a que contamos con tres hospitales universitarios en el Sur de Río Grande do Sul y centros públicos de referencia nacional como lo es el Hospital de Tacuarembó. Sin embargo su abordaje tendrá lugar en etapas posteriores.

A la fecha se realizaron cuatro talleres de núcleos temáticos con distintos niveles de concreción, sistematización y continuidad, a saber: Gastronomía, Lengua, Producción Agraria Regional (con énfasis en forestación), Ciencias de los Materiales. Pongamos a modo de ejemplo la pauta del primer taller (la cual a grandes rasgos es similar en todos los casos) y la síntesis del taller del Núcleo Temático Ciencia de los Materiales. Aludir a ambos componentes además de contribuir al relato histórico, nos permite acercarnos un poco más a la lógica de trabajo propuesta, así como a los objetivos y sentido del proyecto RBPIPES. Previo al encuentro cada uno de los coordinadores del Núcleo Temático - el cual es acordado previamente en función de la especificidad de cada institución- envió una convocatoria solicitando la preparación de una presentación que aborde los siguientes puntos:

- 1) Proyectos y líneas de trabajo en enseñanza, investigación y extensión.
- 2) Infraestructura con la que cuentan, enfatizando los laboratorios disponibles.
- 3) Temáticas en las que se está trabajando y aquellas que cada institución identifica como potencial área de trabajo común en la RBPIPES.

El día del encuentro, con posterioridad a la presentación de los participantes:

- 1) Se presenta el Proyecto RBPIPES.
- 2) Cada equipo realiza una presentación de las líneas de trabajo vinculadas a la enseñanza, la extensión y la investigación según la guía señalada anteriormente.

3) Posteriormente se habilita un espacio de diálogo tratando de identificar:

3.1. posibilidades de trabajo conjunto y sinergia regional

3.2. puntos de encuentro de cada presentación en lo relativo a las temáticas con mayor potencialidad de trabajo conjunto.

4) En cuarto lugar, se propone una agenda de trabajo para concretar el punto (b), además de ajustar los detalles para el encuentro siguiente.

De la aplicación de la pauta mencionada, en el taller Núcleo Temático de Ciencias de los Materiales se llegaron a los siguientes acuerdos:

1. Hay interés en trabajar en forma conjunta en torno al Núcleo Temático Ciencias de los Materiales.

2. Hay una gran potencialidad en la región para realizar trabajos conjuntos debido a los equipos de docentes y profesionales altamente especializados en la temática, la variedad de temáticas abordadas, así como la disponibilidad de infraestructura y laboratorios disponibles en UNIPAMPA, UFPEL, UFSM, Udelar y UTEC.

3. Se identificaron organizaciones empresariales y distintas agencias de Uruguay y Brasil con potencial interés en la financiación de proyectos entre las instituciones de la región.

4. Inicialmente se identificaron como temas de interés para trabajar en forma conjunta los detallados a continuación:

4.1. Madera/Biomasa

4.2. Metalurgia (Modelado, Estado Sólido)

4.3. Residuos (Forestales, cenizas...)

4.4. Superficies

5. En lo que respecta a la identificación de puntos de interés y acciones comunes que se pueden emprender a la brevedad se identificaron los siguientes:

5.1. Uso de equipos de laboratorios y coordinación de compras futuras.

5.2. Realización de visitas técnicas.

5.3. Diseño de posgrados en modalidad Minter y Dinter.

5.4. Aprovechamiento de profesores visitantes que cada institución financia.

5.5. Fomento y ofertas de PosDoc en la región.

5.6. Diseño de proyectos comunes y búsqueda de financiación.

5.7. Intercambio y fomento de eventos académicos de las distintas instituciones.

5.8. Colectivizar contactos y bases de datos de investigadores y equipos nacionales, regionales y mundiales con los que están

vinculados los equipos de la región.

Sobre algunas de las potencialidades del Proyecto

Si bien el trabajo que se viene realizando tiene varias fortalezas y potencialidades, subrayamos alguna de las que entendemos son las principales.

1. El proyecto RBPIPES ha construido una base de consenso en el territorio de la región sur de Rio Grande do Sul (Br.) y noreste de Uruguay, además de contar con una estructura básica -aunque insuficiente- que ha permitido la coordinación de las actividades posteriores al primer Foro de la RBPIPES.
2. Las instituciones con identidad de ES públicas ubicadas en la región (UNIPAMPA, UFSM, UFPEL, FURG, IFSUL, IFFarroupilha, Udelar, UTEC, ANEP-CFE/CETP-UTU), así como la cantidad de estudiantes (67.000 aprox.), docentes con un alto nivel de especialización (6500 aprox.), funcionarios técnicos, e infraestructura disponible.
3. La distancia y comunicación entre dichas instituciones permite una comunicación fluida y periódica.
4. El vínculo de la región con otros centros de referencia académica del continente y del resto del mundo.
5. Se lograron acordar 13 Núcleos Temáticos ordenados en 6 Áreas. Si bien el espectro puede resultar amplio, la propia dinámica de desarrollo de los talleres, así como las posibilidades y capacidades reales de articulación de los equipos de cada Núcleo Temático permitirá visualizar aquellas áreas con posibilidades reales de desarrollo.
6. Si bien los talleres iniciales son por Núcleo Temático, la fuerte relación entre los mismos y entre las Áreas tienen un gran potencial interdisciplinar, lo cual constituye uno de los próximos desafíos del proyecto.

Un tema no menor del proyecto que estamos describiendo es que todos los puntos aludidos ya tienen algún avance. En este sentido, y de responderse adecuadamente a los desafíos el impacto puede llegar a ser significativo en su dimensión cuantitativa y cualitativa.

Sobre los desafíos del Proyecto

Mantener la centralidad de la dimensión académica regional del proyecto es clave para no perder su mayor potencialidad. En una cultura estruc-

turada por el conocimiento mantener dicha centralidad es estratégico. Esto nos permitirá priorizar la generación de conocimiento, no sólo reflejado en la cantidad de artículos arbitrados publicados, sino fundamentalmente en la creación de patentes con un alto grado de pertinencia socio productiva y valor.

Lo anterior se relaciona con el fortalecimiento y la necesaria promoción de equipo de investigación interinstitucionales y binacionales en torno a los Núcleos Temáticos priorizados. Sin una política que promueva equipos de trabajo que puedan desarrollar en forma integrada proyectos de investigación, extensión y enseñanza el proyecto no contará con la base para su desarrollo.

Estos equipos deben tener un fuerte incentivo, compromiso y motivación para permanecer en la región, así como generar conocimiento desde la región en vínculo con el mundo. Los procesos de conformación de equipos altamente especializados están permanentemente en tensión con la emigración al norte del planeta. Proyectos de este tenor serían un fracaso si con posterioridad al esfuerzo e inversión en el desarrollo de equipos altamente especializados, sus integrantes se instalan en países desarrollados, debido a que estaríamos fomentando una lógica de dependencia que nos inhibe desarrollarnos en forma sustentable y justa. Esto en absoluto implica aislarnos. Muy por el contrario, debemos relacionarnos con todos los referentes mundiales sobre las diferentes temáticas, sin perder de vista que el objetivo es desarrollar y mejorar el posicionamiento internacional de la región y el continente. Parafraseando a Figari quizás le toque a esta región liderar un proceso por el cual el continente alcance niveles de excelencia en la generación de conocimiento y de esta manera contribuya a posicionar a América Latina como referencia mundial en la generación de conocimiento sustentable y con justicia social. (Figari, 2007)

¿Cómo desarrollar procesos que permitan la sustentabilidad del proyecto? Variadas pueden ser la respuesta a esta interrogante. En esta ocasión aludimos a una modalidad que ya está siendo promovidas por algunas instituciones en forma particular, a saber: la generación de ciclos formativos estructurados en base a carreras de grado y posgrados. Con posterioridad a la cobertura de cargos y formación de posgrados de los docentes, las instituciones de la región, acto seguido a la creación de carreras de grados, han optado por generar proyectos de posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) en distintas áreas. De esta manera los grupos de posgrado se conforman en espacios de perfeccionamiento de docentes y otros profesionales, además de ser una usina permanente de generación de artículos -cuyo fin es la postulación en revistas arbitradas nacionales o internacionales-, de creación y de registro de patentes. De esta manera se logra un desarrollo sustentable de las funciones clásicas de las instituciones de Educación Superior: la enseñanza, la investigación/innovación y extensión.

Al respecto haremos dos puntualizaciones.

a. La primera de ellas dice relación al papel de la extensión en las

universidades. Es de público conocimiento la poca relevancia dada a la extensión en los ámbitos académicos universitarios. Eso se debe, entre otros motivos, a la ausencia de criterios de valoración de la extensión en la labor del docente universitario. En los hechos la investigación goza de mayor prestigio de la extensión, debido a que esta última se asocia con la generación de conocimiento mientras que la extensión se relaciona con los ámbitos de aplicación del conocimiento en la comunidad. Esto lleva a que entre las preocupaciones principales de los docentes se encuentre las publicaciones de los avances y conclusiones investigativas sin importar demasiado la pertinencia del conocimiento generado en el entorno de la universidad, así como el relacionamiento con la comunidad y el medio en el que está inserta la institución universitaria.

b. La segunda se vincula con el punto anterior, desde el momento que dice relación al aporte y pertinencia de las actividades universitarias para con el entorno social, ambiental, cultural, productivo... Esta necesidad no debería ser ajena a los proyectos desarrollados por las comunidades académicas, las cuales se enriquecen en varios sentidos si se logra una relación de las investigaciones con el entorno institucional.

Ambos componente -como decíamos complementarios-, además de ser una forma de devolución a la ciudadanía que sostiene las universidades públicas, fortalece el vínculo entre las instituciones y sus comunidades, actores claves para la defensa y valoración de las propias universidades en tiempos adversos. Por otro lado estas prácticas extensionistas e integracionistas tiene el germen de una pedagogía necesaria para el éxito de proyectos como los que estamos proponiendo, a saber: el crecimiento y desarrollo de las universidades se hace desde nuestro territorio y cultura al resto del mundo.

Continuar trabajando en la construcción de un marco legal acorde a las particularidades de proyectos interinstitucionales y binacionales objeto de este relato es un imperativo. Como vimos al inicio de este artículo ya contamos con un marco legal para el desarrollo de carreras técnicas binacionales. En base a esta experiencia debemos seguir impulsando la firma de un acuerdo internacional que permita la creación de carreras binacionales de grado que, entre otros elementos, habilite la doble titulación automática.

En lo que respecta a las formalidades un segundo elemento que debemos tomar en cuenta es la necesidad de la firma de un convenio multilateral entre todas las universidades que integramos el proyecto RBPIPES.

Un tema operativo fundamental es la instalación de una secretaría permanente de la RBPIPES. Las demandas organizativas para que el proyecto pueda desarrollarse en los tiempos y ritmos adecuados no puede depender de equipos integrados por docentes y técnicos que no estén específicamente para atender los requerimientos crecientes del Proyecto.

Finalmente, y no por eso menos importante, el proyecto RBPIPES

debe integrar y contribuir a la difusión y concreción de una visión política (entendida como proyecto que da sentido) de la necesidad de profundizar una lógica de Derechos y de la responsabilidad de contribuir en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Estos aspectos son elementos irrenunciables de la identidad de las instituciones públicas de Educación Superior.

Para finalizar...

A lo largo del presente artículo hemos hecho un recorrido histórico breve por los principales hitos de esta construcción que hemos dado en llamar Proyecto Región Bioma Pampa de Instituciones Públicas de Educación Superior. Posteriormente describimos los logros alcanzados, así como alguno de los principales desafíos que tenemos en el mediano y largo plazo.

Si bien en occidente el conocimiento siempre estuvo en el centro, en la actualidad su democratización es un imperativo. No hay otra forma de profundizar los procesos de justicia social sin garantizar el derecho a la educación en general y la superior en particular a todos los ciudadanos que habitan nuestros países.

Pensarnos y proyectarnos en clave regional se vuelve fundamental a la hora de integrarnos al concierto mundial no solo como países exportadores de commodities, sino además como generadores de conocimiento con valor y alto grado de pertinencia.

Concretar esta utopía en construcción tiene en el proyecto RBPIPES un comienzo que lo hace viable. Depende de nosotros (no de individualidades) llevarlos a niveles de concreción que le permitan desplegar toda su potencialidad.

Referencias

AROCENA, R., GÖRANSSON Bo, SUTZ J. **Developmental Universities in Inclusive Innovation Systems: Alternatives for Knowledge Democratization in the Global South** (Posición Kindle 195-199). Springer International Publishing. Edición de Kindle. 2017.

FIGARI Pedro, **Educación y Arte**. Montevideo. Ministerio de Relaciones Exteriores. C.E.T.P., 2007.

PEREIRA DINIS M. A., MOURA de MELLO L. **Cursos binacionais: relatos de uma experiência inovadora. Santana do Livramento**. Ed. Cia do eBook. 2015. En línea. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/283644603_Cursos_binacionais_relatos_de_uma_experiencia_inovadora>. Acceso em: 10 de noviembre de 2019.

Fuentes

BRASIL. **Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai.** Rivera, 12 Jun 1975. Disponible en: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1975/b_50>. Acceso en 01 Dezembro de 2019.

BRASIL. **Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios.** Montevideu, 21 Ago 2002. Disponible en: <http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2002/b_81>. Acceso en 1 Dezembro de 2019.

BRASIL. **Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços,** de 1 Abr 2005. Disponible en: <http://daimre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2005/b_55>. Acceso en 1 Dezembro 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.105. 14 de Junho de 2004. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios,** de 21 de agosto de 2002. Disponible en: <http://daimre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2005/b_55>. Acceso en 1 Dezembro 2019.

URUGUAY. **Ley 18.158 del 20 de julio de 2007.** Acuerdo para el la creación de Escuelas y/o Institutos Binacionales Fronterizos Profesionales y/o Técnicos y para la habilitación de cursos Técnicos Binacionales Fronterizos.

URUGUAY. **Ley 17.659 del 11 de junio de 2003.** Permiso de residencia, estudio y trabajo para nacionales fronterizos uruguayos y brasileños.

UBAL M., Girardi A., Asconavieta P. **Relatoría 1er Foro de Instituciones públicas de Educación Superior de la Región Bioma Pampa.** Inédito. 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alienação 123, 125

ANFOPE 72, 73, 75, 76, 81, 82

ANPED 71, 73, 75, 77, 82, 136

B

Banco Mundial 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 79, 81, 82

BNCC 15, 51, 62, 63, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 88

BNC-Formação 15, 77, 78, 80, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 93

Bolsa-Formação 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 113, 114, 117

C

Capitalismo dependente 43, 47, 48, 49, 52, 63, 67, 83

Capitalismo tardio 36

CETP-UTU 143, 144, 148

Ciavatta 14, 18, 19, 28, 32, 33, 34, 52, 98, 118, 119

Classes sociais 11, 20, 52, 83, 124

Classe trabalhadora 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 57, 92, 118, 121, 123, 126, 127, 134, 136

Comitê Olímpico 108, 116

Competências 18, 29, 56, 57, 62, 64, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 88, 89, 90, 102

Conhecimento científico 17, 20, 22, 39, 63, 68, 70

Currículo integrado 15, 86, 98, 120, 127, 130

D

Decreto 2.208 14, 28, 49, 97, 100

Decreto 5.154 14, 97, 100, 116
Democracia 11, 29, 30, 51, 70, 83, 100, 101, 138
Democratización del conocimiento 141, 142
Diretrizes Curriculares Nacionais 63, 71, 72, 74, 82, 89, 93
Divisão internacional do trabalho 11, 22
Divisão social do trabalho 31
Docência 12, 15, 16, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 71, 77
Dualidade educacional 15, 42, 120, 124, 126, 127, 133, 135
Dualidade estrutural 47, 49, 92, 97, 98

E

Educação básica 30, 36, 43, 44, 49, 50, 53, 55, 56, 62, 63, 65, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 92, 93, 98, 107, 116, 117, 135
Educação integrada 15, 120, 121, 122, 128
Educação integral 53, 56, 58, 76, 89, 127
Educação profissional 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 85, 86, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 102, 103, 104, 107, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139
Educação profissional e tecnológica 12, 13, 14, 15, 18, 28, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 85, 86, 89, 93, 94, 95, 97, 103, 104, 107, 109, 117, 119, 120, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 133, 136, 139
Educação pública 35, 62, 68, 73, 79, 81, 90, 105
Educación Superior 15, 34, 140, 144, 149, 151, 152
Emancipação humana 11, 14, 45, 56, 58
Empreendedorismo 18, 26, 74, 102, 115
Empregabilidade 18, 26, 102, 115
Ensino médio 13, 14, 15, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 63, 70, 74, 75, 77, 82, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 110, 111, 117, 119, 120, 121, 127, 132, 134, 135
Ensino médio integrado 13, 15, 29, 33, 52, 53, 55, 119, 120, 121, 134, 135
Ensino médio técnico 19, 28, 33, 56, 97, 98
Ensino técnico 18, 117, 118, 119
Epistemologia 47, 56, 57, 59, 60, 122
EPT 14, 15, 35, 53, 54, 55, 56, 58, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 97, 103, 120,

121, 122, 123, 124, 127, 130, 134, 136, 138

Escola pública 43, 71, 83, 105

Escola sem partido 49, 50

F

Florestan Fernandes 38, 49, 135

Força de trabalho 11, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 100, 101

Formação concomitante 120, 128

Formação continuada 71, 72, 77, 82

Formação de professores 11, 12, 14, 15, 35, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94

Formação docente 55, 56, 59, 60, 72, 75, 76, 77, 78, 82, 87, 90, 92, 93, 94

Formação humana integral 14, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 128, 139

Formação inicial 11, 12, 13, 54, 58, 63, 70, 71, 72, 82, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 115, 127

Formação omnilateral 35, 45, 86

Formação profissional 25, 26, 27, 29, 30, 39, 46, 49, 53, 58, 59, 63, 74, 96, 114, 119, 125, 126, 127, 130

Frigotto 15, 23, 28, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 51, 52, 54, 60, 64, 83, 90, 93, 96, 98, 101, 102, 103, 118, 125, 126, 137, 138

G

Gerencialismo 15, 62, 63, 64, 70, 80, 98, 99

Gestão democrática 84

Gramsci 19, 33, 36, 121, 124, 128, 137, 138

H

Habilidades 18, 29, 39, 57, 64, 73, 77, 78, 81, 103, 134

Hegemonia 26, 35, 41, 43, 59, 63, 67, 101, 123

Historicidade 14, 17, 18, 19, 90

Historiografia 20, 32, 33

I

Institutos Federais 13, 15, 17, 28, 29, 35, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 85, 90, 93, 94, 126, 128, 129, 130, 135, 138

J

Jogos Olímpicos 15, 108, 109, 111, 112, 113

Jovem Aprendiz 15, 108, 110, 111, 112, 114, 117

L

LDB 12, 27, 29, 65, 70, 97, 98, 105

Lei da Aprendizagem 112, 114, 115

Licenciatura 55, 58, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 89, 92

M

Mais-valia 37, 39, 41

Marise Ramos 62

Materialismo histórico 14, 54, 58, 91, 121

Medida Provisória 746 63, 70

Memória coletiva 21

Meritocracia 44, 69

Modernização conservadora 36, 43, 47, 48, 49

Movimentos sociais 14, 38, 49, 51, 64, 67, 73

N

Neoliberalismo 63, 64, 65, 97, 98, 100, 103

P

PIPMO 12
PLANFOR 33, 95, 100
Politecnia 18
Política educacional 44, 59, 63, 64, 68, 70, 75
Polivalência 18, 26
Prática docente 53, 130
Prática pedagógica 54, 56, 57, 59, 60, 78, 90, 131, 134
Práxis 13, 15, 47, 48, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 83, 89, 90, 94, 102, 122, 124, 125, 137
Princípio educativo 14, 19, 45, 58, 86, 90, 91, 93, 123, 124, 125, 127, 130, 137, 138
Privatização da educação 68, 69
ProfEPT 15, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 130, 131, 133, 138
PRONATEC 15, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119
PRONATEC JADE 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116

Q

Qualidade total 18, 26, 64
Qualificação profissional 39, 44, 46, 100, 103, 104, 105, 113

R

RBPIPES 15, 144, 145, 146, 148, 150, 151
Reforma do ensino médio 25, 33, 50, 51, 55, 62, 63, 74
Reforma empresarial da educação 15, 95, 97, 105, 116, 118
Región Bioma Pampa 15, 140, 144, 151, 152
RFEPECT 55, 85, 86, 89, 92, 130
Rio 2016 15, 112

S

SENAI 99, 107

Sistema S 49, 51, 115

Sociedade civil 29, 46, 97, 100, 101

T

Teoria e prática 55, 78, 79, 80, 81, 88, 90, 124, 128, 129, 134

Terceira Via 15, 95, 97, 100, 101, 103, 106, 119

Toyotismo 43, 64

Trabalho como princípio educativo 14, 19, 86, 90, 91, 124, 125, 127, 130

Trabalho docente 15, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 130

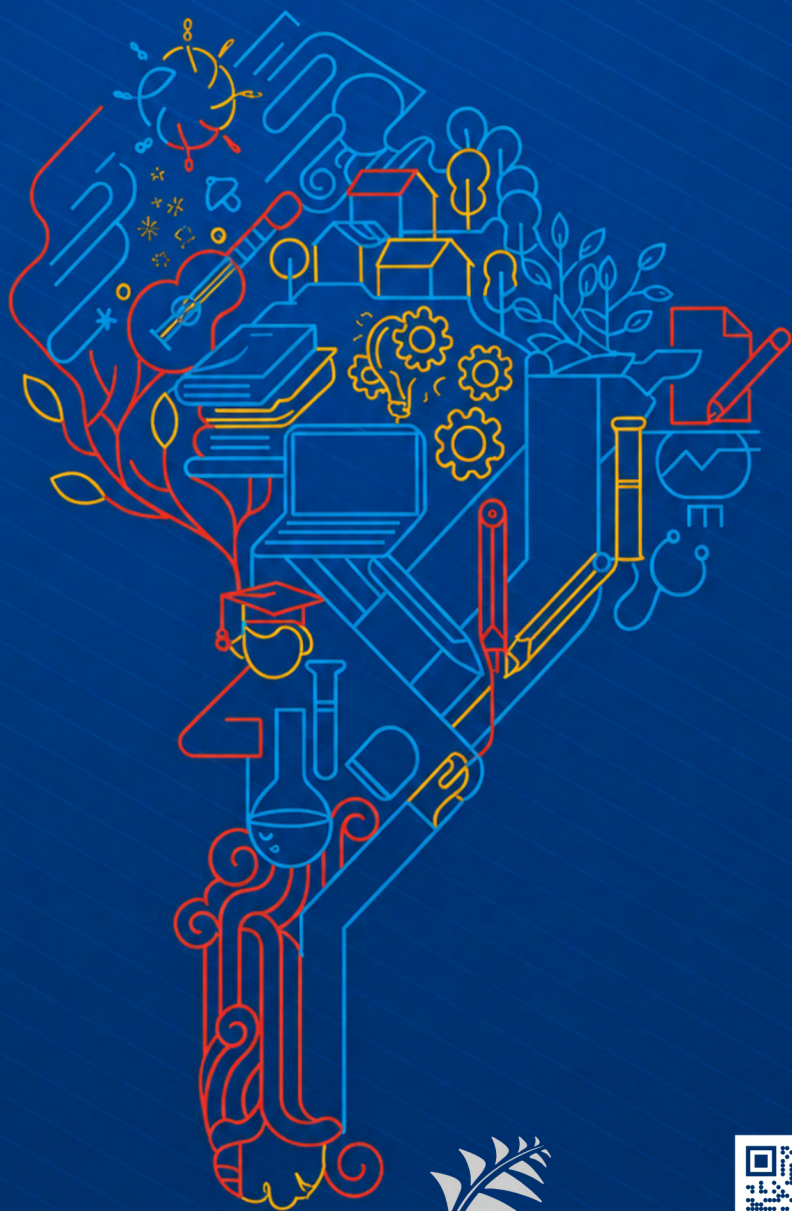
Trabalho-educação 14, 16, 18, 22, 28, 32

Trabalho e educação 47, 55, 91, 118, 119, 122, 136

U

UERJ 17, 35, 52, 54

UTEC 141, 144, 147, 148



AYA EDITORA
2026

