

Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral

Professional and Technological Education: advances, setbacks
and resistance in the search for an integral human education

Clarice Monteiro ESCOTT¹

Resumo

Apresenta as reflexões realizadas no SemiEdu 2019: *Educação Profissional: Novos Rumos*. Contextualiza tais ideias no cenário de implementação das políticas públicas para os Institutos Federais (IF), que rompem com a dualidade estrutural: educação propedêutica voltada para as elites e educação para o trabalho voltada aos pobres. Realiza análise histórica da EPT no Brasil e das concepções que constituem as bases da educação dual e da educação humana integral, considerando o Ensino Médio Integrado como uma ruptura de paradigmas na EPT. Denuncia a falácia do atual discurso governamental sobre os novos rumos do Ensino Médio e o retorno do ensino dual.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral.

Abstract

Presents the reflections held at SemiEdu 2019: Professional Education: New Directions. It contextualizes such ideas in the scenario of the implementation of public policies for the Federal Institutes (IF), which break with the structural duality: propaedeutic education aimed at the elites and education for work for the poor. We perform a historical analysis of the EPT in Brazil and the conceptions that constitute the basis of dual education and integral human education, considering Integrated High School as a paradigm shift in EPT. It denounces the fallacy of the current Brazilian government discourse on the new directions of high school and the return of dual education.

Keywords: Professional and Technological Education. Federal Institutes. Integrated High School. Integral Human Formation.

1 Doutora em Educação pela UFRGS; professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (IFRS); docente permanente e coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS). E-mail: clarice.escott@ifrs.edu.br.

Introdução

Fruto das reflexões apresentadas na mesa-redonda cuja temática central foi *Educação Profissional: Novos Rumos*, no SemiEdu 2019², este artigo contextualiza a análise sobre os avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) cujo cenário consiste na implementação das políticas públicas que criam os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF). As análises emanam de estudos e pesquisas na área, além da experiência docente e de gestão da autora.

Os IF são autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, foram criados em 2008, pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), dando visibilidade à compreensão do governo Lula em relação ao papel da educação profissional no contexto social do início dos anos 2000. Concretizam, assim, uma política pública que coloca a EPT como estratégica para o desenvolvimento econômico e tecnológico da nação, bem como para o fortalecimento da inserção cidadã de milhões de jovens brasileiros.

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada com o projeto de nação em curso no país³. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia política e de transformação social. (PACHECO, 2011, p. 17).

Buscando dar maior sentido à discussão da EPT e às mudanças produzidas a partir da implantação dos IF, o artigo inicia realizando uma análise histórica desse campo educacional no Brasil e das concepções político-educacionais que constituem as bases que sustentam a educação dual, bem como a educação humana

2 SemiEdu 2019 – Debates sobre educação, pesquisa e inovação – Universidade Federal de Mato Grosso, em 25/10/2019. A mesa-redonda com o tema “*Educação Profissional: Novos Rumos*” foi composta pelos seguintes palestrantes: prof. dr. Rony Claudio de Oliveira Freitas – Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFES; profa. dra. Clarice Monteiro Escott – ProfEPT/IFRS; profa. dra. Nádia Cuiabano Kunze – IFMT; e o mediador, prof. MSc. Carlos Câmara – IFMT.

3 Considerar o contexto histórico relativo ao projeto de governo Lula na implantação dos IF em 2008.

integral. Para tanto, apresenta os princípios que embasam a proposta dos IF e que impulsionam e reconfiguram a EPT com vistas à formação integral, destacando o inevitável impacto social que essas instituições vêm produzindo ao longo dos seus 11 anos de existência.

Na sequência das reflexões apresentadas nesse espaço, o Ensino Médio Integrado (EMI) é analisado como a possibilidade de superação da dualidade formação científica e propedêutica para a elite e formação técnica para os pobres e trabalhadores. Trata-se de uma perspectiva que propõe, antes de formar o profissional, formar o cidadão, capaz de compreender o mundo do trabalho e seu papel dentro dele, considerado como prática social. “Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico, onde o trabalho em busca das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos” (PACHECO, 2011, p. 28). Conceitos como currículo de integração, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinaridade e indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, entre outros, são apresentados com o intuito de tecer os sentidos dessa nova constituição curricular.

Por fim, em breves considerações, o artigo denuncia os eminentes retrocessos que sofre a EPT no Brasil, com a implementação de velhas políticas travestidas de novos nomes e roupagens. Trata-se das ameaças da contrarreforma implementada com a alteração da LDB em 2017⁴, em especial no que se refere aos itinerários formativos, da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do retorno da organização curricular por competências; da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que condena a educação à falta de investimentos a longo prazo; do Future-se e do Programa Novos Caminhos, que visam à privatização e à precarização da educação pública federal. Assim, em tempos de crescente desvalorização dos professores e das professoras, da escola e de desqualificação da ciência, o artigo faz um chamamento à resistência e à defesa radical da educação pública e da EPT, em especial, a partir de um movimento ético-político e contra-hegemônico.

Dualidade estrutural como contradição histórica na Educação Profissional

A dualidade estrutural constitui-se na categoria central quando se pretende discutir e refletir sobre a Educação Profissional no Brasil. Entendida como definição de percursos formativos distintos para a formação de funções intelectuais para as elites, com vistas ao desempenho de atividades de planejamento e supervisão, e

4 Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

como formação instrumental com vistas ao desempenho de atividades de execução para as classes menos favorecidas, a dualidade estrutural vem desenhando os currículos dos cursos no âmbito da EPT ao longo da história. MOURA (2010, p. 60) afirma que “a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada, historicamente, pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país.”

Os registros históricos demonstram que, até o século XIX, não havia propostas sistemáticas de ensino profissional no Brasil. O que se percebe é que, nesse período, a educação brasileira caracterizava-se exclusivamente como propedêutica e direcionada à formação das elites. “Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola e aos demais lhes era negado o acesso” (MOURA, 2010, p. 61). A Educação Profissional é oficialmente instituída no Brasil em 1809, quando o príncipe regente, futuro D. João VI, cria o Colégio das Fábricas (BRASIL, 1999). Esse foi o início de um processo de criação de muitas escolas, na maioria privadas, com a ampliação da oferta de cursos voltados ao ensino das primeiras letras e à iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, entre outros, para atender às crianças pobres e órfãs. Nessa perspectiva, a educação profissional brasileira se desenvolve com um caráter assistencialista, tendo como propósito atender aos pobres e aos órfãos desprovidos da sorte, em condições sociais e econômicas não favoráveis.

Ainda nesse período, cabe citar a criação das Escola de Belas Artes, em 1816, com o intuito de articular o ensino de ciências e do desenho para aqueles que exerceriam suas atividades nas oficinas mecânicas. Ainda, cabe destaque à criação, em 1861, do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, com vistas à capacitação para o preenchimento dos cargos públicos nas secretarias do Estado (MOURA, 2010).

No século XX, a ênfase na educação profissional passa a ser a preparação de operários para o trabalho, possibilitando uma base de instrução teórica e prática com iniciação no ensino industrial (MOURA, 2010). A partir de 1909, o Estado brasileiro cria 19 escolas de artes e ofícios em vários estados (MOURA, 2010; KUENZER, 2007). Essas escolas são as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. No entanto, faz-se necessário ressaltar que esse foi um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia. Claramente, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 2007, p. 27). Portanto, representavam a marca de uma política pública moralizadora e de formação do caráter pelo trabalho.

No entanto, observa-se que, no transcorrer das décadas de 1930 e 1940, houve o desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores.

Até 1932, o curso primário oportunizava as alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Após esses quatro anos, o estudante tinha a alternativa de cursar trajetórias caracterizadas especificamente para a formação para o mundo do trabalho, no nível ginásial, o que incluía o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Essas possibilidades de formação eram marcadas pelas características do respectivo período histórico, cujas atividades secundárias e terciárias eram bastante frágeis. Além disso, não possibilitavam o acesso ao ensino superior. Nesse período, às elites, após a conclusão do ensino primário e secundário propedêutico, era permitida a sequência da trajetória de estudos no ensino superior, cujos percursos formativos se organizavam a partir das carreiras profissionais (ESCOTT; MORAES, 2012).

Assim, essas duas funções do sistema produtivo caracterizam as referidas trajetórias educacionais em escolas diferenciadas. Enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais. (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495).

A modernização e o crescimento do processo de industrialização desencadearam mudanças nas relações de produção, o que levou os dirigentes a posicionarem-se quanto à educação nacional. Esse movimento acabou por acentuar a dualidade entre as formações intelectual e instrumental, em um cenário de ampliação do número de escolas e oferta de cursos destinados à formação profissional.

Em 1942, houve a Reforma Capanema, a qual evidencia a importância da educação em geral e da educação profissional em específico, para os diversos ramos da Economia no país. Instituiu-se uma nova estruturação do ensino, criando os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Nesse contexto, a educação profissional constituía a fase final do ensino secundário, com os cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Esses cursos tinham o mesmo nível e duração do colegial, mas, no entanto, não davam condições para o ingresso no ensino superior. Para tanto, foram criados os exames de adaptação, que permitiriam aos estudantes oriundos dos cursos profissionais a possibilidade de participar dos exames para ingresso no ensino superior, mantendo o domínio das ciências, das humanidades e das letras para a continuidade dos estudos.

Moura (2010, p. 67), ao analisar a década de 1960 no Brasil, afirma que esse foi o

período em que entrou em vigor a primeira LDB, é marcada pelo golpe civil-militar de 1964. A educação passou a ser considerada prioritária para o Governo, pois, de acordo com Niskier (1974, p. 19), “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro de desenvolvimento”. Nesse contexto, a educação aparece como a grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário. (MOURA, 2010, p. 67).

É também nessa década que, após longo período de tramitação e debates, é promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Essa LDB trouxe significativas mudanças para o campo da educação profissional, mas ainda não superou a dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino.

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. (KUENZER, 2007, p. 29).

Ainda sob a égide do governo militar, no ano de 1971 ocorre uma grande reforma da educação básica com a promulgação de uma nova LDB, a Lei nº 5.692/1971 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), a partir de uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileira como sendo profissionalizante para todos.

Essas mudanças implementadas pela referida Lei concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginasial e colegial, os quais passam a ser denominados de 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginasial e o 2º grau absorveu o colegial. (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1496).

Nesse novo e polêmico cenário instituído pela LDB de 1971, destaca-se o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo militar cujo apelo era o necessário atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização. Nessa perspectiva, também havia uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Nesse cenário, caracterizado historicamente como o milagre brasileiro, havia, também, o interesse do governo no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna e, para tanto, era necessária a formação de mão de obra qualificada com técnicos de nível médio com formação técnica profissionalizante. Essa formação, segundo o discurso oficial, era a garantia para a inserção no mercado de trabalho, cujo crescente desenvolvimento industrial era marcado pela intensificação da internacionalização do capital. Para Moura (2010), esse é um aspecto que merece destaque, pois a escolarização dos 11 aos 14 anos, equivalente à da 5ª a 8ª séries do 1º Grau, passa a compor, pela primeira vez, a fase inicial de estudos, não sendo mais caracterizada como ensino secundário – o que, sem dúvida, é um avanço do ponto de vista da escolaridade obrigatória. No entanto, há que se destacar que o caráter de profissionalização obrigatória no ensino de 2º Grau se restringiu ao âmbito da escola pública, nos sistemas de ensino estaduais e federal, já que, nas escolas privadas, o ensino seguiu sendo ofertado por meio de currículos caracterizados como propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes com vistas ao atendimento das elites brasileiras (BRASIL, 2007). Notadamente, os sistemas públicos municipais e estaduais de educação, mais uma vez, sofreram com essa implantação, já que, para além da falta de financiamento, a concepção que sustentava a lei enfraquecia a formação geral em detrimento da formação instrumental voltada ao *mercado de trabalho*, embasada em um discurso relativo à necessidade de estabelecer a relação teoria e prática. No entanto, nesse período, as escolas técnicas federais consolidaram sua atuação, em especial, no que se refere à formação para o ramo industrial, pois contaram com financiamento adequado e com professores especializados (MOURA, 2010). Assim, em 1982, dadas as dificuldades em se implementar o modelo e pela não concretização do milagre econômico nos moldes prometidos pelo governo militar, é promulgada a Lei 7.044, que reestabelece a modalidade de educação geral.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entrou em vigor a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), a partir da qual o ensino profissional no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais (ETF), nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007). MOURA (2010) ressalta que:

[...] no processo de elaboração da nova LDB ressurgiu o conflito da dualidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2004). De um lado a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constante no primeiro projeto da LDB [e, de outro], o embate entre educação pública e privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Conselho Nacional em 1996 consolida, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. (MOURA, 2010, p. 70).

Dessa forma, ao longo dos anos 1990, afirma Frigotto (2000), a educação brasileira foi marcada por uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Tais mudanças moldaram a educação nas perspectivas organizacional, de financiamento e, também, no que se refere ao projeto político-pedagógico das escolas, as quais, necessariamente, precisaram se ajustar aos moldes do ideário que orientava as reformas neoliberais. Sem dúvida, as reformas implementadas nos anos 1990 contribuíram para ampliar a exclusão educacional e social, e fragilizaram a educação pública, com vistas ao fortalecimento do ideário neoliberal voltado ao mercado livre e autorregulado. Seguindo a percepção de Frigotto, pode-se afirmar “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO, 2000, p. 349), reforçando a marca da dualidade estrutural nos currículos da educação profissional.

Educação Profissional no Brasil: novos rumos e a possibilidade de superação da dualidade estrutural

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que se inicia em 2003, inaugura um período de grandes reformas e expansão da Educação Profissional no Brasil. As discussões sobre a implementação de novas políticas públicas para a EPT envolveram teóricos e pesquisadores da área no Brasil, sendo marcadas pela defesa de um projeto estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica (BRASIL, 2004). As concepções e dimensões da EPT defendidas nesse novo projeto trazem características complexas do ponto de vista conceitual e de implementação de novas práticas. Essas discussões se encaminharam para a superação da compreensão linear, que restringe a EPT ao treinamento dos estudantes para a empregabilidade, bem

como da visão reducionista, que objetiva apenas a preparação do trabalhador para executar tarefas instrumentais. O que se colocava, nesse momento de definição de novos rumos da EPT, é o compromisso por um projeto educacional alicerçado no comprometimento com o trabalho como princípio educativo e compreendido no contexto histórico, cultural, científico e tecnológico construído pela sociedade. Nesse sentido, a proposta de educação profissional e tecnológica foi concebida como um processo de construção social que, simultaneamente, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas e ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, considerado nas relações sócio-históricas e culturais de poder. Nesse novo projeto, a educação, portanto, fica definida como um mediador que relaciona os processos de construção do conhecimento com a estrutura material da sociedade, com a intencionalidade de superar o erro historicamente dado de transformar a educação em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento.

Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, representam a materialização dessa nova política pública para a EPT com grande capilaridade em todo o território nacional. Pacheco (2015) define a nova organização acadêmica Institutos Federais (IF) como singular e anuncia que esse modelo vem romper com a reprodução de antigas propostas, tomando a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. De fato, parece ser esse o modelo que vem romper com a dualidade estrutural que marca a história da EPT no Brasil, na medida em que agrega a formação acadêmica à preparação para o trabalho compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico (SAVIANI, 2007), especialmente na oferta do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI). Os documentos basilares apontam para a implementação de uma proposta pedagógica que contribua para a construção de conhecimento a partir do desenvolvimento do pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho, articulando o conhecimento científico ao técnico e tecnológico. Nesse contexto, a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões da vida humana, tomadas a partir dos eixos indissociáveis do ensino, da pesquisa e da extensão que sustentam o novo desenho curricular, deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, condição fundamental à construção da autonomia intelectual dos estudantes.

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).

Os IF, portanto, representam um projeto progressista, cuja oferta educacional tem o compromisso com a transformação e com a produção de conhecimentos que possam contribuir para modificar a vida social e atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana (PACHECO, 2011).

É bem verdade que essa proposta completou, em dezembro de 2019, apenas 11 anos de existência. É uma proposta ousada, que requer muita reflexão e muito esforço por parte de docentes, técnicos administrativos e gestores para que, de fato, os IF se concretizem como um espaço de superação da dualidade estrutural. Em tempos de desmonte da educação pública e de retrocessos no cenário educacional e social no país, é preciso que se tenha foco e não se perca a perspectiva de que o projeto dos IF é potencializador do ser humano na sua integralidade, na sua capacidade de produzir conhecimentos na prática interativa com a realidade, visando à emancipação. É preciso que se persevere na consolidação dessa proposta educacional, “voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente” (PACHECO, 2011, p. 29).

Novos Rumos da EPT: o currículo do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio

O Ensino Médio Integrado nos IF tem o papel de recuperar a relação entre o conhecimento científico e a prática do trabalho. Desta forma, a análise dos novos rumos dos currículos na EPT requer que se inicie apresentando dois princípios que marcam essa nova configuração dos cursos ofertados pelos IF, em especial no Ensino Técnico integrado ao Médio: o princípio da verticalização e o princípio da transversalidade.

A verticalização da oferta educacional representa o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação. Deve transcender a oferta simultânea de cursos nos mais diferentes níveis da EPT, com a preocupação de organizar os conteúdos curriculares para o profícuo diálogo entre as formações. É, portanto, um princípio de organização dos currículos e de fluxos que promovam a construção de itinerários formativos desde o ensino médio até a pós-graduação (PACHECO, 2011).

No currículo, a transversalidade diz respeito ao necessário diálogo entre educação e tecnologia:

A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e ampliam-se aos aspectos socioeconômicos e culturais. (PACHECO, 2011, p. 23).

A transversalidade, assim, contribui com a verticalização no sentido da escolha e organização de conteúdos e métodos, observando, sempre, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

O caminho a ser percorrido na construção de currículos centrados na dimensão tecnológica passa pelos aspectos: material das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; prático ou pela arte de como fazer; e sistêmico ou pelas relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias. [Essa] trajetória baseia-se na integração de conhecimentos e na união entre a concepção e a execução. (PACHECO, 2011, p. 24).

Essa perspectiva corrobora com a posição de Saviani (2007), quando refere que a educação de nível médio deve concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Nesse contexto, outros dois conceitos se colocam como centrais na organização dos currículos do EMI: a tecnologia, entendida na perspectiva marxiana de unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem; e a politecnia, que considera os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna.

Para tanto, três princípios são definidores da organização curricular: *a formação humana integral*, entendida como síntese de formação básica e formação para o trabalho (RAMOS, 2017); *o trabalho como princípio educativo*, entendido como meio para a produção das necessidades básicas do ser humano como ser da natureza, e também das necessidades sociais, culturais e intelectuais (FRIGOTTO, 2009); e *a pesquisa como princípio pedagógico*, compreendida como atitude de questionamento diante da realidade orientando as práticas pedagógicas (BRASIL, 2010).

Pensar a organização curricular, portanto, a partir dessas novas configurações e concepções implica identificar, também, novos dispositivos didáticos e ações integradoras e colaborativas. Exige novas e diferenciadas formas de encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem. Para Ramos (2017, p. 36), “produzindo-se [...] uma proposta curricular integrada, espera-se, igualmente, uma prática curricular integrada.”

Nesse sentido, refletir sobre as perspectivas de organização do currículo no EMI leva a relacionar seus pressupostos com a teoria de Bernstein (apud DOMINGOS et al., 1986), quando define as relações-chave entre o *currículo, a pedagogia e a avaliação* e os considera como “as três formas de mensagens pelas quais o conhecimento formal é realizado”, e “distingue duas formas diferentes de transmissão definidas por oposição, as quais denominou de currículo de coleção e currículo de integração”, considerando as regras que separam os sujeitos e as disciplinas ou agrupam os sujeitos e as disciplinas (BERNSTEIN, 1996, p. 48). O currículo, portanto, se estrutura e se revela a partir de dois códigos de regras subjacentes: *o código de coleção e o código de integração*. No primeiro, o *currículo de coleção*, as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados são fortemente demarcadas, o conhecimento está organizado de forma hierarquizada e em conteúdos isolados, em que cada docente decide o caminho a seguir. Esse currículo é caracterizado por práticas distintas de ensino e os critérios de avaliação são independentes. Já no *currículo de integração*, as fronteiras entre os conteúdos especializados não são tão fortemente demarcadas, reduzindo o isolamento entre os conteúdos, estando estes integrados a partir de uma ideia central. Nessa proposta, os docentes compartilham tarefas e a avaliação é definida por critérios comuns (ESCOTT, 2008).

A perspectiva da integração das dimensões técnica e científica, portanto, transcende a relação entre os conteúdos. Os sentidos epistemológico e pedagógico do Ensino Médio Integrado levam à necessidade de possibilitar a compreensão da realidade como um todo estruturado e dialético (RAMOS, 2017).

No ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isso, eles devem ser apreendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade). (RAMOS, 2017, p. 35).

Isso requer, como afirma PACHECO (2011), uma postura docente que supere o modelo hegemônico disciplinar, bem como uma ação pedagógica crítica, reflexiva e criativa, e que contribua também para a superação da dualidade estrutural. Nesse processo, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão devem tomar centralidade nas decisões sobre as práticas pedagógicas a serem adotadas.

Ramos (2017), ao analisar as possibilidades de uma prática curricular integrada, apoia-se nos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008 apud RAMOS, 2017, p. 36), para indicar, conforme demonstra o Quadro 1, o que chama de “tempos curriculares”, sugerindo caminhos para o planejamento e para a prática pedagógica no EMI:

Quadro 1 – Tempos Curriculares

TEMPOS CURRICULARES	PRÁTICA CURRICULAR INTEGRADA
Tempos de problematização	A prática social e produtiva ainda como síncrise.
Tempos de instrumentalização	O ensino de conteúdos necessários para compreender o processo problematizado.
Tempos de experimentação	O enfrentamento, pelo estudante, de questões práticas, mediante as quais ele se sente desafiado a valer-se do conhecimento apreendido e, então, a consolidá-los e/ou a identificar insuficiência e limites dos conhecimentos apreendidos.
Tempos de orientação	O acompanhamento, pelos professores, dos enfrentamentos dos estudantes, visando organizar aprendizados e/ou colocar novas questões.
Tempos de sistematização	A síntese/revisão de questões, de conteúdos e de relações.
Tempos de consolidação	Avaliações com finalidades formativas.

Fonte: Ramos (2017, p. 36-37).

Assim, a integração curricular a ser produzida no EMI precisa considerar novas formas de organização das práticas pedagógicas e da organização do conhecimento de forma a possibilitar aos estudantes o estabelecimento de conexões entre as partes e a totalidade da realidade em que vivem, no intuito de promover a formação humana integral e a sua emancipação. Há muito ainda a ser discutido e fortalecido para a consolidação do EMI. A consolidação do EMI depende do investimento, da reflexão e da efetiva participação de todos os atores envolvidos nesse processo.

Considerações finais: esperanças de consolidação do EMI X retrocessos nas políticas públicas para a EPT

Este artigo analisou os novos rumos da educação profissional no Brasil contextualizados no âmbito das políticas públicas que implementaram os Institutos Federais e que provocaram uma revolução na oferta da EPT em todo o território nacional. Em contraponto, realizou uma análise histórica da EPT no Brasil, apontando a dualidade estrutural, entendida como a oferta de educação propedêutica para as elites e educação técnica para os trabalhadores, como condição a ser superada. Como possibilidade da superação dessa dualidade que marca a história da EPT, então, o artigo apresenta e reflete sobre os pressupostos, princípios e possibilidades de construção do currículo e da prática pedagógica no EMI. Sem dúvida, essa proposta inédita e ousada desenha um novo tempo na EPT com a possibilidades de uma educação humana integral, transformadora e inclusiva.

No entanto, ao encerrar essas reflexões, não se pode deixar de denunciar os retrocessos que estão ocorrendo na educação, em geral, e na EPT em particular. O cenário que vivemos desde o golpe de 2016 vem trazendo riscos às políticas públicas de EPT: a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que implementa a (contra) reforma do Ensino Médio introduzindo os Percursos Formativos, que sustentam, mais uma vez, a perspectiva da dualidade estrutural; a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que traz o retorno do currículo por competências; a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que condena a educação pública à miséria e à total falta de investimentos; o Future-se, com a ameaça de privatização da educação pública federal; o Programa Novos Caminhos, retomando dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas no campo da EPT; além da crescente desvalorização dos professores e das professoras, da escola pública e da ciência.

Esse cenário se encaminha para a necessidade da resistência e defesa radical do exercício da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das instituições públicas educativas como posição ético-política e contra-hegemônica, bem como da luta pela EPT pública, gratuita e pelo ensino médio integrado como direito a uma formação humana e plena.

Referências

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 21 de janeiro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2007.

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. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis n.º 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, 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, e o Decreto-Lei nº 236; revoga a Lei nº 11.161; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 9 abr. 2020.

DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ESCOTT, C. M. **Currículos, pedagogia e avaliação em Cursos de Enfermagem e Direito:** influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador. 2008. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14869>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da Educação Profissional no Brasil: As Políticas Públicas e o Novo Cenário de Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João

Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <<https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

FRIGOTTO, G. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J. C. et al. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

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 abr. 2020.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, D. H. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, N. N. **Ensino Médio Integrado**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

Recebido em 11/06/2019
Data de aceite 15/08/2019