

Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais

Simone Sell¹

RESUMO

Quando se trata de aspectos relacionados à Educação no Brasil, faz-se necessário observar a trajetória percorrida até a chamada “democratização” do Ensino nos dias atuais. Assim, é fundamental voltar o olhar ao Brasil-Império, que trouxe consigo o ideário de que “não convém uma educação tão mole a quem há de servir à República, de pés e de mãos, por toda a vida”, considerando, nesses termos, que a educação formal deveria ser um privilégio das camadas dirigentes. Esse parece ser o cerne do dualismo no ensino, afinal, segundo imposições sociais, determina-se o tipo de ensino conforme a origem de classe dos indivíduos. Sob essa ótica, surgiram as Escolas de Aprendizes Artífices, direcionadas aos “desvalidos da fortuna”, e mais tarde foram transformadas em Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, passando por uma transformação mais radical quando da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que carregam consigo uma proposta, cuja práxis imprime um movimento de combate ao dualismo por meio da oferta do Ensino Médio Integrado, visto que os cursos conferem aos egressos uma profissão em conjunto com a formação humana integral, aspecto este que abre caminho à classe trabalhadora a itinerários formativos também em nível superior e atuação em pesquisa científica, perspectiva antes negada ou dificultada às classes socialmente menos favorecidas.

Palavras-chave: Formação do Brasil. Divisão de Classes. Dualismo no Ensino.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: simonesell@ifsc.edu.br

Education in Brazil: the dualism rooted since Brazil-Empire and the movement of rupture from the Integrated Secondary Education of the Federal Institutes

ABSTRACT

When it comes to aspects related to Education in Brazil, it is necessary to observe the trajectory traversed until the so-called “democratization” of Education in the present day. Thus, it is fundamental to turn our gaze to Brazil-Empire, which brought with it the idea that “it is not appropriate an education so soft to those who will serve the Republic, of feet and hands, throughout life”, considering, in this case, that formal education should be a privilege of the ruling classes. This seems to be the core of dualism in teaching, after all, according to social impositions, the type of education according to the class origin of individuals is determined. From this point of view, the Apprentice’s Schools, aimed at the “helpless people of fortune”, were later transformed into Technical Schools, Federal Centers of Technological Education, undergoing a more radical transformation when it was implanted the Federal Institutes of Education, Science and Technology, which carry with them a proposal whose praxis implies a movement to combat dualism through the provision of Integrated Secondary Education, since the courses give the graduates a profession in conjunction with integral human formation, an aspect that opens the way for the working class to formative itineraries also at the higher level and professional performance in scientific research, perspective previously denied or hindered to socially less favored classes.

Keywords: Formation of Brazil. Division of Classes. Dualism in Teaching.

Educación en Brasil: el dualismo arraigado desde el Brasil-Imperio y la ruptura con la Escuela Secundaria Integrada de los Institutos Federales

RESUMEN

Cuando se trata de aspectos relacionados con la Educación en Brasil, es necesario observar la trayectoria recorrida hasta la llamada “democratización” de la Enseñanza en los días actuales. Así, es fundamental volver a mirar al Brasil-Imperio, que trajo consigo el

ideario de que “no conviene una educación tan blanda a quien ha de servir a la República, de pies y de manos, por toda la vida”, considerando, en esos términos, que la educación formal debería ser un privilegio de los grupos dirigentes. Ello parece ser el cernie del dualismo en la enseñanza, en fin, según imposiciones sociales, se determina el tipo de enseñanza conforme el origen de clase de los individuos. Bajo esa óptica, surgieron las Escuelas de Aprendices Artificies, direccionadas a los “desvalidos de la fortuna”, y más tarde fueron transformadas en Escuelas Técnicas, Centros Federales de Educación Tecnológica, pasando por una transformación más radical, al implementar los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, que llevan consigo una propuesta, cuya praxis imprime un movimiento de combate al dualismo por medio de la oferta de la Enseñanza Media Integrada, ya que los cursos brindan a los egresos una profesión en conjunto con la formación humana integral, aspecto este que abre camino a la clase trabajadora a itinerarios formativos también en nivel superior y actuación en investigación científica, perspectiva antes negada o dificultada a las clases socialmente menos favorecidas.

Palabras Clave: Constitución de Brasil. División de Clases. El dualismo en la enseñanza.

Introdução

Muitos debates no campo da Educação são empreendidos para analisar o processo de democratização do ensino. Alguns autores apontam para o fato de que a universalização do acesso não vem necessariamente acompanhada da almejada qualidade educacional para todos os cidadãos. Assim, o presente ensaio teórico vem delinear alguns detalhes acerca da trajetória de democratização do Ensino no Brasil, problematizando a importância do aspecto qualitativo, que interfere no grau de emancipação a ser alcançado pelo educando.

Em outras palavras, a Educação Pública ofertada pode possibilitar um caminho em prol da construção do conhecimento e formação dos indivíduos para atuação no mundo do trabalho e consequente alcance da produção da existência de maneira emancipada ou, ainda, pode permanecer atrelada à reprodução da mão de obra segundo exigências restritas do Mercado, que coloca os seres numa situação subjugada e de simples luta pela subsistência.

Compreendendo a trajetória: para quem foi a educação no Brasil ao longo da história?

Com a invasão do Brasil feita por Portugal, iniciam-se dois movimentos: a) o povoamento através das missões jesuítas que tinham o intuito de converter os “gentios”, apresentando, portanto, interesses político-religiosos acima de tudo e b) a colonização a partir do escravismo, subvertendo os valores político-religiosos para predominância dos interesses econômicos do lucro. Diante dessas duas diacronias – missão e colonização –, os jesuítas, que defendiam os nativos em face dos interesses predatórios dos colonos, e eram muito influentes entre os indígenas, “ficam desarticulados perante o tráfico negreiro e o africano que já chega escravizado; perdem sua posição de liderança e deixam de ser influentes no ‘mundo dos engenhos’, no qual se tornam mais um dos colonos” (HILSDORF, 2015, p. 6).

Como na Europa a Companhia de Jesus estava iniciando trabalho com instituições escolares, no âmbito do ensino secundário e de universidades, no Brasil os jesuítas abrem uma outra frente: colégios para filhos dos colonos, atividade que se refere ao período denominado de consolidação ou expansão.

No entanto, a relação de interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus desfaz-se quando o movimento da Ilustração passa a ser mentalidade dominante, pois, no Absolutismo ilustrado, o controle da educação passa da Companhia de Jesus para o Estado português, dando espaço às reformas pombalinas para a instrução pública, afastando os jesuítas das cúpulas do reino, instituindo novas práticas culturais e pedagógicas.

Diz o autor [Ribeiro Sanches] que [...] o excesso de estudo enfraqueceria o corpo, já que, na escola, os meninos ficam “assentados, sem bulir, tremendo e temendo”. Por causa de tudo isso, Ribeiro Sanches conclui que nem todos deveriam frequentar a escola: “não convém uma educação tão mole a quem há de servir à República, de pés e de mãos, por toda a vida”. Para o povo miúdo, não convinha a escola. Ribeiro Sanches era iluminista; e o Iluminismo era também isso. (BOTO, 2010, p. 287)

A escolarização carregava valores como diligência, obediência, sentimento de dever, bem como respeito às regras. “Tratava-se – pode-

-se dizer – de um modelo voltado para a formação de súditos esclarecidos; mas não de cidadãos.” (BOTO, 2010, p. 283)

Dentre outras medidas, fecham-se escolas da Companhia de Jesus e proíbem-se os livros dos jesuítas e, nesse período, já se estabelecia a dualidade no direcionamento do ensino: para nobres ou para plebeus. Nas chamadas aulas régias avulsas, dentre outras áreas, era oferecido o ensino de ofícios manufatureiros, mas era em separado “porque era destinado especificamente aos pobres e órfãos” (HILSDORF, 2015, p. 36).

No período do Império brasileiro, a Independência “foi um movimento contrarrevolucionário, que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infraestrutura econômico-social” (HILSDORF, 2015, p. 43). Associando-se a mentalidade pragmática do Iluminismo ao liberalismo filantrópico, surgiram movimentos de assistência e de educação de massas com dois aspectos: ir ao encontro da necessidade da população e responsabilidade pública, no lugar de ser atribuição das igrejas.

Contudo, apesar dessas iniciativas, a sociedade brasileira permanecia sendo uma hierarquia, “com camadas diferentes e desiguais, divididas em ‘coisas’ (escravos e índios) e ‘pessoas’, que compreendiam a ‘plebe’ (a massa de homens livres e pobres) e o ‘povo’ (a classe senhorial dos proprietários)” (HILSDORF, 2015, p. 43). Portanto, esboçar uma preocupação com o povo, nesse período, em hipótese alguma significava preocupação com o bem-estar da plebe, mas sim com as classes senhoriais.

Os índios e escravos não possuíam direitos civis e políticos, somente os brasileiros brancos, mas, mesmo assim, eram direitos diferenciados, conforme a renda. A Constituição do Império torna-se, portanto, uma “lei liberal moderada que constitui como povo brasileiro a classe senhorial, resguardando seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida” (HILSDORF, 2015, p. 44), uma ordem socialmente escravagista e politicamente liberal-constitucionalista.

No período do Império conservador, apenas 16,85% da população entre 6 e 15 anos frequentava escola em 1872, e havia 12.000 alunos que estavam matriculados nos colégios secundários e 8.000 nas Academias do Império (FAUSTO, 2012, p. 237 *apud* HILSDORF, 2015, p. 48).

Isso quer dizer que o secundário funcionava mesmo como propedêutico ao superior, retendo apenas um terço dos alunos que se dirigiam às Academias do Império, ou seja **a barreira antidemocrática da escola brasileira do Império conservador estava ins-**

talada antes, entre a escola elementar e o colégio secundário. (HILSDORF, 2015, p. 48, grifos próprios)

No período denominado como “Segundo Liberalismo”, a partir da década de 1870, começou-se a discutir a importância da Educação para tornar o País moderno e livre e, em São Paulo, iniciou-se a disseminação de escolas elementares e secundárias, entretanto ainda não contemplavam a inserção dos negros na cidadania.

No Brasil-República, ocorre a remodelação das relações de trabalho: do regime escravo para o trabalho livre e assalariado. É o momento em que se forma “o proletariado urbano pelos imigrantes estrangeiros e também pela migração do trabalhador nacional, além do processo de marginalização dos ex-escravos” (HILSDORF, 2015, p. 58).

No período republicano, institui-se a prática do voto pelos alfabetizados, associando a frequência à escola à formação progressista do cidadão, com o intuito principalmente de disciplinar a população imigrante para trabalhar nas lavouras cafeeiras.

Esse projeto republicano de preocupação com o ensino e com a ampliação de acesso à escola para alfabetização das massas tem um propósito: oferecer a escola nos moldes dos cafeicultores, propondo um **“ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites ‘condutoras do processo’”** (HILSDORF, 2015, p. 62, grifos próprios).

Escola: o dualismo como retrato do projeto capitalista de sociedade

Segundo Frigotto e outros (2005), pelo fato de a Escola ser uma instituição forjada dentro de certas relações sociais, seu retrato apenas é melhor compreendido quando se apreende o “interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 7).

Com relação aos cafeicultores republicanos e liberais, conseguiram que seu projeto fosse aprovado e viabilizado: **“escolas elementares** com um conteúdo enriquecido que preparasse o **trabalhador** qualificado, e **escolas secundárias e superiores** de ensino científico para as **camadas dirigentes**, as ‘mentes científicas’” (HILSDORF, 2015, p. 65, grifos próprios). Forçosamente, acentuava-se o modelo dualista, em que o ginásio e os cursos superiores eram privilégio da elite, e a escola normal

e o ensino técnico era direcionado aos trabalhadores, modelo este contra o qual se opunha, de maneira veemente, a corrente libertária que re-
futava a escola oferecida pelo Estado liberal republicano, que tinha por
objetivo manter a ordem social hierárquica e dual.

Sendo nacional ou descendente de estrangeiro, investiu-se na
formação do cidadão disciplinado e dedicado ao trabalho, porém, no
início do século XX, ainda não havia a inserção social dos ex-escravos.
Para a população negra, “as primeiras entidades organizam-se como so-
ciedades recreativas, e o movimento por escolas vai se firmar apenas nos
fins da década de 20” (HILSDORF, 2015, p. 77).

Ao longo da década de 1920, educadores liberais introduziram a
pedagogia da Escola Nova no Brasil, a partir de reformas nos sistemas es-
taduais, o que resultou no “aproveitamento de suas ideias pela Revolu-
ção de 30, a grande revolução burguesa que, essa sim, estendeu a todos
os direitos liberais que a Primeira República não conseguira concretizar,
inclusive o direito à educação” (HILSDORF, 2015, p. 79).

O modelo pedagógico da Escola Nova trazia concepções cien-
tíficas mais atualizadas, com base na sociologia, biologia e psicologia, e
a adesão a esse modelo era considerada um avanço. Contudo, em São
Paulo, por exemplo, para garantir a ampliação de oferta de vagas sem o
investimento de recursos nem de aumento da rede física, foi reduzida à
metade (de quatro para dois anos) a duração do curso primário.

Na Era Vargas, período de 1930-1945, quando se fortaleceu a
ideia de “reconstrução da nação”, com traços de autoritarismo e nacio-
nalismo permanecem os ideais militaristas da “escola como quartel” e
decreta-se a volta do ensino religioso em caráter facultativo nas escolas
primárias e secundárias, em que a Igreja atuava para obter influência. Já
o movimento dos renovadores liberais buscou a definição de uma políti-
ca educacional e de um projeto de Escola, por meio de especialistas em
educação, e não mais por meio dos políticos como vinha acontecendo.
Assim, considera-se que as “tendências democráticas da política escolar
inscritas na Constituição de 1934 se tornariam ainda **mais** acentuadas
na Constituição de 1937 (p. 684) pela ênfase que esta deu à educação
profissional da classe operária” (HILSDORF, 2015, p. 97, grifo original).

Por outro lado, contudo, em 1934, a Constituição pareceu ser um
grande acordo para atender a vários grupos, ao propor o ensino religio-
so facultativo; percentual mínimo para investimentos no ensino; des-
centralização; ampliação do ensino básico, com pressupostos da Escola

Nova, mas nos demais níveis **mantendo diferenças entre ensino popular e ensino de elite**; reforço na educação física, moral e cívica para desenvolver valores nacionais.

“A educação deveria ter relação com o perfil do trabalhador que se pretendia formar, ou seja, **a instrução passou a ter uma grande influência na seleção dos trabalhadores para a indústria.**” (DRABACH, 2013, p. 84, grifos próprios)

Durante o Estado Novo, a Constituição de 1934 foi substituída por outra, delineando, a partir de 1935, o Estado da seguinte forma: com centralização e maior autonomia às forças locais, economia focada na industrialização, proteção ao trabalhador urbano, ênfase nas forças armadas para manutenção da ordem e desenvolvimento da indústria de base. Como a Educação servia à Nação e, por extensão, ao Estado que institui a Nação, a orientação da política educacional mantém as matrizes do Estado Novo com características centralizadoras, autoritárias, nacionalistas e modernas. Assim, a Escola tem grande importância política como meio de conformação e controle social, por isso a educação passou a ter ênfase centralizadora, passando o Estado Novo a fomentar política educacional por meio de modelo autoritário e uniforme, reforçando o nacionalismo. Caracterizou-se, portanto, a modernização por meio da implantação de aparelho burocrático-administrativo do setor de educação. Criaram-se órgãos federais para instalação de estrutura administrativa do ensino e estabeleceram-se regras para serem cumpridas em âmbito estadual.

Para efetivar a modernidade, a sociedade “precisava tanto de uma *intelligentsia* que definisse todos os contornos da brasilidade quanto de mão de obra qualificada, **especializada**, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços” (HILSDORF, 2015, p. 101, grifo original). Pela sequência, foram editados, por meio de Decretos-Lei, entre os anos de 1942 e 1946, pelo então ministro Capanema: ensino industrial (1942); ensino secundário (1942); ensino comercial (1943); ensino primário (1946); ensino normal (1946); ensino agrícola (1946).

Uma das características do ensino técnico do Estado Novo é sua organização em ciclos, possibilitando formação continuada e com matérias no campo das ciências humanas, além das áreas técnicas específicas. Todavia, por ser diretamente destinado às camadas populares, a sua existência não transformou a já tradicional dicotomia entre educação das elites e educação popular, uma vez que só às elites era permitido o acesso ao nível superior de ensino.

No período de Redemocratização, com a Assembleia Constituinte de 1946, que promulgou uma nova Constituição para substituir a de 1937, há disputa na área educacional como uma continuidade da luta entre católicos e pioneiros, com o interesse do controle da educação ainda entendida como formadora de mentalidades, regeneradora dos costumes, exercendo contenção social e promovendo progresso. Outros autores interpretam a discussão na área educacional dos anos 1940 com viés do desenvolvimentismo, conferindo à educação o papel de dinamizar a economia com a qualificação de mão de obra.

No Brasil, o dualismo das classes sociais², a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2005, p. 87)

A IX Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano de 1945, aprovou a Carta da Educação Brasileira Democrática, cuja política educacional proposta versava sobre a possibilidade de restaurar a democracia no País por meio da escolarização, universalizando a escola elementar, mantendo o ensino secundário propedêutico e profissional, porém “sem o dualismo estrutural da escola getulista, que separava a ‘escola das elites’ da ‘escola dos trabalhadores’” (HILSDORF, 2015, p. 109).

A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos 1950, com

2 “O conceito de classes sociais envolve as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e os diversos grupos e frações de classe com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos. (Marx, 1979; Hobsbawm, 1987; Thompson, 1987 e 1998).” (CIAVATTA, 2005, p. 87)

as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, que permitiu os concluintes do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior. (FRANCO, 1990, *apud* CIAVATTA, 2005, p. 87)

Com substitutivos de ordem privatista, o deputado Carlos Lacerda retoma a discussão: seu projeto visava atender aos interesses da iniciativa privada e da Igreja católica, o que “provocou a reação imediata dos educadores e intelectuais, que, superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira ‘Campanha de Defesa da Escola Pública’ [...]” (HILSDORF, 2015, p. 110).

Porém, o substitutivo Lacerda acabou sendo aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), “nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942)” (HILSDORF, 2015, p. 111), facilitando a expansão do ensino privado, principalmente nos níveis secundário e superior, oferecendo-lhe subsídios como bolsas de estudo e auxílios na manutenção das escolas, expandindo, assim, o ensino com incentivo à escola privada sem tratar de fato do ensino público.

Dentro desse contexto, o que se caracteriza como inovador são os movimentos de base popular, dirigidos ao povo trabalhador pela ação de populares e grupos de intelectuais: Centros Populares de Cultura, criados pela UNE, em 1961, para difusão da cultura popular; Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, em 1948; Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961, promovido pela Confederação dos Bispos do Brasil; Método de Alfabetização Paulo Freire, para inserção do educando como sujeito histórico, e que se constituiu no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que vigorou de janeiro a abril de 1964. Com o Golpe Civil-Militar de 1964, “toda essa proliferação de movimentos populares em prol da educação pública e da formação de sujeitos críticos, participativos, conscientes da sua realidade foi interrompida duramente” (DRABACH, 2013, p. 87).

Fabris e Silva (2010) consideram que, ao menos desde o final do século XVI, com o ideário filosófico da Modernidade, os espaços escolares são constituídos de maneira estratégica para consolidar certa configuração social. Desde a Revolução de 1930, por exemplo, foi instituído no País um modelo político e econômico classificado como nacional-desenvolvimentista, pautado na industrialização, cujo auge se deu no

governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). “Sob a cultura industrialista do projeto nacional-desenvolvimentista e num contexto de pleno emprego, a razão de ser da educação brasileira esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho.” (RAMOS, 2005, p.111)

Com o desenvolvimentismo, tudo mais ficou em segundo plano, inclusive o desenvolvimento social, além de surgir uma contradição: o modelo político nacionalista sofreu processo de desnacionalização, afinal havia uma prática conspiratória de políticos de orientação conservadora, pertencentes à União Democrática Nacional (UDN), que desejavam manter a política econômica aberta ao capital estrangeiro, principalmente ao capital estadunidense, que vinha tendo presença econômica e cultural crescente no País desde os anos 1920. “Saviani vê o golpe de 1964 sendo deflagrado sobretudo por esses udenistas, que se associam aos militares, visando ajustar o modelo político ao modelo de internacionalização da economia que apoiavam.” (HILSDORF, 2015, p. 122)

O governo militar tinha regime centralizado e coercitivo, com uma política de desenvolvimentismo, com base na indústria e dependente do capital estrangeiro. O chamado “milagre econômico” se deu às custas de prejuízo ao povo, apresentando desigualdade social, com altas taxas de concentração de renda, e repressão dos movimentos sociais.

Nesse contexto, importou-se dos Estados Unidos a “Teoria do Capital Humano”, um direcionamento de política social imposta aos países ditos “em desenvolvimento”. Friedman (1977, p. 90) defende que “sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano”. É uma teoria que trata o processo de educação escolar como um meio de aumento da produtividade, pois habilidades e conhecimentos adquiridos com a escolarização seriam o “capital humano” do trabalhador. “*Ello representa una contraposición con su aspiración a una educación democrática, pues, no se piensa la educación, desde su tradición disciplinar, sino desde otras áreas, v. gr. industrial y militar.*” (OLIVA, 2010, p. 314)

Ademais, traz consigo um interesse específico que incorpora uma “*ideología que constituye el eje que articula los discursos, con los saberes y los poderes que implican, al proporcionar el modus operandi para intervenir en la política educativa de América Latina*” (OLIVA, 2010, p.313, grifos próprios). A teoria aponta que é suficiente investir nesse capital para que se alcance desenvolvimento pessoal e social, desconsiderando a necessidade de mudanças estruturais, já que o trabalhador não tem propriedades nem meios de produção.

Na década de 1960, muitas agências financiadoras internacionais, sobremaneira as estadunidenses, difundiram a Teoria do Capital Humano, oferecendo programas educacionais para o Terceiro Mundo e, assim, efetuando intervenções no financiamento e na organização escolar de vários países. Todavia, eram programas que beneficiavam mais o país assistente do que os países assistidos, pois significava um meio de expansão de mercados: “se fornecida na forma de capital, o investimento retorna ao país de origem; se dada na forma de bolsas de estudo, promove a ‘evasão de cérebros’ para esses países” (HILSDORF, 2015, p. 124).

Ainda em relação ao direcionamento realizado por esses programas, o contexto da sociedade “assistida” é desconsiderado, há supervalorização das áreas tecnológicas, predominando o treinamento específico sobre a formação geral, em detrimento das humanidades e ciências sociais.

No Brasil, foram realizados 12 acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) entre 1964 e 1968 para uma política educacional pautada na mentalidade empresarial, com controle e repressão com o objetivo de promover o desenvolvimentismo. Esses acordos que foram assinados pelo governo brasileiro com a USAID “demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 33).

“O apoio internacional tinha por objetivo o estabelecimento de diretrizes políticas e técnicas que visavam à adequação do sistema educativo às exigências do capitalismo internacional” (DRABACH, 2013, p. 88). Com traços dos acordos MEC-USAID, foram encaminhadas muitas diretrizes das reformas educacionais de 1968 a 1971, em que a educação ficou isolada do contexto sócio-político, e a sociedade foi despolitizada em nome do tecnicismo e da ênfase no trabalho.

Foi um momento em que os movimentos sociais sofreram extrema repressão, houve restrição do sistema público de ensino enquanto a criação de escolas privadas era incentivada, principalmente de ensino superior, transformando a educação num grande negócio e possibilitando aos donos das escolas privadas a acumulação de capital, já que recebiam verbas públicas, mas que não eram aplicadas no ensino.

No ensino secundário e elementar a reforma de 1971 instituiu as escolas de 1º Grau, para ministrar um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos

de duração, resultante da reunião dos antigos grupos escolares e ginásios, **e definiu o 2º Grau como curso profissionalizante, para formar técnicos para as indústrias, mas com o objetivo não explícito de contenção das oportunidades educacionais, isto é, de diminuir a pressão por vagas no ensino superior.** (HILSDORF, 2015, p. 126, grifos próprios)

Em termos sociais, no que diz respeito às décadas de 1980 e 1990, infelizmente são consideradas “décadas perdidas”, pois, apesar do movimento desenvolvimentista, não ocorreu melhoria quanto à distribuição de renda para a sociedade brasileira. O Brasil continuou a ver boa parte de sua população viver em condições precárias, além de ter a fome e a desnutrição como causas de morte e demais doenças em muitas regiões brasileiras.

Integração entre formação geral e educação profissional para superar o dualismo: um caminho extinto com a reforma de estado da década de 1990

Nos anos 1980, quando das lutas pela democracia e em defesa da Escola Pública, iniciaram-se debates sobre a ideia de integração entre formação geral e educação profissional como forma de superação do dualismo tanto da educação brasileira quanto da sociedade, mais especificamente no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pautado nos princípios educacionais trazidos pela Constituição de 1988.

Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. (CIAVATTA, 2005, p. 87-88)

A assunção do conceito de politecnia, como prática em busca da superação do dualismo, foi empreendida pelo Ensino Médio Integrado

(EMI) nas então denominadas Escolas Técnicas Federais, cujo êxito em conjugar educação geral e técnica, sem se restringir à tecnicidade dos cursos ofertados, pode ser conferida com o alto nível de aprovação dos egressos do EMI em cursos superiores, fato este que, justamente, foi observado pela ordem neoliberal, que logo impôs reforma com o Decreto no 2.208/1997, resultando na extinção do EMI.

Esse direcionamento foi efetuado após a aprovação de uma nova versão do projeto da LDB, em 1996, a partir de visões antagônicas em disputa. Assim, foi produzido um impasse, já que os dois projetos se mostraram antagônicos: um projeto advindo das lutas em prol da democratização do Brasil, que possibilitaria a continuidade das “conquistas presentes na CF 88 [Constituição Federal de 1988] e o projeto consolidado no contexto das tendências internacionais, que se apresentava como inovador e capaz de trazer modernidade para o País” (KRAWCZYCK; VIEIRA, 2008, p. 51).

A partir da intervenção do Poder Executivo, promulgou-se, em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), porém não pautada no projeto de lei que carregava consigo os ideais da Constituição Federal de 1988, mas em uma nova versão que “contava com o **apoio dos organismos internacionais**, de alguns governos estaduais e municipais alinhados com o Executivo e dos **proprietários de grandes escolas privadas**” (KRAWCZYCK; VIEIRA, 2008, p. 47). Um projeto “urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo [FHC³] e à margem de qualquer discussão” (SAVIANI, 2004, p. 196).

Com o mesmo viés impositivo e pouco democrático da aprovação da LDB de 1996, a referida reforma no Ensino Médio, proposta pelo Decreto nº 2.208/1997, buscou o “atendimento estreito ao mercado de trabalho”, observando-se a ausência de um projeto que permitisse “uma trajetória formativa organicamente estruturada” (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 149). Portanto, a reforma da Educação pública brasileira se deu por “influência da lógica neoliberal, que norteou também a reforma do Estado” (DRABACH, 2013, p. 113). Por esse caminho, seguiram as políticas sociais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo a política educacional carregada de forte marca da reforma realizada na Administração Pública na década de 1990, o que implicou privatizações

3 Fernando Henrique Cardoso, que foi Presidente do Brasil em dois mandatos de quatro anos, entre 1995 a 2002.

e desregulamentação tanto da Administração Federal quanto da Administração Pública, descentralizando a gestão das políticas sociais e trazendo consequências para a gestão educacional.

“Muitas reformas realizadas no período FHC se deram na contramão dos direitos e garantias conquistadas na Constituição de 1988” (DRABACH, 2013, p. 120, grifos próprios), afinal “todo esse movimento de reforma tanto no aparelho do Estado quanto na educação vinha na contramão do processo de abertura política e construção da democracia, que tinha seu alicerce nos movimentos sociais dos anos 1980” (DRABACH, 2013, p. 130).

Com esses e outros direcionamentos em prejuízo dos direitos sociais idealizados pela Constituição de 1988, é possível perceber “a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos *lobbies* dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade” (PARO, 2007, p. 74). Sob essa perspectiva, como base ideológica desse processo, tem-se o neoliberalismo, “que defende a lógica de mercado e o Estado mínimo em detrimento de um Estado de Bem Estar Social” (DRABACH, 2013, p. 19).

Todo projeto de educação está intrinsecamente relacionado ao modelo de sociedade que se estabelece, sendo assim, a partir dos anos de 1990, as políticas educacionais sofreram significativas influências do modelo gerencial de gestão com foco no Mercado, modelo esse adotado pela ótica neoliberal.

Ademais, na década de 1990, as orientações advindas das Agências Multilaterais na Educação Profissional brasileira vinham carregadas de influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), pois o pensamento “cepalino” defendia a aproximação entre espaços públicos e privados. Consequentemente, veio o retrocesso, que resgatou a dicotomia entre instrução profissional e instrução geral, dificultando o acesso da classe trabalhadora aos níveis superiores de ensino por privá-la de uma formação plena de cultura geral aliada ao ensino técnico, conforme explanação de Ferretti (2000).

Somado a isso, economicamente falando e em termos de situação social, os anos 1990 apresentaram um quadro ainda pior do que nos anos 1980, com menos crescimento e mais desemprego, e o controle da inflação foi alcançado gerando crise social bastante grave, a partir das diretrizes impostas com a criação do Ministério da Administração

e Reforma do Estado (MARE) em 1995. Foi um momento no qual as decisões políticas seguiram orientações neoliberais, “sustentadas por uma coalizão de poder de centro-direita, em que muitos dos seus membros são oriundos dos governos militares” (SILVA, 2003, p.75).

“Portanto, a Reforma de 1995 se colocava, antes de tudo, a serviço da ideologia do mercado.” (DRABACH, 2013, p. 62, grifos próprios)

Apesar de o processo de redemocratização ter se iniciado há mais de três décadas e ter criado uma nova Constituição em 05 de outubro de 1988, é como se tivéssemos recém saído dos direcionamentos da ditadura militar no que se refere à educação, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20/12/1996) tramitou longamente no Congresso Nacional e começou a ser executada num período relativamente recente.

No que diz respeito ao debate do Projeto da LDB, desenhou-se o posicionamento dos partidos políticos majoritários, resultando em três blocos que interpretavam de maneira diferente o chamado ensino público, gratuito, democrático e de qualidade, a que a população almejava. Enquanto partidos “conservadores” como PFL (atual DEM), PPR, PTB e PP rechaçavam mudanças e descartavam a importância da valorização dos professores, os partidos considerados “mudancistas” como PSDB, PMDB (atual MDB), PDT e PL queriam imprimir ênfase na parte técnica, ambos conferindo prioridade à iniciativa privada, e o bloco chamado “transformador”, formado por PCdoB, PT, PSB, PPS e PV, defendia a democracia das massas, por meio de um sistema econômico distributivo, sendo a Escola Pública ambiente para conscientização e desenvolvimento das transformações sociais.

Além disso, viria o mais importante: o bloco transformador detinha apenas 9,9% da bancada, mas foi observado que, se chegasse ao poder, defenderia **“o ensino público e gratuito em todos os níveis, aplicando as verbas públicas exclusivamente na educação pública e promovendo a qualidade do ensino no sentido da auto-emancipação dos alunos”** (HILSDORF, 2015, p. 131, grifos próprios).

Com a chegada ao poder de um dos partidos do bloco transformador em 2003, empreendem-se muitos debates em torno de uma trajetória de valorização da Educação Pública. No Brasil, os governos dos anteriormente classificados “conservadores” e “mudancistas” sempre pautaram suas políticas educacionais pelo viés privatista de organismos

internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pois o pensamento neoliberal tem como base a privatização e a recusa ao Estado social, propagando, assim, a concepção do Estado mínimo. Além do quê, historicamente possuem maioria nas bancadas das instâncias legislativas, o que, de fato, permite que exerçam pressão em torno de seus interesses ou dos interesses das organizações a que representam.

Com a permissão de alocação de recursos públicos às instituições privadas por meio de subvenções, doações e cooperação financeira e convênios com instituições públicas, houve descaracterização de conquistas democráticas que inicialmente o projeto do Senador Darcy Ribeiro ensejava, e a LDB, com pontos de base privatizante aprovados, representou “um profundo retrocesso político e pedagógico na organização da educação escolar brasileira” (HILSDORF, 2015, p. 131). Assim, o Estado passou a delegar ao setor privado boa parte de suas obrigações, de modo que os interesses mercadológicos tiveram liberdade para definir objetivos, instituições e valores sociais.

Interessante retomar a situação da década de 1990 para refletir o seguinte: num período histórico em que o País não havia sequer conseguido chegar perto de universalizar serviços básicos, o que imperou na sociedade brasileira foram as privatizações, que trouxeram graves consequências sociais, e a dimensão perversa que essa orientação assumiu, no Brasil, foi um afastamento do Estado em relação a duas áreas, principalmente: Saúde e Educação.

No âmbito educacional, os indivíduos que antes podiam cursar o Ensino Técnico Integrado (que deixou de ser ofertado com a Reforma de Estado da década de 1990) foram “privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral” (FRIGOTTO et al., 2005, p. 34).

Nem bem se estruturou a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” por trazer denso teor de caráter social, tão logo a década de 1990 apresentou modificações na correlação de forças sociais, culminando na adoção de um projeto neoliberal de Estado. Tem-se, portanto, a intensificação dos direcionamentos neoliberais nos governos FHC, bloqueando o desenvolvimento dos preceitos da Constituição de 1988, sobretudo no que tange à educação como direito de cidadania

plena com exercício crítico e alcance de emancipação social, ideais tão caros aos movimentos democráticos.

Enquanto a LDB, em seu artigo 40, apontava que a Educação Profissional precisava ser desenvolvida em conjunto com o ensino regular, característica do EMI, o artigo 5o do Decreto no 2.208/1997 afirmava que a Educação Profissional de nível técnico teria organização própria e independente do Ensino Médio, retrocedendo ao que já estava estabelecido e desconectando a formação científica da formação técnica e tecnológica, ou seja, contrariando o discurso das diretrizes curriculares aprovadas pelo próprio governo em questão. A educação deixa de ser vista como política social, “desencadeando um processo de reforma que teve em sua base a influência de agências internacionais, cujas políticas traziam em seu bojo um novo discurso, distinto daquele que emergiu nos anos 1980” (DRABACH, 2013, p. 96).

A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças mais contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho, bem como de finalidades e funcionamento de instituições de formação profissional. Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politécnica. (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 41)

Ainda conforme Frigotto e outros (2005, p. 38), diferentemente da proposta ensejada pela LDB de 1980, a política de educação profissional do governo FHC circundou “projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional”, justamente por seguir orientações do Mercado e de organismos internacionais de controle, cuja ótica sempre esteve não em benefício das pessoas, mas sim do capital, especialmente o estrangeiro.

“Os centros hegemônicos do capital impõem os seus interesses às demais nações, penetrando em seus mercados e restringindo que estas possam fazer o mesmo” (FRIGOTTO, 2005, p. 69). Para se ter ideia da forte influência de organismos internacionais nas reformas empreendidas pelo governo FHC, e que, atualmente, dada a ruptura democrática ocorrida em 2016, volta a se intensificar e a assombrar o País, tem-se a explicação de Frigotto (2005) sobre o *modus operandi* daqueles que ditam as regras no mundo.

As políticas da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD) visam preservar estes interesses [dos centros hegemônicos do capital]. Um exemplo desta relação se explicita nos termos que buscam impor o tratado de Livre Comércio das Américas (ALCA). Estes mesmos centros deslocam seus investimentos produtivos ou especulativos para onde dão mais lucro sem nenhum compromisso com as populações locais; por fim, a estratégia dos setores produtivos é incorporar cada vez mais tecnologia e novas formas organizacionais, aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. Produz-se socialmente o fenômeno que se denomina de *crise estrutural do emprego* ou *crise do trabalho assalariado*. (FRIGOTTO, 2005, p. 71, grifos originais)

No que tange à crise estrutural do emprego, Frigotto (2005) menciona a análise de Robert Castel, sendo os cenários complexos, de difícil superação.

O pior cenário é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado autorregulado. Neste cenário o número de trabalhadores *sobrantes* se amplia e sua sobrevivência se tornará cada vez mais precária e na dependência de planos emergenciais de alívio à pobreza, da filantropia e de caridade social.

O segundo cenário, que não elide o primeiro, adotado pela maioria dos países, é de atacar pelos efeitos. Instauram-se políticas focalizadas de **inserção social precária**. Estas têm sido as políticas mais comuns dos **países periféricos** apoiadas pelos organismos que são os guardiões dos grupos econômicos dos países centrais. As **políticas de formação profissional**

que vêm se assumindo no **Brasil desde a década de 1990** enquadram-se como parte deste segundo cenário. (FRIGOTTO, 2005, p. 71, grifos próprios)

Com o intuito de combater o cenário estabelecido socialmente pela Reforma de Estado da década de 1990, e sob a perspectiva de política pública e de desenvolvimento com caráter de democratização e busca por justiça social na área da Educação, foram criados os Institutos Federais (IF's) em 2008. E foi durante a Gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que a oferta do Ensino Médio Integrado foi restabelecida como forma de amenizar o dualismo no ensino direcionado aos filhos da classe trabalhadora, sendo os IF's responsáveis não somente por privilegiar o acesso, mas também e, principalmente, apresentando ações para promoção da permanência e do êxito com políticas específicas de inserção social de camadas da população antes negligenciadas pelo poder público.

Embora a conquista da escola unitária em pleno sentido seja vislumbrada como perspectiva de futuro, considerando que o capitalismo e as relações burguesas permanecem hegemônicas, Moura e outros (2015, p. 1066) afirmam que “o ensino médio integrado pode ser a gênese dessa formação”, pois o ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo uma base unitária de formação geral, “é condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 43).

Ademais “há uma clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo trabalho e educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana” (MOURA *et al.*, 2015, p.1065). No entanto, o ensino público brasileiro vinha de uma trajetória segregacionista quanto ao acesso à formação humana integral para os filhos da classe trabalhadora, posto que às classes socialmente desfavorecidas eram reservadas apenas as escolas elementares, preparando para o trabalho simples; e aos filhos das camadas dirigentes era permitido e incentivado o ingresso em escolas secundárias e superiores para a formação das mentes científicas, como bem explicitou Hilsdorf (2015).

Quando, na década de 1940, como forma de efetivação da modernidade, instituiu-se o ensino técnico para atender às áreas da agricultura, da indústria e dos serviços, a possibilidade de ir além, alcançando o ensino superior, foi tolhida, já que o ensino técnico não era visto como

equivalente ao ensino médio, que se constitui como etapa antecessora ao nível superior. Conforme já exposto, a equivalência entre os ensinos secundário e técnico foi estabelecida somente em 1961, permitindo, então, aos concluintes do ensino médio técnico se candidatarem a cursos de nível superior.

O Ensino Médio Integrado, por sua vez, trazendo em seu cerne a conjugação entre formação geral e ensino técnico, desde as antigas Escolas Técnicas Federais, não apenas permitia que o egresso se candidatasse a qualquer curso de nível superior como aprovava em larga escala, fazendo um contingente maior de filhos da classe trabalhadora chegarem a um nível de ensino que antes apresentava muitas barreiras, inclusive legislação de caráter restritivo desse percurso como foi desde a Reforma Capanema.

A configuração do EMI já estava contida nas Escolas Técnicas Federais e foi extinta com a Reforma da década de 1990, com a seguinte argumentação dos técnicos do governo FHC, descrita por Ferretti (2000):

a reforma é justificada pelos altos custos das escolas técnicas e pelo “desvio de função”: seus egressos, em vez de se dirigirem ao mercado de trabalho imediatamente, como seria “natural”, teimam em disputar vagas nos cursos superiores (onde ingressam em grande número). Como se pode notar, o Banco Mundial, diretamente ou por interpostos consultores, desempenhou, sim, papel importante na definição dos rumos da reforma. (FERRETTI, 2000, p.94)

Ou seja: os egressos do EMI estavam em pé de igualdade com alunos oriundos do ensino propedêutico, em especial os advindos de escolas privadas, e ingressavam em grande número em cursos superiores, exatamente pelo fato de o ensino técnico integrado ao ensino médio ofertado pelas Escolas Técnicas Federais buscarem a formação humana integral, não limitando-se à tecnicidade de suas áreas específicas.

Esse aspecto foi rechaçado pela ordem neoliberal que via cada vez mais egressos do EMI ingressarem ao nível superior de ensino. Do ponto de vista educacional e socialmente falando, o EMI nas antigas Escolas Técnicas já atuava como mola propulsora para amenização do dualismo no ensino, superando a divisão antes estabelecida entre formação geral e ensino técnico. O que se percebeu com a Reforma da década de 1990, que extinguiu a possibilidade de oferta dos EMI's nos então

chamados Centros Federais de Educação Tecnológica, foi a restrição do ensino aos conteúdos das áreas técnicas e a diminuição das chances dos egressos em estar páreo a páreo em relação aos demais candidatos ao ensino superior.

No intuito de não mais “separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2000, p. 53), retoma-se o EMI pelos agora denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s), recuperando-se a possibilidade de conjugar formação geral e ensino técnico e tecnológico, mas não apenas isso: as políticas de inclusão, permanência e êxito dos IF’s e o implementado conceito de verticalização do ensino trazem a oportunidade de o egresso do EMI adentrar ao nível superior de ensino dentro do próprio Instituto Federal, isto é, há incentivo à chegada dos filhos da classe trabalhadora tanto em cursos superiores quanto de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Ainda nas palavras de Moura e outros (2015, p. 1057), “em que pesem as dificuldades e os embates que marcam a trajetória educacional brasileira, cumpre reiterar a defesa de processos formativos emancipatórios, entre os quais se destaca a formação integral e integrada”.

Considerações Finais

Enquanto, no Brasil, durante muito tempo vigorou acentuadamente o dualismo no ensino, separando a escola para as elites da escola para a classe operária, em que havia uma grande barreira antidemocrática que limitava o acesso ao ensino médio e mais ainda ao ensino superior, restando às camadas desfavorecidas, no máximo, uma formação profissionalizante, os Institutos Federais vêm propor um novo horizonte: ampla formação e desenvolvimento intelectual. A começar pela retomada do EMI, é importante lembrar que, durante a última década [leia-se: gestões do PT no Governo Federal – 2003 até 2016 quando da ruptura democrática, que culminou no afastamento da Presidente Dilma Rousseff - PT], “as condições objetivas de trabalho e de financiamento, para o Ensino Médio Integrado da Rede Federal funcionar, foram oferecidas. Isso permitiu transformá-lo em uma referência de educação de qualidade” (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 13).

Apesar dos aspectos relativos à implementação das políticas públicas, que podem apresentar distorções entre o idealizado e a prática, o surgimento dos IF’s, diferentemente dos ditames da Reforma da

década de 1990, propõe o resgate do homem integral para tornar os processos educacionais “ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais” (CIAVATTA, 2005, p. 89).

“É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.” (CIAVATTA, 2005, p. 92)

“Por su parte, la enseñanza se concibe como una actividad crítica, una práctica social plena de opciones éticas; una propuesta de justicia, igualdad y emancipación social.” (PÉREZ GOMES, 1995 *apud* OLIVA, 2010, p. 321)

Nesse sentido, com a verticalização do ensino, garantindo margem de vagas por critérios socioeconômicos e raciais, bem como buscando permitir a construção de um itinerário formativo que ultrapasse o nível médio e atinja o nível superior, incluindo oportunidades tanto em cursos de graduação quando de pós-graduação, os Institutos Federais lançam uma nova perspectiva: o que está colocado para os IF's é a formação de cidadãos que possam atuar como agentes políticos e sejam capazes de ultrapassar obstáculos, pensando e agindo em favor de transformações políticas, econômicas e sociais indispensáveis para a construção de “outro mundo possível” (PACHECO, 2011).

Dessa forma, os IF's priorizam o ensino voltado ao desenvolvimento da cidadania para contemplar projetos de vida mais abrangentes à classe trabalhadora, que antes ficava limitada à formação média e também restrita para o direcionamento ao Mercado, sem o exercício do pensamento crítico acerca de sua própria realidade social e dos caminhos para emancipação ao longo da produção da existência por parte de cada indivíduo.

Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. **Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana.** In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. (orgs.) Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DRABACH, N. P. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. 2013. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

FABRIS, E. T. H; SILVA, R. R. D. da. O jogo produtivo da educabilidade/ governamentalidade na constituição de sujeitos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

FERREIRA, E. B. ; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a06v2170.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Artenova, 1977.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In:

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

KRAWCZYCK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A Reforma Educacional na América Latina no Anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

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

OLIVA, M. A. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.15, n.44, maio/ago., 2010.

PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de O.; ADRIÃO, T. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 73-81.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em: julho/2018

Aprovado em: setembro/2018