



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA MOREIRA DELGADO

**O IFMS DE TRÊS LAGOAS/MS E A (RE) CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS  
TÉCNICOS NO BRASIL**

TRÊS LAGOAS/MS

2021

RENATA MOREIRA DELGADO

**O IFMS DE TRÊS LAGOAS/MS E A (RE) CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS  
TÉCNICOS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três lagoas, como requisito para a defesa.

**Linha de Pesquisa:** Política Públicas e Formação de Professores

**Orientador:** Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

TRÊS LAGOAS/MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientador

---

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro interno Titular da Banca

---

Prof. Dr. Mario Borges Netto  
Universidade Federal de Uberlândia  
Membro externo Titular da Banca

---

Prof. Dr. Carla Busato Zandavalli  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Suplente da Banca

À memória de meu pai, Pedro Rodrigues Delgado. O saudoso “Pedro Bola”, exemplo de honestidade e caráter.

À minha pequena Manuela, que em 04 de novembro de 2017 trouxe força e luz a minha existência, de tal forma que eu nunca imaginei que pudesse haver. Fez de mim uma mulher mais forte e uma mãe dedicada.

## AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas a quem agradeço por tornarem possível a realização deste trabalho. Primeiramente, ao Prof<sup>o</sup> Dr. Tarcísio Luiz Pereira, pela orientação e pela confiança. Pela generosidade, pela permissão e promoção da autonomia da minha escrita. Pelo saneamento das dúvidas e mensagens fora de hora, enfim, por todo o percurso.

Agradeço com carinho e admiração aos professores da Comissão Examinadora, pelas importantes contribuições e orientações. Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Fioravante Giaretta e Prof<sup>o</sup> Dr. Mário Borges Netto. Obrigada por aceitarem o convite para comporem a Banca de Qualificação e Defesa deste trabalho, e mais uma vez, por contribuírem tanto no aperfeiçoamento do mesmo. Ao grupo da nossa linha de pesquisa GFORP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores), por tantas contribuições e partilha de experiências no campo da construção do conhecimento e do processo da pesquisa.

Ao colegiado do Programa de Mestrado em educação do CPTL, pelo acolhimento enquanto representante discente e sempre disposto a dirimir dúvidas e sanar dificuldades.

À todas as professoras, mulheres do programa, por serem inspiração. Por engrossarem a crença de que a conciliação da maternidade com a produção acadêmica é um ato de força e de resistência contra o sistema que oprime e sobrecarrega as mulheres, sobretudo as mulheres mães.

À minha família. Mãe, irmãs, irmão, companheiro e sobrinhas que tanto se orgulham da minha trajetória e tanto me apoiam na conquista dos meus objetivos. Em especial, neste percurso, a minha irmã Andréa e sobrinha Brenda que sempre estiveram disponíveis para cuidar do meu maior tesouro, minha “Nunu”, nos momentos em que precisei me ausentar para compromissos acadêmicos.

Aos colegas de trabalho do NUGED (Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional) do IFMS campus Três Lagoas, por entenderem a minha necessidade de formação e se responsabilizarem pelas minhas demandas de trabalho durante o período de afastamento.

Aos amigos, que torceram pelo meu sucesso e compreenderam a minha ausência.

Aos colegas de programa, que partilharam angústias e conquistas.

Por fim, mas não menos importante, aos jovens estudantes do IFMS, aos quais tenho dedicado meu trabalho na última década, enquanto supervisora pedagógica, no campus de Três Lagoas. Vocês são os “germes da educação futura”! Como diria o grande filósofo.

*A história da sociedade até aos nossos dias é a história da luta de classes.*

*Karl Marx*

## RESUMO

A presente dissertação tem por objeto de análise o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) campus de Três Lagoas-MS. O objetivo principal da pesquisa é compreender a (re)configuração dos cursos técnicos no Brasil nas últimas décadas a partir da reestruturação do modo de produção capitalista. Para tanto, elegeu-se como investigação a educação técnica/profissionalizante ofertada pelo IFMS campus Três Lagoas. Fundamenta-se teoricamente em autores como Mézaros (2002, 2008), Fernandes (1975, 2020) Antunes (2009, 2015, 2017), Frigotto (1993, 2003, 2006, 2018), Frigotto e Ciavatta (2003, 2005) e Saviani (2018) e ancora-se no método materialista histórico dialético na tentativa de desvelar a realidade concreta do processo de ensino e da formação profissional e tecnológica desta instituição. O trabalho tem uma abordagem qualitativa com análise documental. A investigação foi pautada na análise de documentos oficiais relacionados à oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil e de documentos oficiais do IFMS, bem como dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio ofertados pelo campus Três Lagoas. Os resultados demonstram que o IFMS Três Lagoas, dentro do programa maior, está estruturado para servir ao projeto societário do capital, oferecendo uma educação funcional ao sistema. Entretanto, demonstram também que a instituição é ou pode vir a ser, um projeto emancipatório, no sentido da politécnica, uma vez que desenvolve atividades no sentido da universalização da educação. O IFMS/TL pode contribuir para o processo de construção de uma educação politécnica e emancipação humana, enquanto instituição formal de educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chaves:** Educação; Trabalho e educação; Ensino técnico-profissional; IFMS/Três Lagoas.

## ABSTRACT

This dissertation has as its object of analysis the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS) campus of Três Lagoas – MS. The main objective of the research is to understand the (re) configuration of technical courses in Brazil in recent decades from the restructuring of the capitalist mode of production. Therefore, the technical/professional education offered by the IFMS campus Três Lagoas was chosen as investigation. It is theoretically based on authors such as Mézáros (2002, 2008), Fernandes (1975, 2020), Antunes (2009, 2015, 2017), Frigotto (1993, 2003, 2006, 2018), Frigotto and Ciavatta (2003, 2005) and Saviani (2018) and is anchored in the dialectical historical materialist method in an attempt to unveil the concrete reality of the teaching process and the professional and technological training of this institution. The work has a qualitative approach with document analysis of official documents related to the offer of professional and technological education in Brazil and official documents from the IFMS, as well as the pedagogical education in Brazil and official documents from the IFMS, as well as the pedagogical projects of the secondary level technical courses offered by the Três Lagoas campus. The results demonstrate that the IFMS Três Lagoas, within the larger program, is structured to serve the capital's corporate project, offering a functional education to the system. However, they also demonstrate that the institution is or can become an emancipatory project, in the sense of polytechnics, since it develops activities towards the universalization of education. The IFMS/TL can contribute to the process of building polytechnic education and human emancipation, as a formal institution of professional and technological education.

**Keywords:** Education; Work and education; Technical-professional education; IFMS/Três Lagoas.

## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

- Gráfico 1** – Ampliação das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por etapas históricas..... p. 102
- Tabela 1** – Distribuição de servidores no IFMS..... p. 106
- Tabela 2** – Alunos matriculados x Alunos que concluíram os cursos durante o período de implantação..... p. 125
- Quadro 1** – Distribuição da carga horária antes da adequação da parte de formação geral à reforma..... p. 151
- Quadro 2** – Distribuição da carga horária depois da adequação da parte de formação geral à reforma..... p. 152

## LISTA DE MAPAS E FIGURAS

- Mapa 1** – Mapa da expansão territorial da Rede Federal pelo território brasileiro.. p. 103
- Mapa 2** – Localização de Três Lagoas..... p. 107
- Mapa 3** – Projeção de localização da área onde será construída a nova Escola p. 112  
Técnica Federal no município de Três Lagoas.....
- Figura 1** – Campi e áreas de abrangência..... p. 104

## LISTA DE FOTOS

- Foto 1** – Visão panorâmica de Três Lagoas..... p. 108
- Foto 2** – Vista parcial da área destinada à construção da Escola Técnica Federal, localizada no loteamento Chácara Imperial..... p. 112
- Foto 3** – Complexo Industrial Fábria Celulose S/A..... p. 115
- Foto 4** – Aula na Rua – Greve de 2012..... p. 125
- Foto 5** – IFMS – Campus Três Lagoas..... p. 127

## LISTA DE SIGLAS

**APLs** - Arranjos Produtivos Locais  
**AI5**- Ato Institucional nº 5  
**AIT**- Associação Internacional dos Trabalhadores  
**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
**BIRD** - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
**BM** - Banco Mundial  
**BNCC**- Base nacional Comum Curricular  
**CEB** - Camara de Educação Básica  
**CFE**- Conselho Federal de Educação  
**CEFETs** - Centros Federais de Educação Tecnológica  
**CONCEFET**- Conselho de dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica  
**CNC**- Confederação Nacional do Comércio  
**CGU**- Controladoria Geral da União  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**CNI** - Confederação Nacional da Indústria  
**CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina  
**COEPE**- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMS  
**CONIF**- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica  
**CUT**- Central Única dos Trabalhadores  
**CTNC**- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos  
**DCN**- Diretrizes Curriculares Nacionais  
**DOU**- Diário Oficial da União  
**DCNEM**- Diretrizes Curriculares nacionais do Ensino Médio  
**EAFs** - Escolas Agrotécnicas Federais  
**ESG**- Escola Superior de Guerra  
**EBTT** - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
**EPTNM** - Educação Profissional e Técnica de Nível Médio  
**ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio  
**EaD**- Educação à Distância  
**FAP**- Formulário de Apresentação de Proposta  
**FGTS**- Fundo de Garantia por Tempo de Serviço  
**FIES**- Fundo de Financiamento Estudantil  
**FMI** - Fundo Monetário Internacional  
**IEL**- Instituto Evaldo Lodo  
**IHL**- Instituto Herbert Levy  
**IF** - Instituto Federal  
**IFMS** - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul  
**INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
**JIFMS**- Jogos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MDB**- Movimento Democrático Brasileiro  
**MST**- Movimento Sem Terra  
**MPL**- Movimento Passe Livre

**MPV**- Movimento Periferia Viva  
**MTST**- Movimento dos Trabalhadores Sem Teto  
**MPF**- Ministério Público Federal  
**NEABI**- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas  
**OIT** - Organização Internacional do Trabalho  
**OMS**- Organização Mundial da Saúde  
**PDE** - Plano Nacional de Educação  
**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PEC**- Proposta de Emenda Constitucional  
**PL**- Partido Liberal  
**PIB**- Produto Interno Bruto  
**PIPMOI**- Programa Intensivo de preparação de Mão-de-obra Industrial  
**PIPMO**- Programa Intensivo de preparação de Mão-de-obra  
**PUC**- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**PT**- Partido dos Trabalhadores  
**PND** - Plano Nacional de Desenvolvimento  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos  
**PROEP** – Programa de Expansão da Educação Profissional  
**PROTEC**- Programa de Expansão e melhoria do Ensino Técnico  
**PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
**PPC**- Projeto Pedagógico de Curso  
**RFEPCT** - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
**SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SESC** - Serviço Social do Comércio  
**SESI** - Serviço Social da Indústria  
**SETEC** - Secretaria de Educação Tecnológica  
**SINASEFE**- Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica  
**SNFMO** – Sistema Nacional de Formação de Mão-de-obra  
**STF**- Supremo Tribunal Federal  
**SUAP**- Sistema Unificado de Administração Pública  
**TCU**- Tribunal de Contas da União  
**TWY** - *Training Within Industry*  
**TTWY** - *Toyota Training Within Industry*  
**UNE**- União Nacional dos Estudantes  
**UNEDs** – Unidades de Ensino Descentralizadas  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
**UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**USAID** - *United States Agency for International Development*  
**UTFPR** - Universidade Federal Tecnológica do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	p. 14
<b>CAPÍTULO I - A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA.....</b>	p. 22
1.1 O declínio do sistema taylorista/fordista e o surgimento do Toyotismo.....	p. 34
1.2 A Educação necessária ao novo mundo fabril.....	p. 36
1.3 Breves considerações sobre a teoria do capital humano e a educação adaptativa do trabalhador.....	p. 42
<b>CAPÍTULO II - OS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO E A RECONFIGURAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL.....</b>	p. 47
2.1 Dependência e subdesenvolvimento do capitalismo brasileiro.....	p. 47
2.2 As políticas de Educação Profissional no Brasil.....	p. 55
2.3 A Lei 5692/71: a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus e o fracasso da profissionalização generalizada.....	p. 60
2.4 Do fim da ditadura civil-militar à hegemonia do neoliberalismo e a formação da classe trabalhadora.....	p. 69
2.5 Os anos 2000, os governos do PT e a “reconstrução” da Educação Profissional e Tecnológica.....	p. 82
2.6 A eleição de Jair Bolsonaro e o projeto de desmonte da educação técnica-profissional em curso.....	p. 94
<b>CAPÍTULO III - IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....</b>	p. 100
3.1 Processo de implantação e implementação dos Institutos Federais no Estado de Mato Grosso do Sul.....	p. 103
3.2 O IFMS em Três Lagoas.....	p. 107
<b>CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO INTEGRADA E OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO IFMS TRÊS LAGOAS.....</b>	p. 130
4.1 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Das justificativas e objetivos.....	p. 137
4.2 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Formas de ingresso e regime de matrícula.....	p. 140
4.3 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Perfil Profissional de Conclusão.....	p. 144
4.4. Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Organização e Estrutura Curricular e breve análise da Reforma do Ensino Médio de 2017.....	p. 146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	p. 159
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	p. 163

## INTRODUÇÃO

Os institutos federais surgem no Brasil no início do século XXI, por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A referida lei dispõe que os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas.

A análise aqui proposta encara a instituição enquanto singularidade, cujas particularidades estão representadas pelas características de educação técnica e profissionalizante, que por sua vez, tem suas determinações gerais nas políticas públicas brasileiras, que em boa medida são determinadas pelos organismos internacionais, controladores do processo de dinamização do sistema capitalista em escala global.

A pesquisa possui um estreito vínculo com a prática da pesquisadora em sua trajetória como Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Três Lagoas/MS desde a sua implantação na cidade, no ano de 2011. As inquietações e questionamentos sobre a educação ofertada nesta instituição foram surgindo e intensificando-se ao longo dos anos pela vivência das práticas presentes no interior da instituição e pela percepção das contradições existentes no cotidiano escolar no interior do campus.

De acordo com Nosella e Buffa (2009) tal proximidade com o objeto poderia trazer um certo risco desse envolvimento dar ao estudo um tom pouco crítico. Entretanto, esse risco pode ser superado com a devida atenção às análises. E uma vez que, ainda segundo os autores, “é importante que o pesquisador tenha profunda empatia pelo objeto de estudo, dessa maneira, o esforço e a disciplina tornam-se mais leves” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 56).

Neste sentido, acredita-se que é a prática que determina precisamente o que é necessário ao homem, a que fim ele deve visar no processo de conhecimento do objeto e que aspecto do objeto deve ser estudado com maior afinco (KOPNIN, 1978).

Vale destacar, no que se refere ao objeto, que, de acordo com Nosella e Buffa (2009) as melhores pesquisas ocorrem quando a opção escolhida é uma instituição escolar que tem significado social reconhecido, que tenha densidade histórica e os institutos federais, por representarem uma rede federal de ensino, uma institucionalidade relativamente nova e que expressa uma ampla e significativa política no campo da educação pública brasileira, são instituições que devem ser analisadas em suas particularidades.

O objetivo principal da pesquisa é compreender a (re)configuração dos cursos técnicos no Brasil nas últimas décadas a partir da reestruturação do modo de produção capitalista. Para tanto, elegeu como investigação a educação integrada ofertada pelo IFMS campus de Três Lagoas-MS.

Cabe destacar, que a escolha do IFMS/TL se deu pela sua localização e representatividade para o estado de Mato Grosso do Sul (MS), a cidade de Três Lagoas<sup>1</sup> fora destinada a receber um dos 7 (sete) campus do Instituto Federal do MS. Este município tem se destacado no cenário industrial e econômico, com crescentes instalações de indústrias nacionais e internacionais de vários ramos<sup>2</sup>, elevando a cidade à segunda maior economia do estado, ficando abaixo apenas da sua capital. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último levantamento realizado em 2018 o município de Três Lagoas registrou o Produto Interno bruto (PIB) per capita de R\$ 96.639,64.

Tal conjuntura, quer seja, o processo de interiorização das indústrias seguido pelo processo de interiorização dos institutos federais os põem em análise no movimento de um projeto educacional que possivelmente propicia a oferta de uma educação que é funcional ao sistema, com caráter tecnicizado e alinhado com o mercado. Entretanto, as análises referentes aos institutos federais não podem e não devem ficar apenas no âmbito da funcionalidade do sistema, uma vez que os mesmos também representam um avanço no sentido de tornarem-se um projeto emancipatório, na medida em que as atividades desenvolvidas nestas instituições caminhem para a universalidade da educação, considerando-se ainda, a ampliação e oferta de vagas públicas e gratuitas nesta modalidade, numa grande proporção, nunca antes vista no país.

É a partir desta política governamental para a educação federal que esta pesquisa elege como problemática a seguinte questão: a criação dos IFs alterou a forma e o conteúdo do ensino técnico-profissional adotado e implementado no Brasil desde a segunda metade do século XX?

No esforço para responder essa questão, é imprescindível conhecer os aspectos históricos da constituição dos institutos federais, o que são, quais as suas determinações

---

<sup>1</sup> O município de Três Lagoas está localizado na região leste de Mato Grosso do Sul, região essa conhecida como Costa Leste. A Cidade está próxima dos municípios de Água Clara, Brasilândia, Selvíria, Aparecida do Taboado e também do interior paulista como Castilho, Ilha Solteira, Andradina e distante 339 quilômetros da Capital Campo Grande.

<sup>2</sup> Sitrel (Siderúrgica Três Lagoas), Petrobrás Fertilizantes e Eldorado Brasil Papel e Celulose, esta última considerada a maior do mundo. Além de outros ramos industriais como Klin Fábrica de calçados infantis, Cortex Indústria Têxtil, Plastisol Indústria e Comércio de Plástico, Metalfrio Fábrica de Refrigeradores, entre outros. (Grifo Nosso)

legais, como são percebidos e orientados pelos organismos internacionais e como são percebidos pelas demandas regionais e locais.

Adota-se o método materialista histórico dialético de investigação com aporte na análise documental, fundamentando-se numa interpretação de orientação marxista, e recorrendo a autores como Mézaros (2002, 2008), Fernandes (1975, 2020), Antunes (2009, 2015, 2017, 2020), Frigotto (1993, 2003, 2006, 2018), Ciavatta (2003, 2005) e Saviani (2018) entre outros, que possuem no cerne de suas teorias, uma interpretação crítica às políticas educacionais implementadas no Brasil. A sustentação no fundamento da epistemologia marxista considera a crítica e as contradições do sistema capitalista. Destarte, considera-se fundamental, evidenciar o posicionamento político-filosófico deste trabalho, uma vez que não há formulação teórica que não contemple uma determinada concepção de homem e de sociedade, e das relações entre eles. E ainda, acerca das possibilidades de construção do conhecimento.

A explicação da realidade dada pela perspectiva dialética, constitui-se a centralidade da teoria marxista no materialismo histórico. Nesta ótica inclui-se a natureza, a história, a vida social e o próprio homem. Na obra *A ideologia Alemã*, Marx e Engels explicam que o homem não é um ser passivo, e que tampouco, a natureza é um domínio intocado pelo homem, mas que o homem real se revela como um ser que é em essência ativo e tal atividade se manifesta sobretudo sob a forma de trabalho. A natureza, no que lhe concerne, como uma realidade totalmente modificada no curso da história, através de diversas e sucessivas mediações engendradas pelo trabalho. O mundo, todo ele, no qual vive o homem se apresenta como produto histórico que resulta de uma série de gerações, onde até a mais simples “certeza sensível”, mesmo a da mais modesta árvore frutífera, apresenta-se como uma realidade mediada pelo trabalho humano<sup>3</sup> (MARX; ENGELS, 2001).

Desta forma extrai-se que a realidade é material. A realidade existe de forma objetiva e independe da consciência. Ela é o elemento primeiro da existência e dela depende o pensamento do homem.

Diante dessa afirmação, é o mundo objetivo que precisa ser captado pelos sentidos e representado pela consciência. Cabe então, ao pesquisador, torna-lo compreensível. Efetivamente, a realidade material e objetiva requer uma compreensão mais profunda da totalidade social. Para isso há que se considerar o seu processo histórico e suas

---

<sup>3</sup> Neste trecho da obra Marx dá o exemplo da cerejeira, que, como quase todas as árvores frutíferas foi transportada para as latitudes do país pelo comércio. E que, portanto, foi graças a esta ação de uma determinada sociedade, numa determinada época que ela foi dada a “certeza sensível” de Feuerbach.

complexidades, que são extremas. Com efeito, a totalidade social é algo inacabado e se realiza nas e pelas contradições que as concebem. Este caráter inacabado é próprio do homem e de suas relações e esta compreensão é imprescindível para esclarecer a relação sujeito/objeto e o movimento entre o particular e o universal. Trata-se de uma concepção teórico-política e com base nesta, defende-se os aspectos metodológicos que vislumbram a descrição do particular, desvelando suas relações com os contextos econômicos, políticos, sociais e culturais.

A pesquisa documental, eleita neste trabalho enquanto método de investigação da realidade social, é tomada como concepção filosófica de pesquisa com caráter compreensivo, com enfoque crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico, elencado acima, e que nutre o pensamento do pesquisador. Além dos documentos escolhidos, a análise deles deverá responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador um esforço de reflexão e interpretação na forma como compreende o problema e ainda, nas relações que deverá estabelecer entre este e seu contexto, no modo como serão elaboradas as conclusões e como serão comunicadas. Todo este percurso é aqui marcado pela concepção epistemológica marxista.

De acordo com Cellard (2012, p. 298), “o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos [...] em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”. Após esta seleção é preciso fazer uma análise preliminar e crítica do documento. O autor expõe a necessidade de analisar o contexto social e global no qual o documento foi produzido; o autor ou autores que o produziram, bem como a natureza do texto, para só então elegê-lo como documento de análise para a pesquisa. Dessa forma, “o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (CELLARD, 2012, p. 303).

Feitas estas análises preliminares, foram eleitos como suporte de análise os seguintes documentos: a Lei Nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de segundo grau de três anos e o ensino técnico integrado ao ensino médio regular; o Decreto 2.208/97 que regulamentou os artigos 39 a 42 da LDBEN/1996 e protagonizou a reforma na Educação Profissional durante o governo Fernando Henrique Cardoso, bem como a Resolução CNE/CEB n. 04/99 e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que referendaram tal reforma; O Decreto 5.154/2004, aprovado no governo Lula, que teve por objetivo anular o decreto anterior, permitindo a possibilidade de oferta de ensino médio integrado a Educação Profissional, bem como o Parecer CNE/CEB n. 39/2004, que também o

referendou; a Lei 11.892/2008 que criou o Institutos Federais; o documento da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007, para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II; o Formulário para Apresentação de Proposta (FAP), documento enviado pela prefeitura municipal de Três Lagoas/MS em resposta à Chamada Pública para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Técnico em Informática e Técnico em Eletrotécnica ofertados no campus Três Lagoas.

A pesquisa parte dos anos de 1970, mais precisamente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 5.692/1971 que instituiu o ensino de segundo grau de três anos e o ensino técnico integrado ao ensino médio regular, durante a ditadura civil-militar implantada no país neste período. A promulgação da referida lei mudou a organização do ensino no Brasil e tornou, de modo compulsório, todo o currículo do então segundo grau em ensino técnico-profissional. Porém, o principal período histórico da análise é a última década do século XXI já que é nela que o ensino técnico sofre significativas transformações e são criados os IFs.

Assim, ao investigar sobre o IFMS/TL faz-se necessário situar não só o contexto histórico no qual ele está inserido, mas todo percurso pelo qual passou a instituição. Daí a importância de explicitar a relação dialética entre o particular e o geral. Esta relação dialética, de acordo com Nosella e Buffa:

[...] não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade). Ao contrário, é uma condição recíproca de existência. Ou seja, assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 80).

Neste processo, é preciso entender a importância de que a pesquisa deve ir para além das aparências das coisas e das relações dadas pelo imediato. Logo, é fundamental que a análise considere a complexa relação entre o fenômeno e a essência, percebendo assim, o ser humano como um ser que também é complexo e que, portanto, a sociedade é constituída por uma sucessão infindável de complexos. Compreende-se, assim, que o Instituto Federal de

Três Lagoas é também uma instituição complexa e constitui parte do cenário educacional brasileiro. Busca-se conhecer o que são os institutos federais na realidade educacional brasileira, em termos de crítica à forma e funcionalidade ao sistema do capital, mas também enquanto possibilidade para a construção da consciência política e de classes em nossos jovens estudantes.

Sabe-se que na tradição brasileira, a oferta educacional de cursos técnicos esteve voltada para atender as demandas do mercado de trabalho e formação de força de trabalho a ser explorada ou para compor o que Marx chamou de exército industrial de reserva. De acordo com o autor:

A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua. [...] se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. (MARX, 2011, p. 857-858).

O exército industrial de reserva torna-se imprescindível ao modelo de produção capitalista, pois deste modo é possível que o capitalista continue com a exploração da força de trabalho de maneira crescente, seja por meio de extensão da jornada de trabalho, seja através da intensificação do trabalho na mesma jornada. Este fato ocorre porque a população desempregada da classe trabalhadora que forma o exército industrial de reserva acaba por pressionar esta parte da população empregada, deixando a estes sempre a iminência de ficarem desempregados, tendo em vista que há um grupo enorme de pessoas disposto a ingressar no mercado de trabalho. Inclusive, com salários inferiores aos vigentes.

Esta parcela da classe trabalhadora empregada se sujeita a níveis cada vez maiores de precarização das condições de trabalho, ao trabalho excessivo e extenuante para se verem livres do desemprego. Desemprego que, além de característico, é estrutural no modo de produção capitalista. Esta exploração crescente dos trabalhadores se constitui na própria fonte do enriquecimento de cada capitalista e da classe capitalista como um todo.

A partir desta lógica, esteve em curso no país uma sub formação criada para atender as camadas mais desprivilegiadas da população, as quais restavam aprender um ofício para trabalhar no setor da crescente indústria. Atendendo a lógica do capitalismo em expansão.

Na perspectiva das classes dominantes a educação dos diferentes grupos deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho (FRIGOTTO, 2010). Deste modo, historicamente pode-se inferir que a função social da escola no país esteve subordinada de forma controlada para atender às demandas do capital. Esta dualidade é estrutural e expressa a fragmentação da educação a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados de acordo com a classe social.

Este dualismo educacional historicamente constituído, diferenciou a oferta de cursos no país em ensino propedêutico, para a classe social mais favorecida política, cultural e economicamente e um ensino profissionalizante precarizado para a massa da classe trabalhadora normalmente vinculado à formação para o mercado de trabalho, que permeia toda a trajetória da educação brasileira e a caracteriza por esta segmentação.

Deste modo, conhecer e aprofundar os estudos acerca das principais concepções de educação técnica-profissionalizante que marcaram e marcam a história da educação no país faz-se imprescindível neste trabalho, pois tais concepções subsidiarão a compreensão, nesta pesquisa, da atual configuração da organização das políticas educacionais desenvolvidas pelos diferentes governos no país.

Isto posto o trabalho se organiza da seguinte forma: Capítulo I, discute a reestruturação do capital e a formação da classe trabalhadora, fazendo um resgate histórico e analítico dos modos de racionalização do sistema capitalista e como a organização destes modos reverberaram na reprodução da vida societal, e conseqüentemente na educação. Capítulo II, versa sobre os projetos de desenvolvimento em curso no país e a reconfiguração dos cursos técnicos no Brasil analisando como os movimentos econômicos e políticos no Brasil, influenciados pelos movimentos do capitalismo mundial, por meios dos organismos internacionais influenciaram/determinaram os rumos que a educação profissional tomara no país desde o início de sua implementação. Capítulo III, discorre sobre a criação e implantação dos Institutos Federais no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Três Lagoas. Este capítulo discute o cenário sócio-político do processo de criação dos institutos e analisa o modo como este processo se deu nestas três esferas, mormente no município de Três Lagoas. Capítulo IV, analisa os projetos pedagógicos dos cursos de nível médio integrado do

IFMS Três Lagoas. Por fim, as considerações finais retomam os capítulos teóricos e cruzam as discussões com os resultados que a pesquisa alcançou.

## **CAPÍTULO I**

### **A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

Este capítulo se propõe a analisar como os modelos de racionalização técnica do sistema de produção capitalista orientaram não só os princípios educacionais, mas também toda a organização de reprodução da vida social. Esta análise dará o suporte necessário para a compreensão do processo de implantação dos cursos técnicos no Brasil, e como estes foram sofrendo uma série de reformas até a configuração dos atuais cursos e instituições que trabalham com esta modalidade da educação.

É com o surgimento das fábricas, no século XVIII que os trabalhadores foram submetidos a uma radical mudança societária. De acordo com Marx (2017) n'O Capital, a alienação e estranhamento do trabalho já se dava na manufatura e suas raízes históricas estão calcadas na separação dos meios de vida dos trabalhadores e a sua decorrente usurpação pelo capital. O fenômeno da alienação se fundamenta na usurpação histórica dos meios de produção do trabalhador, na permanente transformação dos meios sociais de vida em capital.

Nesse sentido, o trabalho deixa de ser ontológico e passa a ser alienado, pois a classe que produz é separada dos meios de produção. Essa separação gera duas classes sociais fundamentais, aquelas que detêm os meios de produção, ou seja, a burguesia e aquelas que não detêm, esta última, a classe trabalhadora, deve vender a sua força de trabalho, que é a única coisa que possuem. A este fenômeno Marx (2017), dá o nome de subsunção formal do trabalho ao capital.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, tem-se o que Marx (2017), chama subsunção real do trabalho ao capital, como resultado do incremento da maquinaria e ciência no modo de produção capitalista ocorre a apropriação do conhecimento sobre o processo produtivo. Uma das implicações deste fenômeno é a intensa alienação do trabalho, pois na grande indústria o trabalhador passa a servir a máquina, seu trabalho é determinado por ela, a quem ele está subordinado. É a coisificação do trabalhador e personificação da máquina (MARX, 2017).

Neste sentido, a expropriação do conhecimento da totalidade do trabalho produzido de forma artesanal pelo trabalhador caracterizou-o, no espaço fabril, como força de trabalho realizadora de tarefas mecânicas e fragmentadas. Sua materialização é o aumento da produção

de mais-valor<sup>4</sup> e uma das suas nefastas implicações é a intensificação da alienação do trabalho, o trabalhador passa a servir a máquina, o trabalho passa a ser por ela determinado e o trabalhador a ela subordinado. Para Marx:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos (MARX, 2017, p. 494).

A grande indústria aumentou de forma voraz o grau de intensificação e de exploração do trabalho, do mesmo modo que aumentou também o grau de alienação do trabalhador na sua atividade laboral. A indústria, incrementada com a maquinaria substituiu as ferramentas e o ofício do trabalhador na manufatura. A máquina agora é quem determina as condições de trabalho as quais o trabalhador será subordinado. É ela quem dita o que ele deve produzir e como ele deve produzir. Dita o ritmo, dita os movimentos, o tempo, etc. Deste modo, assevera Marx:

Enquanto o trabalho em máquinas agride ao extremo o sistema nervoso, ele reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as suas energias físicas e espirituais. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, por não ser apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém, somente com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível (MARX, 2017, p. 494-495).

---

<sup>4</sup> A teoria do *mais-valor* é desenvolvida por Marx, em *O Capital*. Segundo o autor, do mesmo modo como, para a compreensão do valor em geral, é indispensável entendê-lo como mero coágulo de tempo de trabalho, como simples trabalho objetivado, para a compreensão do mais-valor é igualmente indispensável entendê-lo como “mero coágulo de tempo de trabalho excedente, como simples mais-trabalho objetivado” (MARX, 2017, p. 293). De acordo com o autor, há uma disparidade entre o valor produzido pelo trabalhador e a remuneração recebida por ele. Um exemplo: Em 10 dias de trabalho um trabalhador da indústria têxtil produz o valor equivalente a 40 peças de roupa (800 reais). Em um mês de trabalho (20 dias), então, ele produz um valor de 1600 reais. No entanto, o salário que ele recebe é de apenas 800. Isso significa que durante 10 dias de trabalho ele produz um valor que fica inteiramente com o capitalista. O trabalho realizado durante os 10 dias pelos quais o trabalhador efetivamente é remunerado, é chamado por Marx de trabalho necessário, pois é o tempo de trabalho que proporciona a ele as condições para sua subsistência. Os outros 10 dias de trabalho, cujo valor é apropriado pelo capitalista, é denominado trabalho excedente. O mais-valor, então, é o valor gerado pelo trabalho excedente que gera o lucro e a riqueza do capitalista (MARX, 2017, grifo nosso)

Sob a égide do modo de produção capitalista, a maquinaria condena o trabalhador a servi-la, como se fosse seu apêndice. Assim, ao subsumir o trabalho real, o capital causa profundas implicações nas relações sociais, intensificando a alienação do trabalho e do trabalhador por meio do trabalho assalariado e da apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Destarte, no início do século XX, quando, nas palavras de Antunes (2017, p. 17) “adentramos na sociedade do automóvel” as fábricas metalúrgicas iniciaram um projeto de sociedade que delineariam não só novos planos de exploração da força de trabalho, mas também uma nova organização da vida social em função do sistema capitalista.

Em 1911 o engenheiro mecânico norte-americano, Frederick Winslow Taylor (1856-1915) publica a sua obra “Princípios da Administração Científica” na qual descreve seus métodos científicos de aumento da eficiência e da produtividade por meio da administração no interior das fábricas. No seu modelo, que ficou conhecido como modelo de produção taylorista, o princípio geral estabelecido era que:

[...] em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis científicas, é necessário melhor divisão de responsabilidades entre a direção e o trabalhador (TAYLOR, 1990, p. 34).

Deste modo, no modelo taylorista o trabalho é reduzido a tarefas extremamente simplificadas que deveriam ser prescritas anteriormente pela gerência/chefia e ordenadas aos trabalhadores com as especificações da quantidade e do tempo em que deveriam ser executadas. Taylor chegava aos seus coeficientes de aumento da produtividade por meio de experimentações que consistiam em selecionar alguns operários mais habilidosos e acompanhar a execução e o tempo de realização das tarefas de forma cronometrada.

Nestes experimentos os movimentos realizados pelos operários eram cuidadosamente analisados e anotados, a fim de se eliminarem movimentos desnecessários que diminuíssem o ritmo da produção. A título de exemplificação, um dos experimentos desenvolvidos por Taylor, treinando rigidamente os movimentos do operário escolhido e cronometrando toda a tarefa, foi possível aumentar a carga média de carregamento de 12 toneladas de ferro por operário ao dia para 47 toneladas. Na administração por ele proposta era imprescindível retirar do trabalhador o arbítrio em relação à escolha dos melhores e mais eficientes métodos a

serem empregados na realização do seu trabalho, ou seja, era necessário retirar do trabalhador a sua iniciativa do trabalho, pois, segundo Taylor (1995) o trabalhador acreditava que era contra os seus interesses empregar sua melhor iniciativa e, em lugar de esforçar-se para fazer a maior quantidade possível de trabalho da melhor qualidade, ele deliberadamente trabalha tão devagar quanto pode. Tornando comum o que ela chamara de “vadiagem no trabalho” (TAYLOR, 1995, p. 26).

No entanto, Antunes e Pinto (2017) descreve tal fragmentação do trabalho em tarefas como usurpação, pela gerência capitalista, dos saberes-fazeres dos trabalhadores, ou seja, do conhecimento que detêm sobre o seu trabalho para impor-lhes uma nova forma de execução do mesmo, com o intuito da máxima extração de mais-valor.

Neste modelo, quatro princípios são descritos por Taylor (1990) como essenciais. O primeiro consiste no desenvolvimento, pela gerência e não pelo operário, do planejamento do trabalho, com normas rígidas para o movimento de cada homem, aperfeiçoamento e padronização de todas as ferramentas e condições do mesmo. O segundo estaria na seleção e treinamento dos melhores e mais hábeis trabalhadores, eliminando todos os que não se dispusessem a seguir as ordens. O terceiro elemento essencial estava na adaptação dos trabalhadores à ciência do trabalho pela constante vigilância (controle) da direção, que lhe pagaria bonificações pelo seu fazer mais depressa e por fim, a divisão equitativa do trabalho (execução) entre operário e direção. Esta última deveria estar lado a lado com o operário a fim de encorajá-los e ajudá-los.

Deste modo o sistema controlava corpo e a mente do trabalhador. O sistema taylorista, com a divisão do trabalho em mera execução de tarefas fragmentadas, usurpou o conhecimento historicamente elaborado pela classe trabalhadora sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho com o objetivo de explorar ainda mais o consumo da força de trabalho junto aos meios de produção pertencentes ao capital, possibilitando-lhe o emprego de trabalhadores com experiência e conhecimentos técnicos reduzidos às mínimas exigências de cada tarefa a ser executada em cada posto de trabalho. Aumentando assim o poder nefasto de expropriação do trabalhador pelo capital, que Marx descreve como a um vampiro:

O capitalista comprou a força de trabalho por seu valor diário. A ele pertence seu valor de uso durante uma jornada de trabalho. Ele adquiriu, assim, o direito de fazer o trabalhador trabalhar para ele durante um dia. Mas o que é uma jornada de trabalho? Em todo caso, menos que um dia natural de vida. Quanto menos? O capitalista tem sua própria concepção sobre esta *ultima thule*, o limite necessário da jornada de trabalho. Como capitalista, ele é apenas capital personificado. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem

um único impulso vital o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo ele suga (MARX, 2017, p. 306-307).

Nesta mesma ótica, a da exploração máxima da força de trabalho, alinhada à propositura de Taylor, surge a produção em série e o consumo de massa: o fordismo.

Henry Ford (1863-1947) nasceu e passou a adolescência na zona rural de Michigan (EUA) e desde cedo demonstrou interesse e aptidão para a mecânica. Mesmo sem necessidades financeiras empregou-se em fábricas de veículos rudimentares empregados na lavoura e paralelamente criava protótipos de veículos de passeio, o que em 1903 o oportunizou a fundação da *Ford Motor Company*. Ford foi o primeiro a introduzir os preceitos tayloristas em sua fábrica e os aperfeiçoou na medida que operou mudanças estruturais no universo fabril, que segundo Antunes (2017) refletiu e interveio também sobre o consumo, a circulação dos produtos no mercado, agindo ainda sobre a reprodução da força de trabalho no âmbito privado, para além da esfera da produção.

Foram ícones expressivos do fordismo, a linha de montagem em série e a produção em larga escala de automóveis, que foram por Ford popularizados. Ainda para Antunes (2017) Ford “tinha obsessão pela produtividade do trabalho”. O que se pode comprovar nas palavras do próprio Ford:

Si eu tivesse intenções egoistas não desejaria alteração alguma nas formas actualmente estabelecidas. Si o dinheiro fosse a minha unica ambição, o systema actual seria optimo, porque m'o fornece a mim em abundancia. Preoccupo-me porém, com o serviço e o systema em voga não permite o melhor serviço, por que dá azo a toda sorte de estragos, impede que muitos homens recebam uma recompensa justa dos seus esforços. É assim em toda a parte e o remedio será um melhor ajustamento [sic] (FORD, 1925, p. 6-7).

Assim como Taylor, Ford apregoava o aumento da produtividade, diminuição do desperdício de tempo e de materiais de trabalho. Além de, claro, atacar o saber do proletariado e extrair-lhes o maior rendimento possível.

Dissímil de Taylor, Ford procura carimbar suas ideias com um tom valorativo, ético e moral. Seus negócios, em sua visão, são postos acima da ideia de simples produção e comércio, mas como uma prestação de serviços à sociedade. Para Ford (1925) o lucro não podia ser o ponto de partida, mas devia ser o resultado dos serviços prestados. Desta forma, vinculava o aumento salarial dos trabalhadores à elevação do lucro da empresa, se lançando

ao estudo da organização produtiva. Tal qual Taylor, primava pela aplicação prescritiva dos métodos de execução das atividades, uso adequado das ferramentas e divisão do trabalho em tarefas. Entretanto os métodos de Ford superariam os métodos tayloristas uma vez que abrangia todos os postos de trabalho como uma cadeia interligada de atividades. Antunes e Pinto (2017) sintetizam essa organização:

[...] Ford buscará abolir todo trabalho que não gere valor. Seu primeiro objetivo será fixar os/as trabalhadores/as nos postos, evitando deslocamentos pela empresa. Daí a ideia de colocar não apenas o objeto de trabalho, mas as ferramentas e máquinas ao alcance da mão dos operadores/as. Os postos e bancadas, aliás, seriam arranjados para permitir uma articulação e um fluxo contínuo entre as diversas operações da fábrica, a fim de que, em cada ponto, fosse agregado valor, com um mínimo de perda em termos de tempo e de deslocamento. Disso emergiu a construção da famosa linha de montagem automática na fábrica de Detroit em 1913 [...] A linha de montagem de Ford constituía-se de um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado [...] Cada um dos postos de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e os números de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 40-41).

A implantação do sistema fordista levou as atividades de trabalho a um nível tão extremo de especialização, limitação e simplificação de tarefas que a linha de montagem, embora resultasse em produtividade enorme, convertia os trabalhadores em apêndices da maquinaria. No século XIX, Marx (2017) já descrevera e analisara o cenário da grande indústria e os efeitos da introdução da maquinaria no processo de divisão do trabalho ao fazer a seguinte comparação:

A produção mecanizada atinge sua forma mais desenvolvida como sistema articulado de máquinas de trabalho movidas por um autômato central através de uma maquinaria de transmissão. No lugar da máquina isolada surge, aqui, um monstro mecânico, cujo corpo ocupa fábricas inteiras e cuja força demoníaca, inicialmente escondida sob o movimento solenemente comedido de seus membros gigantescos, irrompe no turbilhão furioso e febril de seus incontáveis órgãos de trabalho propriamente ditos (MARX, 2017, p. 455).

Ao comparar a força da máquina à uma força “demoníaca”, Marx “previa” um século antes, o quão intensa tornar-se-ia a exploração da força de trabalho nas linhas de montagem de Ford. De fato, tão intensa tornou-se essa exploração que o tempo de montagem de *chassi* de um automóvel, por exemplo, reduziu-se de 12 horas e oito minutos para 1 hora e 33 minutos e essa atividade ficou separada em 45 operações extremamente simplificadas.

Nas palavras de Fleury e Vargas:

Fixo no seu posto de trabalho, o homem passou a ser quase um componente da máquina. Os seus movimentos deveriam ser feitos mecanicamente sem, segundo Ford, interferência de sua mente, guardando assim, perfeita harmonia com o conjunto da linha de montagem. Aquele trabalhador qualificado, antes necessário no processo de montagem, era eliminado. Em seu lugar surgia um novo homem, cuja sua única função era repetir indefinidamente, movimentos padronizados, desprovidos de qualquer conhecimento profissional (FLEURY; VARGAS, 1983, p. 24).

Para Ford o trabalho repetitivo e monótono nada tinha de desagradável (que fique claro, para a classe operária), como se pode verificar em suas palavras:

Para certa classe de homens, o trabalho repetido, ou a reprodução continua de uma operação idêntica, por processos que não variam nunca, constitui um espectáculo horrível. A mim me causa horror. Por preço algum do mundo poderia fazer todos os dias as mesmas coisas. Entretanto atrevo-me a dizer que para a maioria a repetição nada tem de desagradável. Com efeito, para certos temperamentos a obrigação de pensar é uma verdadeira tortura, porque o ideal consiste em operações que de modo algum exijam instinto creador [sic] (FORD, 1925, p. 138).

Durante décadas, o aumento da produtividade garantiu a Ford a obtenção de mais-valor extraordinários, o que lhe permitiu aumentar os salários dos trabalhadores sem, contudo, diminuir os lucros. Certamente porque a elevada obtenção do mais-valor era dada pelo elevado grau de intensificação do consumo da força de trabalho que seus métodos impunham. O aumento da produtividade por meio dos seus métodos e instalações permitiu também que Ford pudesse reduzir a jornada de trabalho, estabelecida em 8 horas diárias. De acordo com o próprio Ford (1925), este estabelecimento se dera, por constatar que dentro deste período se dava o melhor rendimento do operário e que em apenas 5 dias de trabalho por semana era o suficiente para produzir mais do que em 6 dias com jornadas de 10 horas. E ainda, que no dia de folga conquistado o operário poderia viver melhor, criando novas necessidades e fomentando ainda mais o consumo.

Depreende-se então que o sistema taylorista-fordista, como ficou conhecido, posto que o segundo expandiu e incrementou o primeiro, submeteu não só a qualificação dos trabalhadores às demandas do capital, mas também transformou além da produção, o trabalho e a vida da classe trabalhadora subalternizando-a às condições sociais e políticas do modo de reprodução capitalista.

Como exposto até aqui, o trabalho no modo de produção taylorista/fordista foi marcado pela fragmentação parcelar e pela produção em série. Concepção/elaboração e execução divididos entre gerência e trabalhadores, respectivamente. Os segundos, com corpos e mentes rigidamente controlados e constantemente vigiados pelos primeiros. Comboiados, executando as mesmas maçantes e monótonas tarefas infinitamente ao longo de suas jornadas de trabalho sob um acentuado despotismo fabril.

O século XX revolucionado pelo taylorismo/fordismo caracterizou uma nova sociedade do trabalho alienado. Marx e Engels (2008, p.13), no famoso Manifesto do Partido Comunista enfatizam que “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais”. Este binômio foi muito mais que apenas um novo modo de organização do trabalho e da produção. Para Antunes e Pinto:

Foi um movimento de reestruturação produtiva dos Estados Unidos, visando a ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo. E como tal implicou também uma reformulação da própria sociabilidade, uma retomada de posição das forças capitalistas contra o/a trabalhador/a coletivo/a organizado/a. O taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 50).

Este contingente de trabalhadores no que diz respeito a sua formação, Ford atesta que:

Quanto ao tempo preciso para a aprendizagem nas diversas espécies de trabalho, as normas são as seguintes. Uns 43 % de todos os serviços não requerem mais que um dia de aprendizagem; 36 % requerem de um até oito dias; 60 %, de uma a duas semanas; 14 % de um mez a um anno; 1 %, de um a seis anos [sic] (FORD, 1925, p. 148).

Percebe-se que o taylorismo-fordismo, decompondo a totalidade do trabalho, retirou do trabalhador a sua personalidade frente ao mesmo, transformando-o numa mera mercadoria a ser adquirida no mercado tal qual as matérias-primas necessárias para a produção. Quando o sistema trouxe novas formas de exploração da força de trabalho na indústria, mais intensas e

cruéis, trouxe também a necessidade de novas qualificações aos trabalhadores para que pudessem se integrar a esse novo universo do mundo fabril.

Neste contexto, era necessário também que fossem criadas novas condições de vida e de reprodução da classe trabalhadora para que se adaptassem às mudanças em desenvolvimento. Este processo não se deu de forma pacífica e exigiu do sistema que se valesse de formas de persuasão. O sistema fordista se valeu no início, de altos salários, mas só os salários maiores não eram suficientes, muito embora, por si só já fossem capazes de enfraquecer a união dos trabalhadores enquanto classe, mas era necessário também enfraquecer as organizações de luta, como os sindicatos.

Antunes e Pinto resume assim o cenário ocorrido:

Ao introduzir a linha de série, Ford obteve como resposta uma ação combativa dos sindicatos e trabalhadores/as organizados/as. Eles/as alertavam para o desmoronamento das qualificações do trabalho na indústria e o conseqüente rebaixamento do valor da força de trabalho. Apontavam ainda que, em longo prazo, a produtividade média seria ampliada e ultrapassaria os níveis precedentes de desempenho individual e coletivo dos/as trabalhadores/as, sem garantias de sucessivos aumentos salariais. Ford, por seu turno, manteve-se firme nos seus planos e confiava justamente nesse aumento da produtividade e dos lucros para fornecer, como barganha e naquele exato momento, melhores salários. Ford reagiu, assim, com a demissão imediata dos/as insatisfeitos/as, anunciando no dia seguinte o salário de cinco dólares ao dia de trabalho (quando nos Estados Unidos da época, em 1914, o salário mínimo de um operário fabril era pouco mais de dois dólares ao dia). Formaram-se filas imensas de trabalhadores/as em frente à Ford Motor Company em Detroit, dispersados pela polícia quando as vagas terminaram de ser preenchidas (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 56).

Fica evidente no ocorrido exposto acima, a afirmação que fizera Gramsci de que:

A seleção ou educação do homem adaptado aos novos tipos de civilização, ou seja, às novas formas de produção e de trabalho, ocorre com o emprego de extraordinária brutalidade, jogando no inferno das subclasses os débeis e refratários, ou eliminando-os de todo. (GRAMSCI, 2008, p. 61-62).

De acordo com Gramsci (2008) a história do industrialismo sempre foi uma contínua luta contra a animalidade do homem, um processo contínuo, muitas vezes doloroso, de sujeição dos instintos naturais (animalescos) a novas, complexas e rígidas normas e hábitos de ordem, exatidão que tornavam possíveis as formas mais complexas de vida coletiva, consequência necessária para o desenvolvimento do industrialismo. Esta luta é imposta a partir do exterior e, historicamente, todas as mutações dos modos de ser e de viver ocorreram

por coerção brutal, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade.

Quando a pressão coercitiva é exercida sobre todo um complexo social (e isto ocorre especialmente depois da queda da escravidão e o advento do cristianismo) desenvolvem-se ideologias puritanas que dão a forma exterior da persuasão e do consenso ao intrínseco da força [...], mas, uma vez que o resultado foi alcançado, ao menos em certa medida, a pressão se despedaça (GRAMSCI, 2008, p. 63).

Max Weber, na obra *Sociologia das Religiões*, retrata como o modo de vida cristão, o protestantismo, foi assumido pelo capitalismo e se tornou o modo de viver e trabalhar capitalista. O autor analisa a gênese da cultura capitalista moderna e sua relação com a religiosidade puritana adotada por igrejas e seitas protestantes dos séculos XVI e XVII. “A ideia de que os deuses recompensam com riquezas ao homem que os agrada, por meio de sacrifícios ou por seu comportamento, expandiu-se pelo mundo inteiro” (WEBER, 2015, p. 102). Logo, as seitas protestantes vincularam a ideia com o tipo de comportamento religioso, de acordo com o dogma do capitalismo primitivo de que a “honradez é a melhor política” (idem). As seitas puritanas trouxeram a implantação do amor próprio social, trazendo o ideário da necessidade de provar o próprio valor no círculo a que se pertence, conseqüentemente, as motivações individuais e os interesses pessoais também contribuíram à manutenção e difusão da ética puritana burguesa. Movimento imprescindível para a sua propagação e grande influência (WEBER, 2015).

Conforme suas observações, o importante não é a doutrina religiosa, mas o comportamento premiado. Tal “premiação” atuava por meio do caráter dos correspondentes bens da salvação. “Esse comportamento é o *ethos* determinado ‘de cada um’ no sentido sociológico da palavra” (WEBER, 2015, p. 111). No puritanismo, o comportamento se constituiu num certo tipo de vida metódica, racional, e, de certo modo preparou o terreno para o espírito do capitalismo moderno (WEBER, 2015).

Ford evocava o puritanismo para que a coerção fosse consentida. Era preciso legitimar os efeitos das proibições como algo benéfico entre o operariado. E se valeu do expediente da “premiação” descrita por Weber como forma de concretização dos fundamentos do individualismo moderno. Criou um departamento chamado Departamento de Previsão Social, que se constituía de cinquenta investigadores que investigavam a vida privada dos operários, a fim de garantir que estes empregariam seus salários de modo a não prejudicarem a própria força de trabalho, e com isso, a produção na fábrica. Álcool e sexo se tornavam inimigos da

produtividade fabril, uma vez que representavam desgaste de energia corporal, logo, tinham que ser repelidos. Os operários que seguiam as normas estabelecidas com retidão eram premiados com abonos pecuniários. Ford imprimia tais comportamentos aos operários por meio de bonificações:

Esperava-se que os homens casados, para se tornarem dignos das recompensas, vivessem com suas famílias e procurassem esmerar-se nos seus deveres para com ellas. Foi preciso, eín primeiro lugar, ir desarraigando o mau costume (muito commum nos operários estrangeiros) de receberem hospedes e de considerarem as próprias casas como uma cõisa lucrativa e não como o lar. Moços menores de 18 annos recebiam premio por manterem a seus paes envelhecidos e os obtinham igualmente os solteiros que levavam uma vida inatacável [sic] (FORD, 1925, p. 172).

O consumo de álcool era um grave perigo aos industriais como Ford, uma vez que o trabalho em série, ao intensificar a perda de identificação do trabalhador com o trabalho, limitava os seus sentidos dentro e fora do ambiente da fábrica e tornava gigantesco o fosso entre o agente e o resultado da produção; o sistema, ao desprezar o saber acumulado, ao desprezar a necessidade e capacidade de aprendizado da classe trabalhadora diariamente, produzia um desgaste acelerado do operariado. Desgaste físico, mental e moral frente ao qual o álcool se tornava um vício, pois era o que lhes restava de impulsos humanos.

Para esse empreendimento a máxima era:

Nada de drogas e álcool; sexo, só para reprodução; horas vagas deveriam ser dedicadas à devoção religiosa e familiar. Em suma: pregava-se aos/as trabalhadores/as compromisso total com a própria saúde – pra que pudesse entregar-se, diariamente, em sua plenitude física e mental, como força de trabalho a ser deglutida pela máquina do capital [...] prova ainda maior do nascimento desse grotesco (e tão impunemente festejado) consumo de massa pelas mãos do “gênio” de Ford foi o acatamento, pelo próprio Estado, da proibição e posterior fiscalização de uma dessas prerrogativas fordistas puritanas, a Lei Seca. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 58).

De 1920 até 1933 o Estado suspendeu a produção, comércio e consumo de bebidas alcoólicas. “E eis que a luta contra o álcool, o agente mais perigoso de destruição das forças de trabalho, se torna função do Estado” (GRAMSCI, 2011, p. 68). Apontando, portanto, que o fordismo foi o sistema que alçou o plano da superestrutura<sup>5</sup>, promovendo um novo complexo

---

<sup>5</sup> Marx utilizou-se da metáfora da superestrutura para explicar o fenômeno ideológico. Segundo o autor, a sociedade capitalista organiza-se como um edifício. Dividida em infraestrutura e superestrutura. As forças de produção e as relações de produção, marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista formam a base econômica da sociedade, a infraestrutura. Para manter, consolidar e perpetuar o domínio capitalista tem-se a estrutura

de valores, hábitos e normas de conduta. Para isso adentrou o campo da religião e da política, produzindo uma nova sociabilidade, uma nova forma de pensar e agir. Tal moralismo não estava restrito aos operários das empresas. Ensejava-se forjar um novo homem e este tinha que internalizar o novo modo de produção capitalista em todos os aspectos da vida e não apenas na fábrica. O proibicionismo da Lei Seca foi o fator mais visível do fenômeno. Além disso vários órgãos estatais “moralizavam” os mais diversos aspectos das vidas privadas, não só dos operários fabris, mas da totalidade da classe trabalhadora.

Para Gramsci (2011) o puritanismo era uma necessidade do novo sistema de trabalho. Afastando os operários dos excessos, das festas, das aventuras sexuais, do consumo de álcool, conferia-lhe equilíbrio psicofísico capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador impelido pelo desgaste mental do novo tipo de trabalho exigido pelo novo método produtivo. De acordo com o autor:

É revelador como os industriais (especialmente Ford) se interessam pelas relações sexuais de seus empregados e em geral pela ampla sistematização das suas famílias. A aparência puritana que assumiu, como no caso do proibicionismo, não deve induzir ao erro; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem demandado pela racionalização da produção e do trabalho até que o instinto sexual esteja totalmente regulado, até que ele tenha sido também racionalizado (GRAMSCI, 2011, p. 45).

Se levasse uma vida regrada, o operário evitaria o gasto de suas energias, facilitando a sua adaptação psicofísica ao ritmo extenuante do fordismo. Por fim, o novo industrialismo requeria a austeridade e a monogamia, uma vez que, se o trabalhador desperdiça suas energias em festas, sexo e consumindo álcool, será um trabalhador ineficiente, prejudicará a produção e, em consequência, a extração do mais-valor.

Ainda segundo Gramsci (2007) a resistência (real e potencial) da classe trabalhadora devia ser anulada por meio da destruição dos sindicatos operários. A esta “nova” sociedade, pautada pelos relacionamentos monogâmicos, com seus membros abstêmios, que deviam manter um consumo racional, para suportarem, sem colapsar, o cronômetro fabril, e que posteriormente foi expandido para diversos países, deu-se o nome de “americanismo”.

De acordo com a análise gramsciana, nas décadas de 1920 e 1930, o fordismo expressou a hegemonia industrial dos EUA que representou um novo modo de vida, um modo

---

jurídico-política e a estrutura ideológica, representada pelo Estado, pela religião, pelas artes, pela mídia e meios de comunicação, a Superestrutura. (Grifo nosso).

de regulação das condições mais íntimas da classe operária sob a combinação da coerção e da persuasão.

### **1.1 O declínio do sistema taylorista/fordista e o surgimento do Toyotismo**

Em meados do século XX, ao final da década de 1960 e início da de 1970, o capitalismo passa a experimentar uma crise estrutural<sup>6</sup> que vem avançando até os dias atuais.

Confrontado por diversos fatores econômicos, políticos e sociais e pelas lutas operárias o capital viu-se obrigado a deflagrar uma profunda transformação no processo de acumulação para a recuperação de seu ciclo produtivo. Oriundo da experiência da empresa *Toyota Motor Company*, o modelo japonês de produção teve grande impacto e passou a ser difundido no mundo todo. O Toyotismo, como ficou conhecido em sua expansão global passou a ser o novo padrão de acumulação.

O modelo toyotista de produção não aboliu totalmente os elementos do taylorismo/fordismo, mas estabeleceu traços de continuidade e descontinuidade em diversos aspectos. Basicamente, estabeleceu a produção vinculada diretamente à demanda, ao contrário do modelo de produção de massa que vigia anteriormente. Estruturou o trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar de até então. Estabeleceu um processo de produção flexível, no qual um trabalhador poderia operar várias máquinas ao mesmo tempo. O novo modelo de racionalização foi uma resposta ao lento crescimento do Japão em sua recuperação no pós-guerra. Naquele momento era necessário elevar a produtividade das empresas, sem contar com um mercado aberto. Para Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno, presidente e engenheiro industrial da empresa, a questão era obter flexibilidade para produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos, já que o contexto era de demandas oscilantes. Os métodos e instrumentos do sistema taylorista/fordista não eram compatíveis com esta necessidade, uma vez que geravam grandes estoques.

Os postos e tarefas de trabalho foram reorganizados por meio de um sistema de informações, no qual os pedidos realizados pelo setor de vendas é que disparavam os processos produtivos, deste modo estava resolvido o problema da geração de estoques. Ohno desenvolveu vários métodos e artefatos para o funcionamento de seu sistema de informações:

---

<sup>6</sup>A crise estrutural do capital que começamos a experimentar nos anos 70 [...] significa simplesmente que a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 799).

[...] aplicou-se um aparato ao chão de fábrica denominado *Andon*. Tratava-se de uma série de painéis luminosos instalados acima de cada posto pelos quais podiam-se evidenciar os padrões de operação e, com um breve olhar, informar-se sobre problemas que ali estivessem ocorrendo. Além desses painéis, cartazes luminosos foram colocados acima de cada seção, informando sobre o andamento de conjuntos de postos de trabalho: a luz verde servia para indicar que tudo corria bem; a alaranjada, informava sobre a necessidade de auxílio de outros/as operários/as; a luz vermelha, que advieram problemas naquele setor e que deveria parar todos os processos (CORIAT, 1994 *apud* ANTUNES, 2017, p. 68).

O uso do *Andon* entre outras medidas desenvolvidas permitiu a Ohno instalar um novo modo de consumo da força de trabalho e um novo arranjo da divisão de trabalho dentro da fábrica. Com a introdução da autonomação, criação original de Kiichiro Toyoda na fabricação de equipamentos do setor têxtil, que consistia em mecanismo de parada automática por autodeteção de erros nas próprias máquinas, adaptada às máquinas da fábrica automotiva entre 1947-1950. (CORIAT, 1994 *apud* ANTUNES, 2017), foi possível utilizar menos trabalhadores que operavam várias máquinas ao mesmo tempo, pois a supressão da tarefa de detectar erros deixava tempo na jornada de trabalho para a realização de outras tarefas e novas responsabilidades, ou seja, aumento da produtividade. Em outras palavras, aumento da exploração da força de trabalho. Destes procedimentos surgiu então o conceito de “polivalência”, que é uma das máximas do sistema toyotista. Além das suas tarefas habituais, os trabalhadores agora tinham a atribuição de executar funções de diagnóstico, reparo, manutenção dos equipamentos, programação, assim, todos os postos de trabalho foram atribuídas tarefas de controle de qualidade.

Antunes assim define o ideário do novo padrão toyotista de acumulação:

Tentando reter seus traços constitutivos mais gerais, é possível dizer que o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma

estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 54).

Após a consolidação dessa nova prática, a *Toyota Motor Company* passou a implementá-la com as suas empresas fornecedoras e na década de 1980 os princípios e elementos do toyotismo já estavam difundidos em diversos setores econômicos dos principais países capitalistas, a começar pelo mercado estadunidense. O toyotismo inaugurava um novo universo produtivo, no qual se reconfigurou o velho fenômeno da alienação. Agora ainda mais interiorizada e mais complexa. O trabalhador agora deve estar envolvido com os interesses das demandas do capital. Não são mais operários, são colaboradores, consultores, parceiros.

A alienação tornou-se visualmente menor. Hodiernamente não se vê mais nos espaços fabris aquele ambiente despótico e hierárquico, tão comum da era taylorista/fordista. As fábricas da era toyotista são mais sedutoras, atraentes, se apresentam como um espaço de trabalho participativo, envolvente. Em verdade, o toyotismo (ANTUNES, 2017) converteu os trabalhadores em “déspotas de si mesmos”.

Tal qual o modelo taylorista/fordista, esta nova reestruturação do modelo de produção capitalista conformou-se numa nova organização societal e passaram a exigir um novo tipo de homem, um novo tipo de educação, uma educação flexível, que coadunasse com os novos preceitos do mundo produtivo.

## **1.2 A Educação necessária ao novo mundo fabril**

No cenário do modelo taylorista/fordista que se instalou no início do século XX o paradigma educacional exigido deveria estar em conformidade com o modo de produção, numa sociedade dividida entre classes nas quais uma exerce a exploração sobre a outra, a função do trabalho educativo deveria desenvolver as subjetividades tais quais as demandadas pelo modelo societário em vigor.

A premissa apresentada pelos autores até aqui trabalhados, era de que no paradigma taylorista/fordista a qualificação necessária era primordialmente baseada na especialização. Especialização essa que limitava e empobrecia tanto o trabalho teórico, quanto o prático. Como na produção o sistema racionalizou, fragmentou, dividiu, transformou o trabalho em mera execução de tarefas, por um lado os trabalhadores- e do outro as gerências a qual cabia o trabalho intelectual, de organização, controle e comando, ainda que para a concepção marxista mesmo a gerência é ocupada pela classe trabalhadora, ou seja, por trabalhadores que

ascendem a função de gerências e podem perder sua consciência de classe, passando a defender e a pensar como o burguês e não mais a se reconhecer como trabalhador.

Neste processo, o sistema intensificou a qualificação pela divisão entre teoria e prática, ambas racionalizadas e reduzidas também as tarefas, igualmente parcelarizadas e fragmentadas. Com o advento da maquinaria moderna e a nova divisão do trabalho intensifica-se também a formação da classe trabalhadora, concebendo a indissociabilidade entre trabalho e educação como premissa. Era preciso formar um novo tipo de trabalhador. A educação torna-se então parte importante no sistema para o funcionamento da engrenagem capitalista. Ideologicamente, na formação da subjetividade do trabalhador na conformação do novo mundo fabril e, economicamente, na formação e qualificação da força de trabalho.

Sobre o caráter ideológico que se formava, Aranha (1989) destaca que a organização escolar o pregava na medida em que a hierarquia extremamente rígida exigia o exercício do autoritarismo e da disciplina estéril, educava para a passividade e obediência. Passividade e obediência eram características caras ao modo de produção e ao projeto hegemônico que se instalara pelo sistema taylorista/fordista de produção e de reprodução da vida social. O sistema delineou um projeto de educação que se baseou, de acordo com Antunes e Pinto, em:

[...] escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, devidamente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nestas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como *capital variável*, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78-79).

Nestes moldes, pode-se coligir que o sistema taylorista/fordista conferiu à educação o mesmo viés que outrora deu ao trabalho, quer seja, o da fragmentação, da divisão entre o saber intelectual (daquele que pensa e orienta as ações) e o saber operacional (do trabalhador que meramente executa as tarefas previamente impostas). O sistema inaugura uma educação utilitária<sup>7</sup> a serviço do processo de trabalho capitalista. A escola ideal que o modelo almejava era aquela que promovesse o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e do outro o desenvolvimento da prática, aplicação e experimentação

---

<sup>7</sup> No escrito Hoje e Amanhã, de 1926, Ford escreve um tópico intitulado “Educação utilitária”, que trata sobre o papel da educação no auxílio de jovens em situação de vulnerabilidade social. No livro Minha obra, minha vida, Ford relata minuciosamente como se dava as práticas de ensino na escola que o mesmo criou: Escola Industrial Henry Ford, criada em 1916 na qual admitia-se órfãos e quantos mais não tivessem ensino de adquirir uma profissão.

(trabalho manual). E, para além dessa divisão, a escola devia enaltecer muito mais a prática, aplicabilidade e experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão (ANTUNES, 2017).

Quanto aos métodos de treinamento da força de trabalho que visavam atender às demandas do sistema, o mesmo autor ressalta fortemente a influência das técnicas de treinamento de Charles Allen<sup>8</sup>, que nos Estados Unidos (no contexto da Primeira Guerra Mundial – 1914-1918), desenvolveu um conjunto de quatro passos de treinamento da força de trabalho para as empresas.

O primeiro passo, a ‘Preparação’, tinha como objetivo criar mentes dispostas a aprender, funcionava como uma conexão entre as experiências passadas do operário e as lições que lhes seriam ensinadas. De acordo com Huntzinger (2005) na visão de Allen, mesmo que o aluno não tivesse nenhuma experiência industrial, o bom instrutor deveria encontrar uma analogia para conduzir o aluno a relacionar o que seria ensinado a algo que ele já conhecesse. Para Allen a preparação era a chave para o aumento da eficácia no treinamento, tanto que em seu livro vários capítulos seriam dedicados aos métodos de como aumentar o interesse do aluno.

O segundo passo era a ‘Apresentação’, que servia para conduzir o aluno a apropriação da nova ideia que o instrutor desejava agregar ao já sabido. Na apresentação o instrutor selecionava os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos para a realização das tarefas, era um processo bem organizado, com destaques, repetições e ênfase nos pontos mais importantes (HUNTZINGER, 2005).

O terceiro passo era a ‘Aplicação’, que estabelecia se o aluno adquirira a capacidade de “fazer”. Neste passo era enfatizado que o aprendizado só teria valor se o aluno pudesse fazer o que foi ensinado e da forma correta. Nesta parte do processo, segundo Allen, os erros surgiriam e deveriam ser corrigidos pelo instrutor.

No quarto e último passo, ‘o Teste’, o aluno deveria fazer o seu trabalho sozinho, sem ajuda do instrutor, mas sob sua vistoria. Se houvesse falha do aluno, isso implicaria o mau desempenho do instrutor. O último passo era muito mais um teste para o instrutor do que para o aluno.

---

<sup>8</sup> Charles Ricketson Allen era supervisor de formação de professores em Massachusetts e no período da Primeira Guerra Mundial foi convidado pela Corporação de Tropas de Emergência do Escritório de Navegação dos EUA para a missão de dirigir a instalação do programa de treinamento para organizar a enorme e inesperada demanda do número de operários nos estaleiros. Em 1919, publicou o livro *The Instructor, The Man and The Job – O Instrutor, o Homem e o Trabalho* e *The Joreman and is Job – O Supervisor e seu Trabalho*, em 1922. Suas obras, mais tarde, impulsionaram os caminhos da Educação Profissional e do desenvolvimento de pessoas nas empresas.

“Essa metodologia de treinamento visava fortalecer e beneficiar as empresas para contratarem, ao maior número possível de atividades e com graus elevados de eficiência, uma força de trabalho com pouquíssima qualificação” (ANTUNES, 2017, p. 83).

Os passos de Allen, décadas depois, se tornariam um outro programa que teve repercussão mundial, inclusive no Brasil: o TWI (*Training within industry*) ou Treinamento dentro da indústria.

O programa TWI ou treinamento dentro da indústria teve sua origem nos, já mencionados 4 passos de Allen. O TWI Service foi criado e desenvolvido para a indústria de suporte aos esforços de guerra dos Estados Unidos durante a segunda Guerra Mundial.

Lançado em 1940, foi um dos primeiros serviços de emergência organizado após a Queda da França no dia 20 de junho de 1940. Como a guerra havia sido declarada, as Forças Aliadas (mesmo antes dos Estados Unidos entrarem na guerra) precisavam de grandes suprimentos de guerra. Essa necessidade aumentou acentuadamente os níveis de produção em todos os tipos de indústria. O governo dos Estados Unidos notou essa questão e começou a dar os primeiros passos na tentativa de ajudar a cobrir a demanda por insumos de guerra. Muitas fábricas tiveram um aumento significativo nos seus pedidos, tanto por produtos convencionais como por novos produtos, fato que excedeu a capacidade de resposta das fábricas. O TWI Service começou a operar visando o aumento na produção para atender a demanda que se tornava gigantesca.

Neste contexto, Huntzinger (2005) destaca que o TWI estabeleceu uma rede de âmbito nacional de profissionais da indústria para ensinar técnicas valiosas para os fabricantes de insumos de guerra. A rede era composta por um grupo de apoio voluntário das fábricas particulares emprestando suas companhias. O verdadeiro trabalho tinha que ser feito pela indústria, dentro da indústria. Essa ênfase foi essencial para criar uma organização legítima e que pudesse ser aceita pelas fábricas. Além disso, pelo mesmo motivo, o TWI nunca foi introduzido a força em nenhuma instalação industrial, pelo contrário, era apenas usado quando convidado e aceito pela gerência da fábrica.

A ligação entre os métodos de Charles Allen e o programa de treinamento do TWI *Service* vem diretamente dos líderes do TWI. Alguns foram membros do grupo *Emergency Fleet Corporation* de Charles Allen durante a Primeira Guerra Mundial. De fato, no *The Training Within Industry Report 1940-1945*, discussões significativas foram feitas sobre o trabalho de Allen e sua ênfase em deixar bem claras as diferenças entre "ensinar e contar" e "instruir e mostrar". A importância de ensinar e instruir ao invés de contar e mostrar se tornou

a fundação principal dos programas do TWI, “aprender-fazendo”, que significava resolver os problemas no trabalho com a ajuda de um instrutor treinado adequadamente. O objetivo do *aprender-fazendo* se tornaria parte integrante da filosofia de treinamento do TWI. Para conseguir explicar às fábricas porque os programas eram benéficos, o TWI desenvolveu uma filosofia que era passada de forma contínua, tornando-se parte padrão do TWI Service. Essa filosofia era conhecida como as “cinco necessidades do supervisor”: 1. Saber o trabalho; 2. Ter conhecimento da responsabilidade; 3. Habilidade de instruir; 4. Habilidade em aperfeiçoar os métodos; 5. Habilidade de liderar.

As duas primeiras necessidades eram de responsabilidade da indústria ou companhia em estabelecer para o supervisor. Essa posição cobria equipamento, produtos e capacidade necessária para produzi-los, assim como política da empresa, acordos e agenda. O TWI auxiliou as empresas dando treinamento aos supervisores para que estes alcançassem as três últimas necessidades.

No Japão, o TWI foi instrumento fundamental na reconstrução física das instalações produtivas japonesas no pós-guerra, uma vez que permitia mobilizar força de trabalho pouco qualificada, num cenário devastador de perdas humanas no conflito. Outrossim, essa reconstrução, assistida pelos Estados Unidos tinha por intento apaziguar a agitação civil após o trágico desfecho da guerra no Japão. Os Estados Unidos, então envia experientes instrutores do TWI para a difusão do programa em larga escala. O TWI levou ao Japão (nos anos 1950) os princípios da dispersão de tarefas de controle de qualidade entre os vários postos, a espinha dorsal do *kaizen*<sup>9</sup> (princípio da melhoria contínua). Forneceu uma base para o aumento da produtividade às empresas, que não podiam dispor de investimentos altos para grandes instalações físicas e contratação de força de trabalho extra. As condições conjunturais do pós-guerra do mercado japonês exigiam além da produtividade, “flexibilidade”.

A *Toyota Motor Company* foi o caso de grande êxito (ANTUNES, 2017). Após receber os treinamentos TWI criou o TTWI (Toyota Training Within Industry) apropriando-se da gerência oferecida pelos Estados Unidos, adaptando-a à sua realidade e superando-a em muitos aspectos conseguiu alcançar autonomia e lançou as bases do novo sistema de organização do trabalho nas décadas de 1950-1960.

Sobre o TWI no Japão, Antunes observa que:

---

<sup>9</sup> Palavra de origem japonesa que designa a noção de melhoria contínua na vida em geral, nos âmbitos pessoal, familiar e profissional. No contexto toyotista, o Kaizen se constituía em metodologia para reduzir custos e aumentar a produtividade. (Grifo nosso)

[...] o programa TWI no Japão levou adiante experiências nas quais o esforço para elevar a produtividade se obtinha mais pela via do detalhamento das operações, da eliminação de desperdícios e aproveitamento de todas as capacidades dos/as trabalhadores/as [...] sob tais propósitos que a qualificação da força de trabalho adquiriu significativa importância no toyotismo. Uma qualificação prévia já era buscada, mas a formação no interior das fábricas foi igualmente mantida e valorizada, tal qual no taylorismo-fordismo (ANTUNES, 2017, p. 91-92).

No contexto da crise econômica, instaurada na década de 1970, o toyotismo foi difundido mundialmente, mesmo que de modo mesclado com elementos do taylorismo/fordismo - o que ocorre até hoje - e demandou uma nova série de qualificação profissional, educacional e comportamental. Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem através da memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. Kuenzer afirma que:

[...]o trabalho passa a significar *enfrentar eventos*, o que desloca o eixo da competência de memorizar procedimentos a serem repetidos para a competência de enfrentar situações anormais, com maior ou menor grau de previsibilidade. No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada (KUENZER, 2016, p. 41).

A gestão toyotista no modo de produção capitalista trouxe uma novidade, no que se refere às qualificações necessárias que recaiu nos aspectos informais e comportamentais, quer sejam, a criatividade, a capacidade de adaptação às mudanças de tarefas, a capacidade de “aprender a aprender” tão cara ao programa TWI. Exigiu que os trabalhadores tivessem maior autonomia para tomar decisões rápidas, que estivessem sempre atentos à prevenção e resolução de problemas, proatividade em atualizar-se e a aperfeiçoar-se de forma contínua. Na era do capital flexível, a nova dogmática nas palavras de (ANTUNES, 2017, p. 97) é a de [...] “uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos valores do mercado, por sua filosofia utilitarista”.

Neste processo, a polivalência passa a ser valorizada em detrimento da especialização que vigorava no sistema taylorista/fordista de outrora, o trabalho em equipe e por tarefas substitui o trabalho de ritmo contínuo e realizado individualmente. A relação hierárquica despótica, na qual se exige obediência cega e o poder de punir qualquer insubordinação, passa

a ser substituída pela ideologia da participação em decisões e resultados da empresa, criando uma incorporação ativa da subjetividade do trabalhador ao ideário do capital e os currículos educacionais que tinham por primazia a especialização, sob a égide do toyotismo deviam basear-se na desespecialização multifuncional, posto que os trabalhadores agora precisam saber atuar em diferentes funções simultaneamente nas organizações. Os currículos devem ser adaptados ao contexto no qual os trabalhadores devem ser formados para tornarem-se flexíveis e polivalentes.

Tal qual as empresas geridas pelo toyotismo, a educação que o capital agora requisita é uma educação ágil e flexível. A pragmática educacional hodierna se faz pela expansão de oferta de cursos flexíveis, com núcleos básicos para nivelamento de competências; expansão de estruturas de ensino não-presenciais, na modalidade à distância, que ofertam não apenas cursos de formação técnica, mas graduações, licenciaturas e pós-graduações. Neste contexto desenvolve-se a Teoria do Capital Humano.

### **1.3 Breves considerações sobre a teoria do capital humano e a educação adaptativa do trabalhador**

Formalizada na década de 1960 e desenvolvida num grupo de estudos da Universidade de Chicago, coordenado por Theodore Schultz<sup>10</sup>, a Teoria do Capital Humano consistiu inicialmente na observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, Schultz encontrou uma forte correlação entre ambas. Concluindo que o investimento em educação era algo extremamente rentável.

De acordo com a teoria, o conhecimento seria uma forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passa a ser uma decisão individual, ou das partes interessadas na melhora/aumento da produtividade. Os proprietários do capital humano são os próprios trabalhadores e estes não podem se separar das suas habilidades, logo quanto mais conhecimentos adquirirem maior e melhor será a sua produtividade. O conceito de capital humano faz com que o trabalhador deva investir na sua educação com a expectativa de obter retornos. Logo, a educação torna-se produto e passa a ser importantíssima no contexto econômico. Passaria então, a ser plano dos governos estender a educação a todos, uma vez que tal investimento contribuiria para o crescimento econômico.

---

<sup>10</sup> Theodore Schultz foi professor de Economia na Universidade de Chicago. Em 1979 Schultz recebeu o Prêmio Nobel de Economia. (Grifo Nosso).

Entretanto, os objetivos desta teoria não leva em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e as nações. Frigotto assevera que a teoria do capital humano:

[...] mostra-se útil para mascarar a realidade e manter a consciência alienada, pois esta teoria tenta explicar e depositar na educação o fator essencial para a produtividade. No campo da educação, a Teoria do Capital Humano não mostra seus verdadeiros objetivos, pois se coloca como um fator predominante para o desenvolvimento econômico. Sendo assim, “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 1993, p. 53).

A teoria do capital humano reforça o reducionismo da concepção de ser humano, já descrita por Marx nos Manuscritos de Paris, “o trabalhador tornou-se mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele e a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista” (MARX, 2004, p. 24). Escondendo a verdadeira natureza deste fenômeno, a teoria do capital humano reforça também o reducionismo da concepção de trabalho, propositadamente confundindo a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho. E o reducionismo não se restringe às concepções de homem e trabalho. Ele é ainda maior. Reduz a sociedade ao torná-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, quando ignora a estrutura desigual e antagônica das classes sociais. Reduz a concepção de classe social e por fim, provoca também o reducionismo da educação, tornando-a de um direito social e subjetivo à uma concepção mercantil de formação do homem. De formação para atender ao mercado e ao capital.

Sob esta ótica a educação torna-se mera instrumentalização que responderia as necessidades do sistema produtivo para a manutenção e crescimento do capital. De acordo com Mészáros (2008, p. 45) “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Deste modo, coloca o investimento na educação como um fator predominante para levar uma pessoa a se desenvolver financeiramente e a promover também o crescimento de seu país. Sob esta perspectiva, cria-se a ilusão de que a educação, colocada para a sociedade como uma panaceia, poderá sanar todos os problemas sociais. De tal modo, depositando na educação a função de sanar todos os males da sociedade, os verdadeiros problemas que causam a

desigualdade são deixados de lado. Mais uma vez, diminui a consciência política, a consciência de classes.

Na década de 1980, já havia uma clareza a respeito da necessidade de elevados níveis de escolaridade para possibilitar um enfrentamento adequado das novas características que o capitalismo estava adquirindo. O modo de produção flexível ao qual vinha se transmutando o sistema de produção capitalista exigia a formação de um homem diferente daquele da era fordista. Avançando para a década seguinte, trata-se menos de medir a contribuição da educação para o crescimento econômico, mas de pensar como tornar a aprendizagem adequada para responder a um mundo cada vez mais complexo. Deste modo, o papel da escola de produzir certas atitudes e valores não é um fim em si mesmo e específico da prática educativa, mas uma prática mediadora para satisfazer aos interesses do capital. O objetivo é que a educação responda as demandas impostas pelo capital.

Neste processo, a escola se torna uma instituição de formação onde prevalecem as relações de produção, e passa a ser usada como mediadora dos interesses do capital. A escola oferece um saber fragmentado, deformado, funcional para o capital. Essa distribuição desigual do saber dentro da escola já é uma reprodução do próprio capitalismo, é uma maneira de formar valores úteis e pertinentes para o capital nos próprios indivíduos.

Hodiernamente, os ideais da Teoria do Capital Humano aparecem “rejuvenescidos”, camuflados e entrelaçados aos objetivos educacionais que são definidos pelos órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por exemplo. Por meio de políticas, projetos e programas os organismos internacionais traçam o modelo educacional a ser seguido e segundo estas agências, ao seguir suas recomendações, os países poderão alcançar patamares educacionais cada vez mais elevados e poderão concorrer igualmente no mercado mundial. É possível encontrar diversas menções que remetem a Teoria do Capital Humano no relatório da Unesco de Educação para Todos (2005, p. 4) como o de que uma “melhor educação contribui para renda mais alta durante toda a vida e para um crescimento econômico mais robusto para o país”. Ou ainda que uma melhor educação “ajuda os indivíduos a fazerem escolhas mais informadas e outras questões importantes para o seu bem-estar” (UNESCO, 2005, p. 4).

Podemos observar que os ideais almejados pela Unesco coadunam com os mesmos que eram postulados pela Teoria do Capital Humano, vinculando a escolarização à uma melhor qualidade de vida, maiores rendas, melhores condições sociais.

Pode-se inferir que a educação fica vinculada à política econômica e aos interesses do capital, assumindo um caráter de adaptação ao sistema. Nesta ótica, as relações sociais são relegadas e a formação do indivíduo não tem um caráter de formação integral, unilateral como estes organismos tentam fazer parecer, mas sim, a formação de um indivíduo apto para servir o sistema produtivo de acordo com as demandas vigentes.

Como o modelo de produção atual é o da acumulação flexível, a educação deve se pautar igualmente por um modelo educacional flexível. De acordo com Kuenzer, o discurso da acumulação flexível sobre a educação:

[...] aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER, 2016, p. 3).

Fica evidente, neste contexto, o viés adaptativo da educação. Os países começam a analisar se os indivíduos que estão sendo formados estarão aptos a servirem ao seu desenvolvimento econômico. Indagam-se se o fator humano que está sendo formado vai se enquadrar nos valores impostos pelo sistema vigente. Na vigência do modelo taylorista/fordista, as instituições de ensino, mormente as de ensino técnico/profissionalizante, tinham seus currículos pautados pela primazia da especialização; na vigência do modelo toyotista, de organização flexível, as instituições de ensino devem ter seus currículos pautados na desespecialização, na multifuncionalidade, na polivalência. Os indivíduos (leia-se trabalhadores) devem ser flexíveis, multifuncionais, polivalentes.

A educação exigida pelo capital atualmente deve ser ágil e flexível como os são as empresas geridas pelo modelo de acumulação toyotista. Análogo a teoria do capital humano a qualificação torna-se mais um dispêndio na agenda do trabalhador que deve aprimorar sua força de trabalho como forma de investimento. Passa a ser do trabalhador o dever de qualificar-se dentro das expectativas de mercado. Mais ainda, o trabalhador deve compreender tais expectativas e nas suas condições e recursos próprios deve atendê-las para garantir a sua empregabilidade. A empregabilidade torna-se um “empreendimento” que o trabalhador deve assumir individualmente. Kuenzer afirma ainda que:

[...] a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados (KUENZER, 2016, p.5).

Esta aprendizagem flexível atende a necessidade de formação destes profissionais, no qual a força de trabalho poderá ser consumida de modo mais ou menos avassalador, ao longo das cadeias produtivas, conforme as necessidades de produção exigidas pela demanda. Tais modelos adotados no Brasil possibilitaram a organização de um ensino técnico/profissionalizante voltado para a formação para o mercado de trabalho, esta questão será melhor discutida no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### **O MODELO DE DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA BRASILEIRO E A (RE) CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS-PROFISSIONAIS**

Neste capítulo explanar-se-á sobre alguns aspectos do chamado modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro e como eles influenciaram e/ou determinaram os rumos da educação técnica/profissional no país.

Não se pode negar que o Brasil é um país marcado por forte herança colonial e escravista, no qual o processo de industrialização só foi vivido quando o capitalismo internacional se encontrava na etapa de avanço transnacional. Essas reflexões são necessárias para o entendimento histórico e, concomitantemente, para o entendimento das possibilidades e limitações a serem identificadas nesta pesquisa, qual seja, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no bojo da formação profissional.

No esforço aqui realizado, as constituições do Estado nacional, bem como a estrutura de desigualdades sociais/econômicas e políticas deste país em relação com os países ditos desenvolvidos, são fundamentais para o entendimento desta dimensão histórica.

#### **2.1. Dependência e subdesenvolvimento do capitalismo brasileiro**

Para seu desenvolvimento e manutenção, o capitalismo demanda, de forma constante, novas forças produtivas materiais do trabalho. Para isso, necessita criar vínculos em todos os lugares e se expande em âmbito mundial. De acordo com Marx e Engels (2008, p. 14) “a necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares”.

De acordo com Fernandes (1975, 2020), o capitalismo não possui um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal. Ao contrário, existem vários padrões de desenvolvimento, os quais correspondem aos vários tipos de capitalismo que se sucederam na evolução histórica. No Brasil, o desenvolvimento capitalista apresentou os traços típicos de desenvolvimento das nações tidas como periféricas de origem colonial, percebido e dinamizado socialmente pelos estamentos ou classes dominantes, com ambições extremamente particularistas que o tornou compatível, e por vezes, exigiu a permanência da dominação imperialista externa. Tornando-o um país de capitalismo dependente e

subdesenvolvido. Fernandes afirma ainda, que tal dependência e subdesenvolvimento não foram apenas impostos “de fora para dentro”. Mas que:

[...] ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana (FERNANDES, 2020, p. 226).

Deste modo, em nenhuma das etapas do desenvolvimento capitalista brasileiro, seja pelas motivações dos estamentos dominantes coloniais, sob o regime de trabalho escravocrata; ou pelas classes dominantes, sob o regime de trabalho livre, o desenvolvimento capitalista aqui não conseguiu romper com a associação dependente em relação ao exterior ou aos centros hegemônicos de dominação. Também não desagregou totalmente o regime colonial, uma vez que, a descolonização se deu de modo limitado na esfera política, mediante a transferência de poder das Coroas para os poderosos do regime colonial.

A expansão gradual do sistema de produção capitalista só atingiu proporção histórica quando se completou o processo que Fernandes (1975) chamou de “aburguesamento das oligarquias”. A partir daí começam a aparecer novos grupos de poder burgueses, que contestavam econômica, social e politicamente a hegemonia oligárquica, configurando no Brasil uma sociedade de classes mais nítida. Daí que a ordem social competitiva no país se constituiu da reprodução ampliada dos estamentos privilegiados do sistema colonial e a estes grupos foram adicionados representantes de empresas estrangeiras e comerciantes locais em ascensão. “A hegemonia oligárquica foi substituída por um padrão compósito de hegemonia burguesa” (FERNANDES, 1975, p. 107). Como resultado, temos então uma burguesia nascente frágil em suas relações com outras frações da burguesia internacional, devido ao seu papel subordinado nas relações econômicas e sua diminuta composição orgânica de capital. Entretanto, em suas relações com os setores dominados dentro das fronteiras nacionais, a partir de motivações egoístas e particularistas era uma burguesia forte. Forma-se então, uma burguesia “fraca para fora”, mas “forte para dentro” (FERNANDES, 1975). Com esse perfil socioeconômico e cultural, a burguesia teve um papel decisivo no desenrolar dos períodos de desenvolvimento capitalista.

A vitalidade econômica no Brasil tinha como núcleo a produção para exportação e não para o consumo interno. Consequentemente configurou-se, de maneira estrutural e funcional, uma situação de mercado em que preponderavam as conexões econômicas com o exterior, em

detrimento das conexões econômicas com a vida econômica interna (FERNANDES, 2020). O autor assevera que:

Um país cuja economia se especializa na produção agrícola e obtém os excedentes de que precisa por meio da exportação depende do mercado externo e possui um mercado interno forçosamente débil. O que importa, na análise sociológica, é conseguir uma descrição integrativa e totalizadora. Ora, isso não é difícil, desde que se compreenda que a situação de mercado se configura a partir de vários elementos socioeconômicos. No caso brasileiro, os elementos cruciais, no período, considerado, pode se reduzir a três: 1) preponderância da exportação; 2) importação como mecanismo corretivo da especialização na produção agrícola; 3) dependência em face do exterior para formar e aplicar o excedente econômico (FERNANDES, 2020, p. 98).

Em linhas gerais, esses elementos elencados por Fernandes permitem vislumbrar a caracterização do desenvolvimento do capitalismo brasileiro como “capitalismo dependente”. Esta dependência, vinculada ao perfil das classes sociais, mormente da burguesia, na criação da relação com o mercado mundial, sem, contudo, criar e fortalecer um mercado interno próprio.

A debilidade do mercado interno mencionada, fica expressa na necessidade da exportação para a realização dos lucros e na importação de itens industriais, e não é apenas de bens de consumo, mas de bens de capital, ou seja, meios de produção industriais. Os dois primeiros elementos conduzem para o terceiro, numa relação de desigualdade, quer seja a dependência em face do exterior para formar e aplicar o excedente econômico. Com efeito, uma economia que depende da exportação de capitais dos países centrais só pode ser uma economia dependente. E os países hegemônicos centrais, obviamente, imperialistas. No Brasil tivemos a formação de uma economia “duplamente polarizada” (FERNANDES, 2020), significa dizer que a economia brasileira era destinada a garantir a acumulação de capital tanto para as burguesias nacionais quanto para as burguesias dos países hegemônicos. Com essa “dupla polarização”, o dinamismo econômico interno sofreria uma baixa de intensidade, já que parte do excedente econômico seria constantemente aspirado para o exterior.

Cabe frisar que o capitalismo dependente conceituado por Fernandes, não se constitui numa etapa do processo e que chegará a tornar-se um “capitalismo independente”, mas sim, uma das formas que o capital, conquanto forma social total, se manifestou na formação histórico-social brasileira.

As sequelas e a herança deixada pelo modo como se constituiu o desenvolvimento do capitalismo brasileiro são extremamente amplas, contraditórias e complexas. De tal modo que não caberia aqui descrevê-las e analisá-las em seus pormenores. O que se pretende destacar é que o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, desde a colonização para a exploração; que foi um tipo de arranjo que trouxe consequências como tráfico de escravos, subordinação dos interesses da sociedade aos de outra sociedade (poderosa e desenvolvida), determinação das atividades econômicas por agentes com interesses alheios ao desenvolvimento social do território brasileiro; até a configuração econômica, política e social atuais, são aspectos que devem ser considerados para a compreensão da natureza dos fenômenos sociais e políticos que aqui ocorrem hodiernamente.

Retomar estes aspectos históricos da sociedade brasileira é relevante pois nos permite a compreensão de estruturas que até hoje são impostas sobre os projetos de desenvolvimento econômico, social e educacional do país. O tráfico e escravização de pessoas, por exemplo, e suas justificativas éticas, culturais e políticas impactaram e permitiram condições de naturalização das desigualdades sociais até hoje presentes em nossa sociedade.

Igualmente, a escolha das prioridades da produção econômica por interesses europeus foi determinante para a formação de uma economia dependente e periférica. De tal forma ocorreu com a definição da natureza das instituições políticas, que se deram a partir de modelos europeus em acordo com suas aspirações, resultando na fundação de um Estado com pouca identidade com o seu povo e sua história.

Fernandes (2020) conceitua a implantação do capitalismo brasileiro, em novas bases econômicas e psicossociais, como um episódio de “transplantação cultural”. Ou seja, o capitalismo no Brasil:

[..] não “nasceu” nem “cresceu” a partir da diferenciação interna da ordem econômica preexistente (o sistema econômico colonial). Mas vincula-se a um desenvolvimento concomitante de tendências de absorção cultural, de organização política e de crescimento econômico, que tinha seus suportes materiais ou políticos na economia colonial, sem lançar nela suas raízes. Em consequência, o salto ocorrido na esfera econômica não corresponde, geneticamente, a um processo de diferenciação (contínua ou súbita) das mesmas estruturas econômicas. Representa um processo novo, que extrai parte de sua substância das estruturas preexistentes, mas que se organiza, desde o início, como uma estrutura divergente, nascida da conjugação histórica de novas possibilidades de ação econômica e de novos padrões de organização do comportamento econômico (FERNANDES, 2020, p. 91).

A incorporação daquilo que já existia, enquanto organização econômica e social, ao que se pode chamar de “setor velho”, sob a pressão das novas relações mais desenvolvidas e modernas, o “setor novo”, é crucial na compreensão da sociedade brasileira. Essa “transplantação cultural”, vinculada à mudança econômica vinda de fora, constituiu-se num mecanismo de pressão aos setores ultraconservadores internos. Velho (2019) sugere que a “transplantação cultural” seria um processo de aceleração da história, mas tal aceleração só ocorreria se os setores burgueses agissem no mesmo sentido, o que não ocorreu. De acordo com o autor “ficou patente, dessa forma, o comportamento conservador e reacionário desses setores durante a campanha pelas Reformas de Base e, mais ainda, na execução do golpe de 1964”. (VELHO, 2019, p. 93).

Para Fernandes, a origem desse comportamento (reacionário e conservador) se ancora no fato de que:

[...] estamos diante de uma evolução histórica em que o “setor velho” da economia não se transformou nem se destruiu para gerar o “setor novo”. Daí se originou um paralelismo econômico estrutural, tão orgânico e profundo quanto persistente. Mesmo quando o elemento senhorial se envolvia no “setor novo”, ele não o fazia em nome de sua qualidade de empresário rural (destino histórico que foi repellido), mas em sua condição estamental (como senhor agrário), a única que se poderia projetar livremente na estrutura das cidades e encontrar dentro dela, através de posições como “morador”, “proprietário” ou “capitalista”, as bases sociodinâmicas para a preservação do prestígio social e a reelaboração societária da dominação patrimonialista. [...] o “setor novo” deveria ligar o seu destino às cidades e às funções sociais construtivas que os ideais políticos de integração nacional conferiam à modernização econômica e, por meio desta, ao desenvolvimento do capitalismo nos moldes europeus (FERNANDES, 2020, p. 92).

Neste sentido, os diferentes setores burgueses, da nascente classe dominante brasileira optaram por conciliar suas posições políticas, uma vez que estavam condenados a conciliar seus interesses econômicos. É por esse motivo que há um amalgamento na política brasileira, pois o que o velho e o novo têm em comum é a necessidade de garantir a produção de capital através de relações determinadas pelo capital internacional (VELHO, 2019).

Após a I Guerra, tendo como escopo a crise internacional pós 1929<sup>11</sup>, ocorre uma readequação do processo produtivo brasileiro, levando ao sistema de substituição de

---

<sup>11</sup> Grande Depressão dos anos 1930, como ficou conhecida e considerada a mais grave crise econômica mundial do século XX. De acordo com o economista José Menezes Gomes (doutor em Economia pela USP) tudo começou devido a um grande desequilíbrio na economia estadunidense. Durante a década de 1920, houve rápido crescimento do mercado de ações no país que ensejaram muitos investimentos nas bolsas de valores. Os americanos, enlouquecidos por lucro fácil e teoricamente seguro, vendiam suas próprias residências para comprar ações. Entretanto, em meados de 1929, a economia do país começou a entrar em recessão e muitas empresas estavam super endividadadas. Os preços das ações desabaram, provocando a quebra da

importações, o capitalismo mercantil brasileiro precisou mudar o padrão de relação com o comércio mundial. De acordo com Borges Netto:

Motivado pelo fato de que as economias centrais, que abasteciam o país com produtos industrializados, estavam em guerra ou em processo de recuperação econômica, o principal fundamento desse modelo era produzir internamente tudo aquilo que antes era importado ou que deveria importar (BORGES NETTO, 2016, p. 144).

Diante deste cenário, aspectos que, no capitalismo mercantil, eram descartados passam a ser exigidos pelo conjunto dos setores dominantes. “O desenvolvimento industrial demandava e dinamizava as mudanças sociais, próprias da ordem livre competitiva: aceleração do processo de urbanização; habitação; emprego; educação” (ibidem). Tais aspectos, quer sejam, padrões de comportamento, aplicação de tecnologias e agentes humanos tornam-se essenciais para impulsionar o novo período.

Para Fernandes (2020) tais atos ensejariam a implantação de instituições, tais como universidades, institutos de pesquisas, institutos tecnológicos e tal processo no Brasil é reprimido, uma vez que estes instrumentos não possuem a mesma carga política que possuem nas nações hegemônicas. As saídas da burguesia brasileira, moldadas pelo seu perfil histórico, foi de concentrar mais ainda as decisões no Estado nacional e procurar dar a este uma forma adequada ao momento histórico mundial, gerando um surto de industrialismo no país. O desenvolvimentismo alcançou sua maior expressão, especialmente após a Grande Depressão e o golpe de 1930, com a era Vargas, representando a dominação burguesa num momento de constituição das novas lideranças políticas e econômicas mundiais.

O desenvolvimento precisava ser acelerado, logo tratava-se de um projeto consciente que propõe ações para atingir fins determinados, representava a expressão da modernidade e trazia consigo a utopia da construção de uma sociedade melhor para o futuro. A peculiaridade era defender o aumento da produção e da produtividade. Trata-se de um típico fenômeno capitalista, principalmente dos países mais pobres, como os da América Latina. É neste processo que Getúlio Vargas conquista as condições à hegemonia do pensamento nacional-desenvolvimentista e o apoio das classes sociais num pacto de nacional desenvolvimento.

---

Bolsa de Nova York. O colapso se espalhou pelo mundo, pois os EUA era o principal financiador dos países europeus após a Primeira Guerra. A crise também atingiu o Brasil, fazendo despencarem as vendas de café para o exterior, nosso principal produto de exportação na época. A quase falência da cafeicultura aumentou as tensões políticas, quando uma junta militar depôs o presidente Washington Luís e epossou Getúlio Vargas (MENEZES GOMES, 2012).

Neste contexto, ganha força um movimento de valorização do trabalho e do trabalhador. Nos primeiros anos do mandato de Vargas foi impulsionado um processo legislativo nas questões trabalhistas. Foi criado o Ministério do Trabalho e as ações que resultaram na regulamentação do trabalho de menores, foram fixados limites da jornada de trabalho, férias, aposentadoria, foi criada a carteira de trabalho e a consolidação das leis trabalhistas (CLT).

Vargas fez da política trabalhista uma forma de controle social, e, muito embora possamos considerar tais medidas como avanço no campo das políticas sociais, as mesmas não significavam rupturas com as forças até então no poder. A respeito destas mudanças, (FRIGOTTO, 2006) analisa que o que ocorre no plano estrutural é que as crises conjunturais entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa, numa estratégia de conciliação de interesses entre os denominados “arcaico e moderno”.

Assim, após a revolução constitucional de 1932, não se observa a eliminação da oligarquia agrária ligada ao Brasil arcaico ou tradicional. Pelo contrário, o Governo Vargas recompõe as frações da classe burguesa, rearticulando os interesses em disputa, onde antigas e novas formas de dominação se potencializam em nome do poder de classe.

Trata-se de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” (expressão cunhada por Fernandes) e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

Com a promulgação da Constituição de 1937, criou-se políticas públicas atuantes no sentido de um planejamento econômico para aceleração da indústria brasileira. Essa aceleração se daria por meio da criação de empresas estatais em setores considerados estratégicos, como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Companhia Vale do Rio Doce, a Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco, entre outras. É importante destacar que a estratégia era formular e praticar políticas de defesa da economia nacional para alcançar um claro objetivo, qual seja o avanço industrial. O enfoque do governo era a siderurgia, água, energia elétrica e petróleo. A indústria significava para Vargas, desenvolvimento.

A Era Vargas, como ficou conhecido o período de 1930 a 1945, representou o fortalecimento do poder central estatal, com a proeminente transição da economia agroexportadora para a industrial. Caracterizou-se com avanços e recuos da cidadania, com extensão dos direitos sociais e cerceamento dos direitos civis e políticos, configurando-se por

um período de redefinição da identidade nacional, ligada a industrialização e a centralização do poder.

O programa desenvolvimentista e industrializante adquiriu maior consistência e velocidade nos anos 1950, com o nacional-desenvolvimentismo do segundo governo Vargas e o desenvolvimentismo internacionalizante de Juscelino Kubitschek, que se prolonga, de forma conservadora e autoritária. Fiori sinaliza que:

[...] o contexto internacional teve um papel decisivo para o sucesso econômico deste desenvolvimentismo predominantemente conservador. Primeiro quando o Brasil se viu isolado da economia internacional pela crise de 30 [Sic] e pela Segunda Guerra Mundial e foi forçado a se financiar internamente. E depois, quando pôde contar com a forte presença do investimento direto estrangeiro e com o apoio norte-americano às políticas desenvolvimentistas, no bojo da Guerra Fria (FIORI, 2003, p. 12).

Neste período, o Brasil apresentou altas taxas de crescimento e de acelerada industrialização, mas concomitantemente, “foram 29 anos de autoritarismo e de crescente desigualdade social” (FIORI, 2003, p. 12).

No íterim das décadas de 1950/1960, começa a se fazer fortemente presente uma vertente nacional, popular e democrática do desenvolvimentismo. Com grande presença no campo da luta ideológico cultural e das mobilizações sociais, este projeto tangenciou, ao menos no campo das ideias e das alianças políticas o desenvolvimentismo conservador da década de 1950 (FIORI, 2003). Mais tarde, no início da década de 1960, as forças de esquerda dissociaram-se da ala conservadora do bloco desenvolvimentista e propuseram um projeto de democratização que pela primeira vez ameaçava, de fato, os pressupostos do compromisso dos governos com a dissidente classe oligárquica. Dentre todas as propostas, duas despertavam maior resistência: a reforma agrária e o controle do capital estrangeiro. Tais fenômenos ensejaram a dinâmica do golpe civil-militar de 1964.

Sem embargo, até a década de 1970 o paradigma do desenvolvimentismo foi o norteador das políticas e dos governos no Brasil. Essa condição foi alterada, como veremos mais adiante, por crises internacionais na década de 1970 e pelo que ficou conhecido, no final da década de 1980, como Consenso de Washington, que estabelecia novas orientações aos países subdesenvolvidos.

## 2.2. As políticas de Educação Profissional no Brasil

Pode-se dizer que a primeira escola técnica sistematicamente organizada no Brasil fora criada em 1909, no governo Nilo Peçanha, com a promulgação do Decreto nº 7.566 que estabelecia a criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas à formação para o ensino profissional primário e gratuito. Declaradamente tais escolas já imprimiam o caráter dualista de educação que visava ofertar a formação para a classe trabalhadora de modo a atender às demandas do capital. Tais escolas tinham por objetivo habilitar os filhos dos desvalidos com o indispensável preparo técnico e intelectual para neles imprimir hábitos de trabalho profícuo, afastando-os assim da ociosidade ignorante, do vício e do crime. Apresentada desta forma, estas escolas tinham o caráter específico de transformar as classes desfavorecidas, econômica e culturalmente, em operários e contramestres em força de trabalho para atender as indústrias locais. No artigo 2º do decreto de criação este preceito fica claramente evidenciado:

Art. 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Ademais, os cursos oferecidos nas Escolas de Aprendizes e Artífices tinham caráter concludente e não permitia que os alunos, que deveriam ter entre 10 e 13 anos obrigatoriamente para serem admitidos, pudessem dar continuidade aos estudos. Por outro lado, no ano seguinte, por meio do Decreto 258-1910 são criados os Grupos Escolares, com uma oferta de ensino propedêutica, organizado de modo a possibilitar refinados mecanismos de seleção com altos padrões de rendimento escolar, ou seja, organizado para a formação das elites. Mais uma vez evidenciando o caráter dualista que marcou a oferta educacional no Brasil, no início do século XX (SETEC/MEC, 2010).

Mas foi só em 1930, com a assunção do poder por Getúlio Vargas que ao instituir o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que o Brasil, de certa forma, passa a regulamentar a educação no país. Tal ministério é criado por meio do Decreto 19.402/1930 e passa a gerir, entre outras, as Escolas de Aprendizes e Artífices. Seu primeiro ministro foi

Francisco Campos, que iniciou uma reforma com a efetivação de vários decretos, que ficou conhecida como reforma Francisco Campos. De acordo com Gomes:

Os anos 30 testemunham as mudanças ocorridas na gestão do ensino profissional técnico. Fica clara, a partir de 1934, não só a importância crescente deste tipo de ensino, mas também o processo de mudança na sua função. Se antes a preocupação era solucionar os problemas urbanos e ter nas escolas profissionais uma formação voltada para o artesanato e com base na arte, a partir de agora, seu objetivo maior é a formação de uma mão-de-obra realmente necessária com base científica, voltada para a indústria (GOMES, 2006, p. 50).

Em 1931 é criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que tinha por objetivo examinar as escolas profissionais. Mais tarde, em 1934, por meio do Decreto 24.558 elas são transformadas em Superintendência do Ensino Profissional Técnico, diretamente subordinada ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em 1937, inspirado pela política nacional-desenvolvimentista, é promulgada a Lei 378 que reorganiza o Ministério da Educação e transforma as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, modificando substancialmente os objetivos destas escolas e ampliando a sua oferta, como se pode verificar na Lei, no parágrafo único do artigo 37. “Novos Lyceus serão instituídos, para a propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País” [sic].

Neste contexto, outra reformulação significativa acontece e em virtude das demandas do desenvolvimento nacional há novo engajamento do governo com relação a profissionalização, agora em nível técnico. A Reforma Capanema, como ficou conhecida por ter a frente o então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, organizou o ensino técnico profissional em três áreas, criando as leis orgânicas: Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073/42), Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141/43) e Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613/46). Tais cursos eram estruturados em dois ciclos, um fundamental (de quatro anos) e um técnico (de três a quatro anos) e restringia-se o acesso ao nível superior, uma vez que os decretos só permitiam o acesso em nível superior no ramo profissional correspondente. Evidenciando, mais uma vez, o caráter dualista da educação no país.

Neste período, o desenvolvimento do sistema capitalista já conformava o Brasil com um claro processo de industrialização e a oferta de trabalho gerou o aumento do processo migratório do campo para as cidades. Após a Segunda Guerra Mundial a expansão desse processo foi maior e como esses novos trabalhadores não tinham formação específica e o

sistema educacional não conseguia atender em larga escala (BATISTA, 2015) o governo então recorreu à institucionalização de agências profissionalizantes, paralelamente ao sistema oficial de ensino, com o intuito de preparar a força de trabalho para estes serviços.

Segundo Muller, em meio a este cenário, ocorria uma disputa entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, a respeito de qual ministério seria responsável pela implementação e gestão da educação profissional no país. De acordo com a autora, nesta disputa, na qual saíra vencedor os interesses do Ministério do Trabalho, o que de fato, estava em disputa eram outros interesses:

A disputa dos ministros pode ser entendida como um embate entre frações do próprio capital tentando se acomodar, ou seja, uma “queda de braço” para verificar quem mantinha a hegemonia para dominar o grupo adversário. No caso, quem estava mais próximo ao Estado, conquistou essa hegemonia, sendo que o embate terminou pelo arbítrio do próprio presidente Vargas, que optou pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para negociar com os empresários. Esses acabaram aceitando as normas impostas pelo referido Decreto, assumindo, sem outra opção, os custos financeiros pela formação profissional de seus operários (MULLER, 2009, p. 138).

Em 1942, desta vez com a participação dos industriais<sup>12</sup>, são criados, em convênio com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio dos Decretos n. 4.048/42 e n. 8.621/46, respectivamente. Ambas as instituições tinham por objetivo atender à demanda de qualificação para o trabalho em todos os níveis de profissionalização.

Ainda neste ano, os Liceus Industriais transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. O SENAI passa a ser administrado pelos industriais e as escolas técnicas federais que substituíam as Escolas de Aprendizes Artífices pelos técnicos do Ministério da Educação.

---

<sup>12</sup> Batista (2013) aponta que houve resistência passiva por parte dos industriais quando da imposição do Decreto 6.029/40. Segundo o autor, os industriais queriam direção e controle da área de formação profissional, mas com financiamento pelo Estado. Já o Decreto pressupunha que os industriais arcariam com as despesas oriundas dos pagamentos de salários e pelos gastos de instalação e operação das oficinas. Dependentes de favores governamentais, em termos fiscais, alfandegários e creditícios, os industriais optaram pela resistência pacífica não respondendo à consulta ministerial. Mais tarde, por intermédio do Ministério do Trabalho acabaram por aceitar a proposta (Grifo nosso).

No período seguinte, de 1956 a 1961, já no governo de Juscelino Kubitschek (JK), marcado pelo aprofundamento da relação entre Estado e economia, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura e pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas desenvolvimentistas do país.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, força de trabalho imprescindível diante da aceleração do processo de industrialização.

Em 1963, por meio do Decreto 53.324, o então presidente João Goulart cria outro instrumento oficial para a realização de treinamentos de curta duração, com o intuito da inserção rápida de trabalhadores no mercado de trabalho, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Industrial (PIPMOI), subordinado à Diretoria do Ensino Industrial, tinha um perfil puramente industrialista e visava à realização de treinamentos através de escolas técnicas ou associações de empresas industriais, às quais o Estado repassaria recursos financeiros. A grande maioria dos cursos, porém, foram oferecidos pelo SENAI e SENAC, que passaram a ser os principais beneficiários dos recursos financeiros. O PIPMO (como passou a ser chamado posteriormente, retirando o Industrial de sua designação) projetado inicialmente para funcionar por vinte meses, funcionou por quase vinte anos, só sendo extinto em 1982, “foi antes de tudo, um instrumento do Estado no sentido de fazer avançar o capital. Para tanto revestiu-se das mais diversas funções e inseriu-se em quase todos os segmentos ligados à formação da classe trabalhadora” (BARRADAS, 1986, p. 1).

No ano de 1964 o país é acometido por um Golpe de Estado que depõe o presidente João Goulart e põe fim à ‘democracia populista’ iniciada em 1946. Para Germano (2011, p. 17), o golpe é fruto de uma coalizão civil e militar, o golpe configura a ascensão de um novo bloco no poder, que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira – nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas.

Às Forças Armadas coube a ação executiva do golpe, frente o qual assumiram o poder no país durante vinte e um anos. Este período de governo ditatorial inaugurado pelo golpe é

encarado em sua historicidade “enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil sob a égide dos monopólios” (GERMANO, 2011, p. 21). O período expressou sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, dos grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais. Formou um bloco cuja a direção foi demandada às Forças Armadas, com o apoio destes setores.

O golpe constituiu-se na restauração da dominação burguesa, outrora ameaçada pelo já citado equilíbrio das relações de força expressos socialmente no período anterior. Ratificou o fenômeno das continuidades, restaurações, intervenções cesaristas, exclusão das classes populares, autoritarismo, que tem sido constante na história política do Brasil.

O marechal Castelo Branco assume a presidência em abril de 1964 e dá início a implantação gradual da ditadura, muito embora o golpe tenha sido desferido em nome da democracia.

O suporte doutrinário da ditadura é a Ideologia da Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra (ESG) e tal ideologia é fortemente influenciada pelos interesses dos EUA, expressos em conformidade com os pressupostos da guerra fria, quer seja, o antagonismo entre as “democracias capitalistas cristãs” e o “comunismo” (GERMANO, 2011). Evidentemente que os militares também eram influenciados pelo autoritarismo brasileiro. A ideologia da segurança nacional pregava a idolatria do poder e da potência e designava um inimigo comum que deveria ser combatido: as forças subversivas lideradas pelo partido comunista. O Estado caracteriza-se então por um elevado grau de autoritarismo e violência. Entretanto, assevera o autor que o Estado se caracterizou também pela:

[...] manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política (GERMANO, 2011, p. 55)

No âmbito educacional, a primeira reforma posta em prática, no período, foi a Reforma Universitária de 1968, que por não ser o foco deste trabalho, não será discutida em seus pormenores. Mas que, certamente influenciou as reformas seguintes, as reformas de 1º e 2º Graus. Em linhas gerais, de acordo com Germano, a reforma universitária tinha por objetivo precípua a necessidade de disciplinar a vida acadêmica,

[...] coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade [...] além de enfatizar a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino. (GERMANO, 2011, p. 117).

### **2.3 A Lei 5692/71: a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus e o fracasso da profissionalização generalizada**

A política educacional brasileira é, antes de tudo, um resultado do desenvolvimento histórico da sua formação social, ou seja, resultado da dominação de classe, com uma elite senhorial e despótica, que vem gerindo o Estado em seu benefício próprio, tendo por consequência a exclusão das classes subalternas do acesso às mais básicas conquistas sociais inerentes ao próprio capitalismo, como a educação escolar.

Como já se viu, a categoria trabalho tem nos escritos de Marx um significado fundamental na concepção de ser humano e de sociedade, que vai se estruturando em função do modo de produção. E também o tem na questão educacional. Embora Marx não tenha se debruçado sobre o tema Educação em sua obra, enquanto discussão central, em diversos trechos o autor propõe a união entre ensino e trabalho como princípio educativo. N' O Capital Marx escreve:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (MARX, 2017, p.554).

Embora a experiência utópica de Owen<sup>13</sup> em Lanark tenha sido uma nobre experiência,

[...] criando *ex nihilo* um paraíso social, onde segurança no emprego, aumento substancial das horas de lazer e do salário, eliminação do trabalho infantil e instrução gratuita e integral aos filhos dos operários convivessem com a alta rentabilidade da empresa. (PIOZZI, 1999, p. 8).

---

<sup>13</sup> Robert Owen foi um industrial galês. Nasceu em 1771 e faleceu em 1858. Proprietário de uma fábrica de fiação em New Lanark, na Escócia, propôs reformas sociais e colocou em prática uma série de ideias inovadoras para seu tempo. Ofereceu melhores condições de trabalho aos operários, habitação e bens de consumo a preços mais baixos, além de educação para os filhos. Reduziu a jornada de trabalho para 10 horas, quando o comum eram jornadas de 14 a 16 horas e proibiu o trabalho de crianças com menos de 10 anos de idade, entre outras. Conhecido como um “socialista utópico”, dentre suas obras estão Nova Visão da Sociedade (1813-1914) e Relato do Condado de Lanark (1821). (Grifo nosso)

Logo pode-se perceber o caráter utópico da experiência de Owen, pois de acordo com Mézáros ela tenta alcançar o inalcançável, quer seja, “a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 88), logo está condenada a fracassar. Entretanto, Marx, um ávido leitor das utopias como a de Owen, não se permitiu iludir pelas paixões, tampouco pelas confusões que reinavam entre os reformadores sociais de seu tempo e logo compreendeu e situou o seu pensamento e sua construção teórica sem especular filosoficamente fora da realidade das lutas sociais. Assim, pode de certa forma, extrair da experiência utópica de Owen a denominação de sua proposta educativa: a união entre instrução e trabalho. Segundo Marx, é no seio do sistema fabril que estão as potencialidades revolucionárias. Assim pode-se afirmar que é do interior da escola capitalista que brotam os “germes da educação futura”, ou seja, no interior da escola capitalista - mas não só da escola, já que o processo de aprendizagem extrapola seu âmbito e está presente em todos os espaços da vida social – mas também nela, reside a potencialidade de combate da educação unilateral de caráter burguês e sua superação para a promoção da formação integral do ser humano.

Nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, em 1866, aparece uma conceituação mais sistematizada acerca do tema Educação. Ali Marx expõe:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1866, s.p).

E continua o autor, “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (MARX, 1866, s.p).

Outros pensadores se debruçaram a tratar da educação na perspectiva marxista, como Gramsci, para o qual o princípio educativo socialista objetiva a construção de uma nova sociedade, livre da exploração do trabalho humano exercido por um grupo sobre outros, tal como ocorre na sociedade capitalista. Para o despojamento da exploração do trabalho seria necessária a extinção da propriedade privada, a superação da alienação, logo, da unilateralidade a que se reduziu o trabalhador com a excessiva divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Trata-se de formar o homem/mulher omnilateral. Para Gramsci:

[...] a escola única deveria ser de cultura geral, humanista, formativa, equilibrando equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual [...] deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1977, p. 1531 *apud* GERMANO, 2011, p. 174-175).

O surgimento da escola unitária se refletiria para toda a organização da vida social. Adeptos da mesma linha de pensamento, outros pensadores contemporâneos brasileiros, como Saviani, Frigotto, entre outros, também vão defender os pressupostos marxistas para a formação omnilateral e irão defini-la como politecnicidade. Para Saviani (2003), a noção de politecnicidade se desloca para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade capitalista, fundamentada na propriedade privada dos meios de produção, generaliza as exigências do conhecimento sistematizado e é marcada por contradições:

[...] como se trata de uma sociedade, maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção (SAVIANI, 2003, p. 137).

Deste modo, a contradição a que o autor se refere, atravessa também a questão relativa ao conhecimento, uma vez que a sociedade capitalista - sendo fundamentada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção - deveria ser propriedade privada da classe dominante. E, afirma ainda o autor, que “os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital” (idem). Dessa forma, a sociedade capitalista encontra e desenvolve meios para expropriar o conhecimento dos trabalhadores, e sistematiza-los, elaborá-los, e devolvê-los de forma parcelada, na medida em que sejam suficientes para que a força de trabalho possa ser usufruída em favor da acumulação.

No capítulo seguinte voltar-se-á a discutir, com maior profundidade, a noção de politecnicidade. Por ora, basta assegurar que o conceito em nada se assemelha à proposta de

profissionalização contida na Lei 5692/71, que “constituiu-se como reforma utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar” (GERMANO, 2011, p. 176).

A Lei 5692/71 é o marco principal do ciclo de reformas educacionais que se estenderam para o ensino primário e médio. Aqui manter-se-á o foco na reforma do Ensino de 2º Grau, hodiernamente o Ensino Médio. Mas antes disso é preciso ressaltar que a conjuntura histórica na qual foi criada a referida lei, era bem diferente daquela na qual ocorrera a reforma universitária, anos antes. Pelos motivos já expostos, de grande repressão e violência aos movimentos sociais e estudantis, a reforma foi recebida sem resistência pelos educadores e sociedade. Ao contrário, como afirma Germano “a lei foi recebida entusiasticamente pelos educadores [...] e aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional” (GERMANO, 2011, p. 160).

Neste íterim, os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados, dissipados. Ou incorporados a outras formas de lutas, visando derrubar o regime, ou até mesmo cooptados pelo mesmo.

Na época, boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala bem menor, das lideranças operárias e camponesas havia se engajado, notadamente no período 1969-1971, na luta armada contra a ditadura e em favor de uma revolução, entendida como de libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista [...] não se tratava mais de lutar por “reformas de bases”, entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-1964, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira (GERMANO, 2011, p. 161).

Logo, a questão educacional deixou de ser tratada de modo prioritário por estes grupos. Com efeito, a conjuntura precedente à elaboração da lei 5692/71 é desaparelhada de mobilização e, portanto, não houve projetos organizados em favor da ampliação de oportunidade de escolarização, tampouco de verbas para a educação.

A reforma universitária de 1968 já sugeria uma reforma do ensino médio (GERMANO, 2011) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior. Isso resolveria ou atenuaria, de pronto, três problemas: um político: o dos protestos por vagas e verbas; outro, social: a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados, além da frustração dos próprios concluintes que não conseguissem ingressar nos cursos superiores (CUNHA, 1977); e o terceiro: o de caráter financeiro, a diminuição (ou pelo menos do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior. Logo, a reforma do 2º Grau

assumiu uma configuração radical relacionada à “preparação para o trabalho”, uma vez que, a referida lei apresentou dois pontos fundamentais, a saber: o primeiro, referiu-se a expansão da obrigatoriedade escolar com a junção do então chamado *primário* com o *ginásio*, passando então para oito anos o ensino de 1º Grau; e a generalização e compulsoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau.

Neste processo, foi menosprezada a função propedêutica do ensino de 2º grau e se aliou a função formativa, a função profissionalizante. De tal modo, produziu-se um modelo de currículo pautado na teoria do “capital humano”, buscando a aproximação da lógica de produção com a educação, subordinando-a as lógicas do mercado, ora impulsionado pelos regimentos políticos das classes dos industriais nacionais e internacionais.

De acordo com Frigotto e Ciavatta, foi ao longo da ditadura militar no Brasil, que:

[...] se introduziu e se assimilou, de forma submissa, a ideologia do capital humano, formulada por Schultz, e sob sua égide se efetivaram as reformas educacionais da pré-escola à pós-graduação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que os jovens concluintes deste nível já o fizessem com uma habilitação profissional. A intenção do estado militar dotava o ensino médio de um caráter de terminalidade. Deste modo, uma grande soma de alunos poderia sair do sistema escolar e adentrar no mercado de trabalho mais cedo, diminuindo com isso, a demanda para o ensino superior. Germano coaduna com este pensamento quando afirma que:

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho [...] por isso o 2º grau deveria ter um caráter terminal (GERMANO, 2011, p. 176)

Embora, o discurso do estado fosse o do igualitarismo, por meio da generalização da “profissionalização para todos”, a reforma assumia uma função discriminatória e de reprodução das classes sociais. “Trata-se de abreviar a escolarização - dos mais pobres - empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do exército industrial de reserva existente no país” (GERMANO, 2011, p. 177). Esta é mais uma

mostra do pensamento débil da elite brasileira (FERNANDES, 2020) e do subdesenvolvimento do capitalismo no país, uma vez que nos países ditos desenvolvidos, o movimento que ocorre é justamente o contrário. Procura-se manter os jovens afastados do mercado de trabalho, aumentando-lhes o tempo de escolarização, diminuindo o excedente da força de trabalho (e assim, o exército industrial de reserva) fornecendo ainda, uma força de trabalho mais qualificada ao mercado no futuro. No Brasil, “a força de trabalho supérflua é transformada também em população escolar ‘supérflua’, cuja manutenção no sistema escolar custa muito caro para o Estado” (GERMANO, 2011, p. 176).

Ainda tratando do discurso igualitarista do estado para a legitimação da reforma, Germano cita um trecho proferido pelo coronel Jarbas Passarinho, ministro da educação à época de sua implementação, no qual o mesmo fala sobre a dualidade educacional do país afirmando que existe uma escola para a classe dominante que é academicista e outra que é a do “bate-sola”, dos pobres. Afirma que o ensino de 2º Grau (atual Ensino Médio) representa um “corredor” para o ensino universitário e que o intuito do governo era transformar a escola numa “escola que não tivesse vergonha de ser dedicar à formação para o trabalho” (GERMANO, 2011, p. 177).

A exemplo da escola de guerra, o currículo proposto para a reforma contemplava a parte geral do conhecimento exclusivamente no ensino de 1º Grau, e a que foi chamada de parte especial no 2º Grau. No texto legal ficou estabelecido no Art.5º, parágrafo 1º que:

[...] o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971).

E continua no parágrafo seguinte, a respeito da formação especial, que esta “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional no 2º grau” (BRASIL, 1971). Ainda no parágrafo 2º, *alínea b* a lei define que “será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971).

Na defesa da profissionalização generalizada e compulsória, além das experiências militares, juntam-se também a fundamentação cristã, com a participação da Associação dos Educadores Católicos do Brasil nos grupos de trabalho de elaboração da lei. Entretanto, para

além do ordenamento moral, baseada na preservação dos valores cristãos e da intenção manifestada de superar as desigualdades sociais “o que está em jogo é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista” (GEMANO, 2011, p. 181).

Temos então, os três pilares de sustentação ideológica do regime constituídos também na política educacional que forjou a lei: A Doutrina de Segurança Nacional, a Teoria do Capital Humano e as correntes do pensamento cristão conservador. Num país de maioria católica, coube então à igreja, legitimar as iniciativas do Estado Militar, além de propiciar sustentação a toda a ideologia estatal, invocando sempre a vontade de Deus e dos princípios religiosos nas ações do Estado (GERMANO, 2011). Prova disso está no art. 7º da lei que procurou consolidar a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica também nos currículos dos estabelecimentos com ensino de 2º grau.

Os objetivos da Educação Moral e Cívica representavam uma composição entre o pensamento conservador católico e a doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra. (LIRA, 2010, p. 281).

Foi criada uma comissão especial, a Comissão Nacional de Moral e Civismo, no Conselho Federal de Educação (CFE) para criar as diretrizes e bases da disciplina e, embora a proclamação era a de não ter um caráter confessional, afirmava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada.

De acordo com Cunha (1991) a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada nos textos, diretrizes da referida comissão, composta entre outros agentes do regime, por padres e arcebispos. E tampouco, nos livros que a mesma aprovava para serem usados nas escolas. No ensino de 2ª grau os conteúdos apresentavam um caráter bastante ideológico, tendo como temas principais: o trabalho como direito do homem e dever social; as principais características do governo brasileiro; a defesa das instituições, da propriedade privada e das tradições cristãs; a responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional, entre outros.

Em síntese, a adoção da profissionalização universal e compulsória no Brasil durante o período militar resultou num enorme fracasso. Vários foram os motivos desse fracasso, e dentre eles, estava a questão do limite de recursos, uma vez que não houve investimento financeiro suficiente para expansão e equipamento das escolas. Sem contar o fato que o ensino profissional exigiria um custo de 60% maior em comparação com o ensino geral.

Houve também certa resistência por parte das empresas em absorver a mão de obra formada neste ensino, uma das fontes que embasam tal afirmação era o relatório do Banco Mundial de 1975, onde se explicitava que “as indústrias e empresas exigiam cada vez mais, trabalhadores com sólida – mesmo que básica – formação em matemática, língua e ciência” (GERMANO, 2011, p. 185).

Nesse sentido, o espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser aprendida não [como] uma capacidade concreta de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. Com efeito, o ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade e consequentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa à outra. (GERMANO, 2011, p. 186).

Além disso, a demanda para o Ensino Superior não foi reduzida como queriam os intelectuais do regime. Houve resistência à profissionalização compulsória por todas as classes sociais. Germano (2011) analisa que na concepção de mundo das classes médias e altas não cabia a ideia de educação para o trabalho e, para a classe trabalhadora, também a proposta não agradava, pois, ir à escola era sinônimo de condenação ao trabalho braçal.

Com efeito, a profissionalização, conforme definida na lei 5692/71 nunca foi efetivamente implantada. Por falta de recursos as escolas municipais e estaduais, visando o mero cumprimento da lei optavam por oferecer os cursos mais baratos, tais como Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, Magistério, entre outros. Não atendendo desta forma, a possível necessidade de profissionais que o mercado exigia.

As escolas particulares, em sua maioria simplesmente descartava a profissionalização. CUNHA (1977) lista uma série de “sequelas” deixadas pela política de profissionalização, dentre elas afirma que a política provocou sobrecarga nas escolas técnicas federais:

As escolas técnicas industriais eram o festejado modelo do novo ensino de 2º grau profissionalizante. Elas não eram muitas, no Brasil, no fim dos anos 60. Apenas algumas dezenas, mas gozavam de alto conceito, muitos dos seus ex-alunos conseguiam bons empregos ou faziam bons cursos superiores. Só que o que dava certo com poucas escolas, com alguns milhares de alunos, e no setor industrial, não tinha de dar certo com todas as escolas, com mais de dois milhões de alunos, em todos os setores da economia. Muitos administradores educacionais sabiam disso, mesmo dentro do próprio Ministério da Educação. Foram calados pelas ameaças dos coronéis que controlavam o MEC e seus ardorosos aliados civis. (CUNHA, 1991, p. 66).

Além disso, essa política “fortaleceu a rede privada, na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica –, os chamados ‘cursinhos’” (GERMANO, 2011, p. 190).

Diante das enormes dificuldades para a implantação da Lei, apenas três anos após a sua aprovação, instalou-se um quadro para a reinterpretação da política de profissionalização, que foi feita pelo Parecer CFE nº 76/75. O parecer propunha orientar a habilitação profissional para um preparo por áreas de atividades, uma formação profissional genérica, que seria completada nas empresas, no emprego. Estava então “suavizada” (GERMANO, 2011, p.187) a obrigatoriedade da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Na nova proposta, a profissionalização ficava diluída na educação geral, pois a ênfase recaía na continuidade de estudos em nível superior, ou seja, o Parecer nº 76/75 possibilitou o retorno à característica principal do ensino médio na lei de diretrizes anterior, a Lei nº 4.024/61 — a função propedêutica (INEP, 1982).

As funções do ensino do 2º grau, ora propedêutica, ora profissionalizante, mostra que o predomínio de uma ou de outra em nosso país, bem como as combinações ou as dicotomias entre elas estão estreitamente relacionadas com a organização do trabalho, em cada época.

Esses dispositivos parassistêmicos se encarregaram na prática, de manter o dualismo do sistema de ensino que a lei 5692/71 quebrara formalmente. Entretanto, esses dispositivos são anteriores a ela. Segundo o Inep:

Na década de 60, por exemplo, os cursinhos pré-vestibulares já existiam e parece que sua proliferação resultou antes da ampliação desordenada do ensino superior do que da incapacidade do ensino de 2º grau de preparar para o vestibular, pois também o ensino secundário não fazia isso adequadamente. Da mesma forma, o fato da preparação próxima para o trabalho ser feita diretamente pelas empresas não é novidade. Mesmo no regime dual anterior a 1971, isso era o mais comum, uma vez que o próprio ensino técnico, sendo metódico, não pode ser atrelado às necessidades imediatas das empresas (1982, p. 26)

Tanto a profissionalização imposta pela lei fracassou no âmbito do ensino de 2º grau, como a ampliação do ensino obrigatório no 1º grau também<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> De acordo com CUNHA (1991) as condições de escolarização pioraram muito na base escolar poucos anos após a reforma. A escola primária, tornada num fantástico ensino de 1º grau de 08 anos obrigatórios para as crianças de 7 a 14 anos. Passou de 6,5 milhões de crianças dentro dessa faixa etária fora da escola em 1970 para 7,5 milhões em 1980. Os excluídos da escola saltaram em um milhão. (Grifos nossos).

No início da década de 1980 então, é revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau e é criado o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO) e o controle sobre o Senai, Senac, e o PIPMO saem das mãos do MEC e é transferido ao Ministério do trabalho.

Destarte, a função contenedora que a ditadura esperava da profissionalização, não se concretizou e a contenção dos candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Concomitantemente, incentivou-se os cursos superiores de curta duração, especialmente os da área tecnológica, mas separando, tanto os cursos quanto os estudantes, das universidades, confinando-os nas escolas técnicas federais, então rebatizadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (CUNHA, 1991), os conhecidos CEFETs, que algumas décadas mais tarde tornar-se-iam os Institutos Federais. “Numa operação bem típica da ditadura – a mudança de rótulos” (CUNHA, 1991, p. 72). Os estudantes que concluíam estes cursos deixariam de receber o título de engenheiros por exemplo, fonte de muitas aspirações frustradas, para receberem o de “tecnólogos”, caracterizando mais uma vez o caráter dualista da educação no país.

#### **2.4 Do fim da ditadura civil-militar à hegemonia do neoliberalismo e a formação da classe trabalhadora**

Frigotto (2006) define a década de 1980 como uma conjuntura em que, ao mesmo tempo, se tenta romper com o regime da ditadura civil-militar e seu modelo econômico-social e se acumulam condições, assinalam derrotas ou vitórias parciais no caminho da ruptura dessa situação histórica para uma transição que o tempo nos mostrou ter sido restrita e, assim mesmo, interrompida.

Poderíamos dizer que a década começou em 1979, com o reaparecimento em cena da classe trabalhadora, e terminou em 1989, com a queda do Muro de Berlim, elaboração da cartilha das políticas neoconservadoras ou neoliberais e a eleição de Fernando Collor de Mello aqui no Brasil.

Tímidas mudanças no cenário político já começaram a ocorrer no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), o AI-5 foi sendo substituído por salvaguardas constitucionais, a

promulgação da lei da Anistia em 1979<sup>15</sup> e a volta dos exilados políticos, maior tolerância às manifestações populares e comícios.

Ainda neste ano os metalúrgicos do ABC paulista iniciaram uma greve que duraria mais de 40 dias. Neste período o líder operário Santos Dias é assassinado e Luís Inácio da Silva (Lula) firma-se como novo líder. Os embates e confrontos com o regime ditatorial tornam-se cada vez mais fortes, sinalizando o começo do fim do regime. Novos sujeitos políticos emergem das forças vinculadas aos interesses das demandas populares, da classe trabalhadora, como é o caso de frações da igreja católica vinculada à luta contra a ditadura e a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com base nestes sujeitos coletivos, em 1980 é criado o Partido dos Trabalhadores (PT). Mas, de acordo com Frigotto:

[...] sem dúvida, a organização oficial do Movimento dos Sem Terra -MST - em 1984 que expressa o surgimento de um novo sujeito social que coloca como pauta de luta o direito à terra e um novo projeto de desenvolvimento e de relações de propriedade no campo. A luta pela reforma agrária é a pedra angular, mas com a clareza de que ela, por si só, não representa uma ruptura com o capitalismo. O projeto do MST vai além das reformas para manter a ordem do capital e busca outras que promovam, no campo e na cidade, forças para um projeto que vise a superação (FRIGOTTO, 2006, p. 36).

No campo da resistência da classe detentora do capital, ainda na análise de Frigotto (2006) tem-se o surgimento e adensamento de aparelhos de hegemonia e instituições políticas criadas ou moldadas sob a ótica de seus interesses. A Rede Globo de televisão constitui-se num destes aparelhos hegemônicos poderosíssimo da ditadura e das forças que pretendiam mantê-la. Outros organismos de classe do capital que ganharam espaço neste período foram as Confederações Nacionais da Indústria (CNI) e Confederação Nacional do Comércio (CNC). Criaram-se institutos a elas vinculados, como o Instituto Evaldo Lodo (IEL) e o Instituto Herbert Levy (IHL). No espaço agrário cria-se a União Democrática Ruralista (UDR), expressão das forças que expressam a resistência mais violenta contra a reforma agrária e as reformas de base mais amplas na sociedade brasileira. Forças que se ramificam no

---

<sup>15</sup> Lei nº 6.683 sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979, após uma ampla mobilização social, ainda durante a ditadura militar. A lei concedeu o perdão aos perseguidos políticos (que a ditadura militar chamava de subversivos) e, dessa forma, ajudou a pavimentar o caminho para a redemocratização do Brasil (Grifo nosso).

Parlamento, com uma poderosa bancada de deputados e senadores, filiados a novos partidos de perfil claramente de direita, no judiciário com juízes comprometidos com o latifúndio, e no Executivo, mormente nos setores ligados à agricultura.

Na segunda metade da década, o deputado Dante de Oliveira propõe eleições diretas através de Emenda Constitucional. Esse movimento ganhou apoio de diversos segmentos da sociedade e levou à intensas manifestações que ficaram conhecidas como “Diretas já” em alusão às eleições diretas para presidente. Entretanto a proposta foi derrotada e o primeiro chefe civil após a ditadura militar foi eleito indiretamente pelo colégio eleitoral. A forma indireta de eleição tanto quanto o perfil do candidato demonstrava um caráter conservador na natureza da transição democrática. Tancredo Neves, o candidato eleito, é descrito por Frigotto (2006, p. 37) como “um político historicamente hábil na artimanha de ‘conciliação, consenso, negociação e entendimento’, acima referidos, no rearranjo do poder das elites dominantes. Arte de mudar, conservando”.

No entanto, Tancredo falece em 1985 não chegando a assumir o cargo de comando da transição para a democracia, e seu vice José Sarney assume a presidência.

Economicamente, tínhamos herdado altos índices de endividamento dos períodos e planos de desenvolvimento anteriores. Politicamente, com a promulgação da Constituição de 1988, materializava-se o fim da ditadura.

Com as eleições diretas de 1989 e a forte mobilização política, sindical e dos movimentos engajados na luta pela democracia, havia, neste meio, uma forte esperança de que a transição à redemocratização poderia ocorrer de forma progressista. Entretanto, a ocorrência de três fatos correlacionados (FRIGOTTO, 2006), dois de ordem internacional e um de ordem nacional, aprofundou a regressão societária, no mundo e no Brasil. Neste ano ocorre a derrubada do Muro de Berlim, o já mencionado Consenso de Washington e, no plano nacional, a eleição de Fernando Collor de Mello. Segundo Frigotto,

[...] as forças conservadoras utilizaram todos os mecanismos para impedir a vitória de Luiz Inácio da Silva no segundo turno, por entenderem que era uma ameaça real, mormente naquele contexto, aos novos tempos programados para a ‘vingança do capital’. (FRIGOTTO, 2006, p. 43).

Em 1986, sob a presidência de José Sarney, é criado do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC). O programa previa a implantação de duzentas escolas técnicas industriais e agrotécnicas em todo o Brasil, dando prioridade as cidades do interior dos estados brasileiros, para atender as necessidades do processo de industrialização e

possibilitar a formação de profissionais qualificados para o campo, norteados pela política de modernização e justiça social. Vislumbrava-se o delineamento de uma política pública que pudesse alavancar o crescimento do Ensino Técnico, projetando um maior índice de desenvolvimento para o país.

De acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) no qual instituía-se o Protec (BRASIL, 1986) as escolas técnicas federais receberiam recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua capacidade de atendimento, de tal forma que diversificassem a oferta de habilitações, estendendo-as, tanto quanto possível ao setor de serviços modernos. Tinham ainda como objetivos a promoção da expansão e melhoria do ensino técnico, de acordo com as necessidades do mercado do trabalho, através da implantação de novas escolas em regiões desassistidas e do apoio a instituições de ensino já existentes, possibilitando a universalização de ofertas de habilitações profissionais.

De acordo com as análises de Frigotto, Franco e Magalhães (2006) esses objetivos eram menos nobres e escondiam jogos políticos conjunturais à época:

Há, nos depoimentos relacionados à conjuntura da época, sinais claros de que o Programa de Expansão constitui uma espécie de “contra-ataque” ao projeto dos Centros Integrados de Educação – CIEPs, desenvolvido no Rio de Janeiro pelo Governo Brizola, governador de oposição e, à época, forte concorrente à Presidência da República (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006, p. 148).

Ainda de acordo com estes autores, os princípios que norteavam o Protec eram o da descentralização, integração, regionalização, interiorização, racionalização e gratuidade. Embora aparecesse o princípio da gratuidade, o projeto de expansão vinha marcado pelo interesse privado, uma vez que a composição do Comitê de Implantação da Expansão, contava com forte presença da iniciativa privada e essa, sem dúvidas, só entraria no “negócio” para investir e para multiplicar o investimento.

O Protec não cumpriu a meta anunciada. Das 200 unidades prometidas, apenas 47 foram implantadas e as melhorias ficaram restritas a melhorias nas estruturas físicas.

Em 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington (USA), a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países latino-americanos (tomadores de empréstimos), que apresentavam resultados insuficientes segundo a lógica de

acumulação de capitais. Este novo modelo materializou-se numa espécie de tratado, que ficou conhecido como o Consenso de Washington.

O tratado propunha mudanças radicais na condução político e econômica. Os chefes de Estado da Inglaterra, Margareth Thatcher, e dos Estados Unidos, Ronald Reagan, foram as figuras centrais que protagonizaram o novo momento, tal tratado de reorganização da economia propunha a liberalização radical dos mercados (desregulamentação) e a desoneração do Estado sobre questões que até então eram sua responsabilidade.

Iniciava-se a hegemonia do neoliberalismo como principal modelo organizador das sociedades e economias capitalistas.

A tese neoliberal postulava a retirada do Estado da economia – a ideia do Estado mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos nas políticas sociais (FRIGOTTO, 2010).

Em outras palavras o Consenso de Washington baseava-se no assalto aos direitos trabalhistas e no fim da tolerância com o nacionalismo econômico. Em realidade, não se tratava de uma alternativa de solução para a crise, tratava-se mais da busca de uma recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exponencial exclusão social.

O início de década de 1990 é marcado assim pela ideia da globalização, do livre mercado, da produtividade/competitividade, reestruturação produtiva e da revolução tecnológica. De acordo com Frigotto (2006, p. 43) “um decálogo de noções de ampla vulgata ideológica em busca do consenso neoliberal”.

Não por acaso, na década de 1990, período histórico de conflitos e disputas no Brasil, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo governo, as expressões educação integral, unilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora, realçando-se o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade.

Fernando Collor assume a presidência no Brasil e dá início à implementação das medidas enunciadas pelo Consenso de Washington, quer seja a abertura do mercado, reforma do Estado e restrição dos direitos sociais. Surpreende o país com o confisco da poupança e em pouco tempo o capital internacional e a burguesia nacional perceberiam a incapacidade do governante em efetivar o ideário sintetizado.

Em 1992 é consumado o *impeachment*, após denúncias de corrupção feitas pelo seu próprio irmão Pedro Collor de Mello. O vice-presidente Itamar Franco assume o cargo e nomeia o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) como ministro da Fazenda.

Frigotto analisa que

[...] os organismos internacionais e as forças do capital no Brasil foram percebendo no ministro da Fazenda o candidato ideal para evitar o risco da eleição de Lula. E, dessa vez, os organismos gestores da ordem do capital não se equivocaram (FRIGOTTO, 2006, p. 44).

FHC assume a presidência da república e durante oito anos de mandato efetivou o ajuste recomendado pelos organismos internacionais mediante as políticas de desregulamentação, descentralização e privatização. Seu projeto de reforma (ou desmonte) do Estado foi definido para dar garantia à exorbitantes taxas de lucro ao capital internacional e consequentemente, a mutilação dos direitos sociais.

O Governo de FHC marcou o auge do processo de privatização no país e foi responsável também por acelerar a terceirização da economia e a precarização das relações de trabalho, aumentou exponencialmente o desemprego, diminuiu a renda dos assalariados, aumentou a desigualdade social e lançou milhares de brasileiros à miséria e à fome.

A década de 1990, a despeito das resistências, foi de imensa regressão no tocante aos direitos subjetivos e sociais. O país emergiu da ditadura militar e submergiu à ditadura do mercado. “O capital se expande na consecução de seus objetivos, tanto na ditadura quanto na democracia restrita, pelo alto” (FRIGOTTO, 2006, p. 44).

Estruturalmente, a “modernização do arcaico” mencionada anteriormente, estava garantida e os interesses da classe detentora do capital nacional e do grande capital mundial foram rearticulados e atendidos.

O novo bloco histórico estruturado<sup>16</sup> na década de 1990 caracteriza-se por processos diversos de privatização da educação e pela ampla regressão do pensamento educacional orientado pelo tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais, torna-se a política oficial do governo.

---

<sup>16</sup> O conceito de bloco histórico desenvolvido por Gramsci (1968) é bastante rico analiticamente, pois promove a articulação dialética entre estrutura e supra estrutura, além de entender a realidade como dinâmica e concreta. Para o italiano marxista a base do bloco histórico é a hegemonia, cuja a concepção seria a capacidade de direção política e cultural, quer seja, a capacidade de construir uma visão de mundo a ser incorporada pelas demais classes. (Grifo Nosso).

Os organismos internacionais, mormente, o Banco Mundial (BM), seguido por outros como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entram fortemente no cenário da década de 1990, realizando uma série de grandes eventos e produzindo documentos na área educacional que serviriam como norteadores das reformas a serem implementadas.

A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 é um marco deste período, inaugurando um grande projeto de educação em nível mundial, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF e BM o evento apresentou propostas de ensino, de conteúdo, de formação docente e de condução da educação para o decênio e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com o documento, cada indivíduo deveria estar em “condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância UNICEF, 1990, online). Tais necessidades básicas estavam compreendidas na aquisição de instrumentos essenciais para a aprendizagem como a leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e nos conteúdos básicos dessa aprendizagem compreendidos ali como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

O Brasil, além de outros mais de cem países que assinaram a declaração e como um dos países com as maiores taxas de analfabetismo deveria desenvolver ações que impulsionassem o desenvolvimento educacional ao longo da década e, em 1993 lança o Plano Decenal da Educação para Todos, inspirado, obviamente, na Declaração de Jomtien.

Outros organismos internacionais, eventos e documentos foram elaborados na área educacional no início da década, havia urgência de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional - doravante objeto desta pesquisa - e o aproveitamento da produção científico-tecnológica. Ou, nos termos cunhados por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) “dos objetivos ‘cidadania e competitividade’, critérios inspiradores de políticas de ‘equidade e eficiência’ e diretrizes de reforma educacional de ‘integração nacional e descentralização’”.

Outro importante documento cunhado em 1996 ganha destaque mundial e se tornaria a base da educação atual em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. Entre 1993 e 1996, uma comissão composta por especialistas e presidida pelo francês Jacques Delors,

denominada Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI é formada pela UNESCO. Ao final dos trabalhos a comissão produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização. Evidenciaram-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico tecnológico, principalmente das tecnologias de informação.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.99) “a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a estes desafios, particularmente a educação média”.

Neste processo, em 1995, o Banco Mundial, adotou as conclusões da Conferência de Jomtien, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicou o documento “Prioridades e Estratégias para a Educação”. Neste documento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.

É neste contexto, de interferências e determinações dos organismos internacionais que o governo FHC aprova em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9.394.

Marcado por um infundável processo de tramitação na câmara dos deputados. O projeto inicial de LDB discutido, formulado e pensado pelos educadores do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante o período de travessia à redemocratização da década anterior, ancorada no processo constituinte de 1988 e que previa a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), com composição democrática, autônomo e deliberativo não era compatível com o projeto ideológico e a política do ajuste neoliberal, e, por isso foi fortemente combatido e rejeitado. O senador Darcy Ribeiro então, apresentou um projeto que substituiria o projeto anterior que tramitava na câmara. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) tratava-se de uma dupla traição do senador Darcy Ribeiro ao amigo Florestan Fernandes. Darcy Ribeiro teria feito uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo o novo projeto de Lei de

Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), o que este necessitava (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110). Ainda assim, este projeto deturpado do projeto original demorou bastante tempo até a aprovação. A estratégia foi substituir o projeto inicial da LDB num projeto adequado aos interesses do governo, de imposição das medidas do ajuste. No projeto substitutivo, não havia menção ao Conselho Nacional de Educação, e por fim, com milhares de destaques a lei foi aprovada com um conselho de caráter apenas consultivo e sob a égide do Ministério da Educação (MEC).

A nova LDB garantia espaço adequado às reformas estruturais orientadas pelas leis do mercado. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica, realizada neste contexto, é elucidativa deste aspecto.

Outro ponto importante, de interesses em disputa no período, que não pode ser esquecido é o Plano Nacional de Educação (PNE), que do mesmo modo que ocorreu com a LDB, foi rechaçado em função dos interesses do ajuste neoliberal de FHC. O PNE elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que também conduziu o projeto de LDB original, previa e reivindicava o fortalecimento da escola pública e a democratização da gestão escolar, ao final do decênio o investimento na área passaria de 4% a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Todas essas passagens foram vetadas pelo governo, sob a orientação da área econômica do mesmo, resultando num PNE que foi, de acordo com Frigotto e Ciavatta:

[...] orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão educacional [...] pautado pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 113).

O projeto educativo do governo FHC era coerente com a lógica do projeto de ajuste da sociedade brasileira orientada pelos organismos internacionais, que por sua vez, sempre esteve associada às demandas do grande capital. Neste projeto, as demandas da sociedade são preteridas em função das demandas do capital. São substituídas por medidas elaboradas por especialistas e técnicos que passam a definir as políticas verticalmente, do alto para baixo, de acordo com os princípios neoliberais.

No governo FHC estes intelectuais eram profissionais altamente preparados em universidades do exterior e com passagens, longas ou breves, nos organismos internacionais que estão na base das reformas educativas: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros. No topo da lista tínhamos o ministro Paulo Renato de Souza, que permaneceu no cargo durante todos os anos dos dois mandatos.

A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços. Introduziram o voluntariado como uma questão de cidadania. Foi uma política que visava a minoração dos efeitos da expropriação econômica e cultural que atingia as classes assalariadas, subempregados, desempregados, marginalizados, dos benefícios sociais propiciados pelo desenvolvimento das forças produtivas. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 113) foram categóricos ao afirmar que “era uma política pobre para os pobres”.

O governo FHC deixou uma herança de desemprego, baixos salários, miséria e muito descontentamento.

A reforma educacional posta pelo Governo FHC ao final da década de 1990, no conjunto e, e especificamente, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais.

O Decreto no 2.208/97 constituiu-se numa síntese desse ideário. O decreto regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que tratava da Educação Profissional e trazia os seguintes objetivos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Na prática, tal decreto adquiriu um viés coercitivo e procedendo a análise sob o enfoque dos seus objetivos observa-se que no primeiro, a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho foi tomado como subordinação da escola ao mercado de trabalho. O segundo objetivo descrito, de formar profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, de acordo com NEY (2006, p. 269) “está pensado de modo

semelhante ao oferecido pelo Sistema S, ou seja, preparação direta para exercício profissional. Trata-se aqui do processo de ‘senaização’ das escolas técnicas”. Esta canalização reforça ainda mais o dualismo histórico da educação ofertada no Brasil, onde o Ensino Médio, propedêutico, tinha a função de preparar os jovens para o ingresso na vida acadêmica e o Ensino Profissional preparar unicamente para o exercício do trabalho. O terceiro objetivo posto, que trata da especialização, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos tecnológicos são postos pelo ideário da educação continuada, e para isso, a qualificação deve ser deslocada para o regime de competências, que é dinâmico e possibilita que o profissional agregue novas competências a cada dia em sua formação. De acordo com Ney, a ideia é pensada de modo que:

[...] cada trabalhador, em função de sua força de vontade, de seus méritos e de sua capacidade, se desenvolverá profissionalmente, independente de categoria profissional. É interessante notar que nesse pensamento ideológico há um princípio voltado para atribuir ao trabalhador a culpa por seu desemprego, que é por ele partilhado, ao assumir que não se preparou adequadamente, que é menos inteligente do que aquele que se encontra empregado, já que todas as oportunidades para o sucesso dessa caminhada foram disponibilizadas (NEY, 2006, p. 270).

O quarto objetivo que trata da qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade era atendimento realizado hegemonicamente pelo SENAI, SESI e SENAC antes da reforma, e as escolas técnicas concentravam-se na formação de técnicos de segundo grau.

Após a reforma as escolas técnicas teriam que oferecer, obrigatoriamente, estes cursos básicos, mesmo sem possuir capacidade e tradição neste tipo de oferta. O decreto coloca a Educação Profissional de modo totalmente apartado, sem fazer nenhuma menção a graduação de nível superior acadêmica reforçando e deixando clara a dualidade antes mencionada, a da educação acadêmica propedêutica de um lado e, na outra ponta, a educação profissional, para a classe trabalhadora.

Esse decreto é complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC n. 646 de 1997, que obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, das oferecidas em 1996, com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a concessão de mais ou de menos recursos de acordo com a adesão à portaria (FRIGOTTO, 2006).

No plano pedagógico, a Resolução n. 04/99 e o Parecer CNE/CEB n. 16/99, traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos técnicos de nível médio, a resolução traz como diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição das competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. A resolução era obrigatória e serviria de base para a construção dos currículos por competências pelas escolas, uma vez que ela estabelecia todas as diretrizes. Importante ressaltar que as escolas teriam o prazo de 01 (um) ano para implementar a reforma, Ney considerou:

[...] que o prazo fixado para se proceder à reforma era inviável, porque todas as escolas teriam não só que refazer seus currículos após definir novos perfis profissionais de conclusão, como pesquisar sua empregabilidade. (NEY, 2006, p.272).

De acordo com a resolução as escolas deveriam estabelecer os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico, considerando os 03 (três) tipos de competências elencadas em seu art. 6º - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e, competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. As competências gerais eram obrigatórias e as competências específicas deveriam ser traçadas pelas próprias escolas e para isso, a própria resolução já anunciava o lançamento de referenciais para subsidiá-las nesta elaboração. Esta organização a ser seguida, por si só, nos remete a organização da educação utilitária doravante proposta no taylorismo/fordismo demonstrando traços de continuidade desta política para a educação.

Cabe destacar que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico publicados em 2000 ensejaram a prorrogação do prazo para implementação da reforma para o final de 2001. As mudanças foram tidas como complexas e o prazo para implementação exíguo. Exigiam o término dos cursos integrados; a criação de perfis profissionais para cada curso, e para isso as escolas deveriam realizar consultas a empresários, sindicatos e comunidades, bem como realizar pesquisas sobre demanda de profissionais. As escolas teriam que criar currículos por módulos de competências para todos os cursos técnicos, alterar seus regimentos e projetos pedagógicos. Havia ainda a necessidade de divulgação da reforma e de conceituação do novo sistema de ensino por meio de competências para os docentes, discentes e administrativos das escolas, entre outras

necessidades, o que levou as escolas a contratarem serviços de consultoria de mercados e diversos cursos de “capacitação” para a implementação da reforma.

Outro aspecto que merece atenção e que em muito se assemelha e coaduna com a hipótese aventada anteriormente, de que havia em curso um processo de “senaização” das escolas técnicas se deve a questão da fragmentação e modularização dos cursos, apontando para uma formação rápida e centrada primordialmente no “fazer”, para a qual o modelo das competências, sem dúvidas, era o mais adequado. Uma vez que se:

[...] trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que o documento, talvez levando em conta o desemprego crescente, denomina de laborabilidade), até a definição dos negócios com que o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada (FERRETI, 2000, p. 3).

As reformas educacionais que ocorreram neste período, cuja orientação sustentou-se no conceito das competências, além de trazerem elementos do “mundo dos negócios” (FERRETI, 2000), promoveram ainda mais a subordinação da educação ao trabalho e à economia, exacerbando os conflitos intraclasses por meio da intensificação do individualismo, despolitizando as contradições de classes, tornando-as tecnicamente administráveis pela negociação entre a empresa e o trabalhador tomado individualmente, sem a mediação política dos sindicatos ou de outras instituições representativas do trabalho.

Neste processo pode-se observar que o novo modelo de racionalização da produção do sistema capitalista e a construção histórica daquele momento exigiram a construção de novas relações sociais. Exigiram a construção de um “novo contrato social com o objetivo de alterar os mecanismos de regulação existentes, o que pede novas expressões culturais, e, sobretudo, um homem que sente, pensa e vive diferente” (FERRETI, 2000, p. 57).

Pode-se dizer que a reforma da educação profissional realizada pelo governo FHC, embora trouxesse em seu discurso oficial a promoção de igualdade social e valores éticos para o trabalho, escancarou a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade.

## **2.5 Os anos 2000, os governos do PT e a “reconstrução” da Educação Profissional e Tecnológica**

Os acontecimentos das décadas finais do século XX, nos dá a dimensão dos movimentos e manobras realizadas no seio do sistema metabólico do capital, sustentado pelo tripé Capital, Estado e Trabalho. Todas essas manobras mostraram que o desemprego, a precarização do trabalho e a flexibilização das leis trabalhistas foram as fórmulas encontradas para a reestruturação produtiva do capital, engendrada desde o Consenso de Washington e que continuaram presentes em todas as gestões do governo federal:

Depois de uma década de forte desertificação econômica e social [...] o quadro encontrava-se muito mais favorável para uma vitória das esquerdas no Brasil, depois de uma década de equívocos decorrentes da aceitação acrítica do Consenso de Washington pelo governo de FHC (ANTUNES, 2005, p. 134).

Em 2003, o Partido dos Trabalhadores (PT), comandado por Lula assume o poder e inicia o governo com a bandeira de uma política de conciliação. Adotou uma política social assistencialista, deixando de fora parte da classe trabalhadora organizada. Na análise de Antunes (2015) o PT já não era mais um partido da classe trabalhadora e assemelhava-se com a figura de um pêndulo, que oscilava entre a resistência ao neoliberalismo e a aceitação de uma nova política, que em verdade, era a velha política maquiada por uma conceituação nova, o social liberalismo. Apresentava-se mais moderado, poli classista e adequado à ordem capitalista típica da era da financeirização.

No período eleitoral, é imperioso que seja dito, o PT fez muitas concessões para vencer, aliando-se, inclusive ao Partido Liberal (PL), agrupamento político de centro-direita. Ao fazer alianças, houve um enorme constrangimento junto à militância de base do PT, aos movimentos sociais, ao sindicalismo de classe e ao combativo MST. De acordo com Antunes (2015, p. 134) “esta política, vista com forte desconfiança pelas bases sociais, era, entretanto, ditada pelos setores majoritários do PT, sendo considerada inevitável para que a vitória política e eleitoral fosse efetivada”.

Apesar disso, a vitória do PT teve um significado simbólico extremamente expressivo por se tratar de um partido de base operária, como destaca Antunes:

Vale lembrar que o Brasil é um país dotado de um conservadorismo enorme, particularmente em seus segmentos dominantes e proprietários, dotados de um traço quase prussiano, que sempre procuram impedir que as mudanças indispensáveis para o resgate da dignidade da classe trabalhadora venham a ocorrer. Nessa contextualidade, a vitória eleitoral e política de Lula e do PT teve um significado real e simbólico muito expressivo. Bastaria dizer que se trata, pela primeira vez, de uma candidatura de origem operária, talvez a mais importante de toda a história social do Brasil, que chega ao poder (ANTUNES, 2005, p. 134).

No seu primeiro mandato de 2003 até 2006 o governo manteve inalterada a estrutura de incentivos à transnacionalização e a hegemonia do capital financeiro que vinha sendo ditada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), mostrando a face de um governo que seria o da continuidade e não o da ruptura. Mantendo as políticas neoliberais e conservando inalteradas as estruturas constitutivas da formação social burguesa no país.

No final do primeiro mandato, o governo passa por uma grave crise política, que ficou conhecida como Mensalão<sup>17</sup> e uma série de escândalos de corrupção, que quase levou o partido à derrota nas eleições de 2006, quando da disputa pela reeleição.

Vitorioso em 2006, implementou uma série de ações que visavam conquistar o apoio que vinha perdendo. Ampliou-se o programa Bolsa Família, uma política social de cunho assistencialista, ainda que, de grande amplitude e que procurava minimizar os níveis de miserabilidade de milhões de trabalhadores, mormente nas regiões mais atrasadas do país. Esta política social assistencialista alcançava menos a classe trabalhadora organizada, base de origem de Lula, mas atingia particularmente os setores mais pauperizados que normalmente dependiam das benesses do Estado para sobreviver. Houve também um relativo aumento do salário mínimo brasileiro em comparação aos governos anteriores.

Com este expediente, o governo Lula:

[...] exercitou uma política de concertação e conciliação excepcional, com rara competência, que o aproximou de um semibonaparte, no sentido da conciliação e do papel do “líder” e não em sentido ditatorial, que nunca foi traço constitutivo da biografia de Lula. Seu segundo governo continuou beneficiando enormemente as diversas frações do grande capital, especialmente o financeiro e o industrial (que, como sabemos, têm uma forte

---

<sup>17</sup> O Mensalão, como ficou conhecido, foi um dos maiores esquemas de corrupção da história brasileira. Consistia em quantias em dinheiro pagas e distribuídas mensalmente a pequenos partidos para garantir apoio ao governo no Congresso. O dinheiro era proveniente de fundos ilegais controlados pelo PT e distribuídos pelo seu tesoureiro Delúbio Soares. Muitos escândalos foram protagonizados por integrantes da alta cúpula do partido presos com altas quantias de dinheiro em espécie escondidos em malas, meias e nas próprias cuecas. (ANDERSON, 2011).

simbiose entre eles, ainda que por vezes disputem espaços na condução da política econômica), além do agronegócio (ANTUNES, 2015, p. 3).

De acordo com Anderson:

Estimulado pelo sucesso socioeconômico e por uma vitória política ainda mais contundente, o segundo mandato de Lula foi muito mais confiante do que o primeiro. Agora, ele não era apenas o dono indiscutível da afeição popular, na condição de primeiro presidente a conseguir um modesto bem-estar para uma grande parcela de seu povo, mas controlava de modo completo a sua própria administração (ANDERSON, 2011, p. 30).

Com efeito, as políticas assistencialistas do governo fizeram com que as classes mais pauperizadas da população pudessem ascender alguns pequenos degraus que por certo, são hiperdimensionados pelos defensores mais afeitos daquele governo. A despeito disso, as políticas sociais conseguiam aplacar a miserabilidade de milhões de brasileiros. Entretanto, é importante destacar que tais políticas nunca buscaram enfrentar as estruturas que ensejavam tal miséria e essa era uma imposição das classes dominantes para garantir o seu apoio ao governo, e este aceitou tal imposição. Por outro lado, o governo continuava beneficiando as várias frações do grande capital.

No clássico texto do Manifesto Comunista, Marx e Engels (2008) já haviam demonstrado que uma vez consolidada, a sociedade burguesa necessita transformar as instituições, de acordo com os seus interesses, para manter-se em funcionamento. Todos os instrumentos e lógicas são constituídos, destruídos e reinventados para servir ao capital. Este é o único meio capaz de manter o grupo detentor do capital no poder, e desta forma, a educação também poderia constituir-se como um elemento a seu serviço. O PT ao assumir o poder, pelas alianças e concessões feitas, como mencionado anteriormente, metamorfoseou-se num “Partido da Ordem” (MARX, 2011).

Cabe destacar que durante o governo Lula, o MEC anuncia a “reconstrução” da Educação Profissional e Tecnológica enquanto política pública e propõe um anteprojeto de lei que anuncia resgatar o esforço democrático, outrora interrompido de forma autoritária pelo Decreto 2.208/97, discutido anteriormente. De acordo com o Ministério da Educação a proposta objetivava:

[...] explorar os espaços possíveis oferecidos pela LDB, especificamente, nos seus artigos 36 a 42, tentando progressivamente incorporar o ensino profissional e tecnológico à educação básica para atender às demandas não

apenas do mundo do trabalho, mas da própria sociedade em que vivemos e; [...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

Pelo imperativo de revogar o Decreto 2.208/97 o governo edita o Decreto n. 5.154/04, reestabelecendo a possibilidade de integrar ensino médio e técnico nos termos que dispunha o artigo 36 da LDB. Tal decreto seria um dispositivo transitório; prometido em campanha eleitoral inclusive, e atendia as reivindicações de servidores, docentes e estudantes de diversas instituições; que pretendia, pelas forças progressistas, ensejar ampla discussão e mobilização em torno do assunto para que fosse possível a reconstrução de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória da classe. Mas o que se viu foi o inverso, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos, “de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação” (BRASIL, 2005, p. 1091).

No mesmo ano em que o decreto da reforma anterior foi revogado, o MEC lança o Programa Escola de Fábrica, com um modelo totalmente restrito a aprendizagem profissional e com parceria público-privada, com recursos públicos oriundos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). E ao invés de abrir o debate e discussões democráticas com vistas a criar diretrizes de integração da educação profissional e ensino médio, o MEC solicita ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que a Câmara de Educação Básica (CEB) manifeste, em caráter de urgência, adequação das Diretrizes criadas em função do revogado decreto 2.208/97 ao Decreto 5.154/04 que o revogara, com o objetivo de orientar os sistemas e as instituições na implantação do novo decreto já no ano seguinte.

O parecer do CNE/CEB n. 39/2004 trazia a seguinte afirmação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de Nível Técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto no 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam

dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto no 2.208/97 e do vigente Decreto no 5.154/2004 (BRASIL, 2004, p. 399).

Com isso, o MEC ratificou as respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdo, e desta forma reduziu o conteúdo do Decreto n. 5.154/2004. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos “o MEC reforçou a ideia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093).

Se o novo decreto propunha a integração da educação profissional e ensino médio, a exigência preliminar é que uma nova concepção político-pedagógica fosse discutida e construída coletivamente que propiciasse um currículo capaz de proporcionar uma formação unitária, unilateral e que rompesse com o paradigma dualista vigente e isso jamais seria possível com a manutenção das diretrizes vigentes sob o escopo da reforma anterior.

Outrossim, o referido parecer que orientava a implantação do decreto reforçava o caráter de simultaneidade como forma de garantir a educação integrada entre ensino médio e profissional. Há que se ressaltar que simultaneidade nada tem a ver com integração. Ramos (2005) discute que um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo. Neste sentido o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências, das Artes e da Tecnologia. Um currículo com esta concepção deve estar baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades.

Um currículo integrado:

[...] baseia-se em uma pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente (RAMOS, 2005, p.109).

O parecer que ora analisamos manteve a velha dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, a velha dualidade entre formação geral e formação profissional, salvaguardando a independência dos cursos e a oferta modular, não primou pela integração prometida pelo Decreto 5.154/2004. O decreto apenas resgatou a possibilidade de retomar o ensino médio integrado, mas não houve mudanças significativas na prática.

Isso acabou delegando ao CNE a tarefa de regulamentação do decreto e coincidentemente, ou não, o conselheiro e relator do parecer era o mesmo que elaborou o parecer do decreto 2.208/97 e também da Resolução CNE/CEB n. 16/99 que instituiu as Diretrizes, ambos documentos discutidos e que estiveram no escopo da reforma do governo FHC. E ainda, tal conselheiro relator, o sociólogo e filósofo Francisco Aparecido Cordão atuou por mais de 30 anos em cargos gerenciais do conhecido “Sistema S”. Vale ressaltar que à época das discussões sobre a edição do Decreto n. 5.154/2004:

O Sistema S, especialmente o SENAI (Serviço de Aprendizagem Industrial), lotou hotéis e participou massivamente na disputa da concepção, organização e financiamento da educação profissional e técnica. Ao não querer a integração, mas a articulação da educação profissional e técnica à educação básica e não abrir mão da organização e gestão privada do fundo público que recebe explicitava-se que a classe burguesa brasileira não estava disposta a permitir alterações significativas para a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2016, p. 63).

Deste modo, o pêndulo da disputa dos projetos societários no Brasil não se moveu para o lado das forças que lutam por um projeto nacional democrático e das mudanças estruturais que este enseja, e o decreto 5.154/2004 não trouxe nenhuma mudança revolucionária para a Educação Profissional. Em realidade, garantiu mais uma vez, que as forças conservadoras mantivessem sua hegemonia no campo educacional.

Assim, pode-se inferir que a nova política implementada no início do governo Lula no que tange aos rumos dados a educação profissional remontou à já citada expressão cunhada pelo educador Florestan Fernandes a “modernização do arcaico”, na qual “uma ou outra alteração” (texto do parecer 39/004) é realizada causando a falsa impressão de mudanças e avanços sociais, mas que não alteram a estrutura e a hegemonia conservadora. Ao contrário das expectativas criadas, o governo Lula não superou a lógica da divisão internacional do trabalho que conforma e reduz os trabalhadores em mera mercadoria na produção e transformam a sua formação num investimento em “capital humano”, não só a formação

intelectual, mas a formação física, psicológica e social adequada a reprodução ampliada do capital.

Para Frigotto (2010), a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura da primeira década do século XXI se diferencia da década anterior em diversos aspectos, tais como:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2010, p. 240).

Além dessas políticas compensatórias, e para além da minguada distribuição de renda como foi/é o Programa Bolsa Família, houveram políticas de acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo. O indicador dessas diferenças entre os governos em pauta pode ser apreciado por dois percursos opostos. De acordo com Frigotto (2010), por um lado tem-se um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra tais políticas, por retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios; e por outro, tem-se um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indigência à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo.

Não se questiona aqui a necessidade de políticas compensatórias, num processo que se queira progressista, rumo a emancipação da nação e da construção de uma sociedade democrática. O grande problema é que tais políticas não confrontaram a ordem vigente, não há confronto às relações sociais dominantes.

Ao contrário, num discurso proferido por Lula na Avenida Paulista em março de 2016, o então, ex-presidente afirma, se referindo aos banqueiros e grandes empresários do país, que “eles nunca ganharam tanto dinheiro como ganharam durante o mandato dele. Só não imaginava que alguns ficariam com ódio porque um pouco do que eles ganharam nós distribuimos com os trabalhadores” (UOL NOTÍCIAS, 2016). “O circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido e a lição principal de que nos fala Florestan,

lamentavelmente, no seu conteúdo fundamental, não foi aprendida” (FRIGOTTO, 2010, p. 241).

Dando continuidade ao governo do PT, em 2011 Dilma Rousseff é eleita presidenta do país, esse período é marcado como um fato histórico, pois representa a primeira vez que uma mulher assume a Presidência da República no Brasil. Economicamente, a pauta neoliberal continuou sendo adotada. Os problemas sociais do país foram incumbidos à iniciativa privada, por meio de programas que investiam dinheiro público no setor privado, tais como o “Minha casa, minha vida”, “Pro-uni”, novo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), entre outros.

De acordo com Antunes (2015), em suas diretrizes econômicas mais gerais, Dilma manteve basicamente o receituário do segundo governo Lula: crescimento econômico com ênfase na expansão do mercado interno; incentivo à produção de *commodities* para a exportação (beneficiando especialmente o capital vinculado ao agronegócio); redução de tributos que beneficiam os grandes capitais (industrial, construção civil, entre outros), mantendo uma política financeira preservadora – em grande parte de seu governo – dos juros altos, procurando garantir o apoio do sistema financeiro. “Somente em alguns poucos momentos, quando as repercussões da crise internacional começaram a se intensificar no Brasil, é que o governo Dilma ensaiou uma política de redução de juros” (ANTUNES, 2015, p. 13). A presidenta encontrou enorme descontentamento no mundo financeiro, o que a fez voltar rapidamente para a política de juros altos.

No que tange à política educacional para a educação profissional, o governo deu continuidade à política de expansão da rede federal e dos institutos federais iniciada pelo governo Lula. Entre 2011 e 2014, foram construídas mais 208 (duzentas e oito) novas unidades, totalizando 562 unidades ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff.

Outra grande frente de investimento do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretendia a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. O PRONATEC atendia estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Os alunos matriculados no programa recebiam incentivos financeiros para a permanência nos cursos. O PRONATEC alcançava a grande massa da população em cursos oferecidos na rede pública de ensino e, também, por meio de parcerias público/privadas, ampliando o investimento dos bens públicos nesta instância, mormente no Sistema S, que

ofereciam a maior parte dos cursos e ficava com a maior parte dos investimentos financeiros também. O programa era desenvolvido por meio de 6 (seis) iniciativas:

1) A expansão da Rede Federal, que tinha como objetivo a expansão das unidades de ensino de educação profissional e tecnológica;

2) O Brasil Profissionalizado, que previa a construção, reforma e ampliação das redes estaduais de educação profissional e tecnológica;

3) A Bolsa Formação, que tinha por objetivo a expansão da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, utilizando a infraestrutura das unidades de ensino existentes;

4) A Rede E-Tec, que se calcava na oferta de cursos a distância para alcançar os municípios que não possuíam unidades de ensino;

5) O FIES Técnico e Empresa, que se baseava no financiamento do ensino técnico para estudantes em instituições privadas ou para empresas que quisessem investir em cursos de capacitação para seus funcionários e;

6) O Acordo de Gratuidade do Sistema S, a partir da oferta de vagas gratuitas mediante a aplicação de recursos recebidos do poder público.

Todas essas iniciativas baseiam-se na aplicação de recursos públicos em instituições privadas, e também em instituições públicas, mas em conformidade com uma lógica de empresariamento, baseada na apropriação privada dos recursos públicos, o que permite a afirmação de que a política educacional implementada estava afinada à perspectiva neoliberal do país.

Ao final de seu primeiro mandato o país passava por uma crise econômica com queda do PIB, aumento do desemprego e inflação. A crise econômica foi agravada e intensificada por uma crise política que teve início ainda em 2013 com as “Jornadas de Junho”, como ficaram conhecidas uma série de manifestações populares que se iniciou contra o aumento nas taxas de transportes. Tais manifestações foram agigantando-se e às ruas em praticamente todos os estados do país foram tomadas. As manifestações tinham um perfil policlassista, mas com forte presença de setores populares, do precariado jovem, dos estudantes-que-trabalham ou dos trabalhadores-que- estudam (ANTUNES, 2015). Delas participaram também os setores mais politizados da juventude, dos movimentos sociais urbanos, como o Movimento do Passe Livre (MPL), ou oriundos das periferias, Movimento Periferia Viva (MPV) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e dos partidos de esquerda, como o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outros grupamentos

políticos. Antunes definiu estas rebeliões como “polimorfas e diferenciadas” (ANTUNES, 2015, p. 15).

Assim, as esquerdas sociais e partidárias também estiveram presentes, desde a primeira hora, sem nunca terem se tornado dominantes ou hegemônicas. Entretanto, no curso dos levantes e rebeliões ocorreu também um elemento novo e imprevisível, dado pela aparição aberta de vários espectros das direitas conservadoras, algumas profascistas e fascistas, defendendo inclusive a ditadura militar, expressão em boa medida de sentimentos e valores muito presentes nas classes médias mais tradicionais. Estes setores não conseguiram conduzir as manifestações, entretanto, elas intensificaram, a partir daí uma campanha sistemática de ataque às esquerdas, aos movimentos sociais, além de converterem o “governo de esquerda do PT” (ANTUNES, 2015) em seu inimigo visceral.

Antunes aponta que:

Os governos Lula e Dilma do PT, como governos de conciliação, foram *em última instância*, exemplos significativos de representação dos interesses das classes dominantes, fazendo como ponto de diferenciação, a inclusão um programa de melhoras *pontuais*, como o Bolsa-Família, voltado para os assalariados e setores mais pobres do país, dentre outras medidas similares. Enquanto o cenário econômico foi favorável, o Brasil parecia caminhar bem, mas com o agravamento da crise econômica, social, política e institucional, esse mito desmoronou, no mesmo momento em que a Operação judicial denominada Lava Jato atingia alguns núcleos de corrupção política amplamente implementados pelo PT no governo. Tudo isso reverteu profundamente o “quadro positivo” e tornou o futuro imediato completamente imprevisível (ANTUNES, 2017, p. 57).

Posteriormente, na eleição presidencial de 2014, Dilma Rousseff conseguiu se reeleger para o segundo mandato, derrotando o candidato Aécio Neves por uma margem estreita, o que gerou insatisfação em parte da sociedade e entre os opositores do governo. Logo após a vitória, em janeiro de 2015, Dilma implementou um ajuste fiscal extremamente recessivo que, além de aumentar o descontentamento empresarial, aumentou também os descontentamentos em todas as classes sociais – ainda que frequentemente por motivos opostos. “Nas classes médias, em seus setores mais conservadores – desde liberais à defensores da ditadura militar, desencadeou-se um verdadeiro ódio ao governo Dilma e ao PT de Lula” (ANTUNES, 2015, p. 58). Nas classes médias baixas e trabalhadoras, o descontentamento também aumentou pois com a crise, os salários diminuíram, aumentaram o desemprego e a inflação. Uma parte da classe trabalhadora mais ligada ao PT ainda se esforçou para impedir o *impeachment*, mas o parlamento liderado pelo setor conservador estava “imbuído da proposta de destituir o

governo Dilma a qualquer preço” (ANTUNES, 2015). Previsto na Constituição, o *impeachment* possibilitou a deflagração de um golpe com aparência de legalidade. Com o apoio da grande mídia dominante o golpe “assumiu a feição de um não-golpe” (ANTUNES, 2017, p. 58). Embora o governo tenha oferecido às classes dominantes tudo o que estas exigiram, as mesmas optaram pelo “descarte de um governo que sempre lhes serviu” (idem). A ideia era trazer de volta um governo livre do ideal de reconciliação, um governo “puro”, nas palavras de Antunes. Que pudesse garantir todas as ações necessárias para a retomada da expansão burguesa, do capital. Não se pode olvidar que a dominação burguesa no Brasil sempre se deu por revezamento entre a conciliação pelo alto e o golpe (FERNANDES, 2020) seja ele militar, civil ou, no caso em tela, parlamentar.

Antunes pondera ainda que:

Isso não significa, é imperioso reiterar, que se deva ser condescendente com os governos petistas em suas práticas desmesuradas de corrupção político – eleitoral, mesmo sabendo que se trata de uma prática que é recorrente na história Republicana brasileira de mais de um século, para não recordarmos dos períodos colonial e imperial, sob domínio de Portugal, onde a corrupção já era pragmática recorrente na vida política do país. Mas um golpe, em suas múltiplas e distintas modalidades, é sempre um ato que tem a marca da ilegalidade e da excepcionalidade (ANTUNES, 2017, p. 59).

Lombardi e Lima (2017) coadunam com Antunes quando escrevem no prefácio da recente obra *A crise da democracia brasileira* que desde as eleições de 2014, o país vivia em pleno golpe de Estado, no qual se “consociam a burguesia, a grande mídia (à qual cabe o papel de forjadora ideológica, o judiciário e que nunca passou, no Estado burguês, de um poder conservador e que se ancora numa legislação que é suficientemente ambígua para toda e qualquer ação – acusatória ou absolviatória – e que se completa com uma política francamente reacionária e sabidamente uma grande banca de negócios. Os autores utilizam da categoria “golpe de estado” conforme definida por Fernandes: como um ciclo permanente de contrarrevoluções preventivas, aspecto fundante do processo conservador da modernização periférica brasileira (FERNANDES, 2020).

Os golpes de estado sempre existiram em diversos países, enquanto contrarrevolução burguesa, principalmente em países que apresentam problemas no funcionamento dos mecanismos democráticos. “Uma vez que o Estado Democrático de Direito prevê e estabelece as formas e procedimentos para a destituição ou impedimento de seus mandatários ou de qualquer membro de um dos poderes do Estado” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 1). No

Brasil houveram vários golpes e os mesmos não foram mera disputa no campo das ideias, ou de uma cultura golpista como herança do passado colonial. Como ocorre em grande parte da periferia capitalista, certamente que é uma ação política que vem desde os tempos da colônia. Mas, não se deve olvidar que o golpismo tem base material, econômica, e que no plano social e político expressa a luta entre classes e frações de classe.

Para as nossas classes dominantes compósitas, egoísticas e particularistas (FERNANDES, 2020), a classe-que-vive do trabalho (ANTUNES, 2009) não passa de massa de manobra, passível de convencimento pela propaganda ideológica, pela manipulação eleitoral e pela cooptação. As burguesias nacionais dos países de capitalismo periféricos e dependentes (tanto quanto a dos países hegemônicos) “querem manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore” (FERNANDES, 2020, p. 292).

Consumado o impeachment da presidenta Dilma em 31 de agosto de 2016. O vice Michel Temer assume a presidência e dá continuidade às reformas iniciadas no segundo governo Dilma. Põe em prática o ajuste fiscal da economia aprovando, com o Congresso, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto de Gastos, limitando por 20 anos, os gastos públicos, retirando investimentos da saúde e educação. Na sequência enviou as propostas de reformas na previdência, reformas trabalhistas e reformas no Ensino Médio, esta última foi aprovada em fevereiro de 2017 com prazo para entrar em vigor em 2019, e será abordada mais adiante. Todas estas reformas de caráter violento, retirando direitos dos trabalhadores duramente conquistados por meio das lutas de classes travadas no passado. Tais reformas permitem enxergar com mais clareza, a essência do poder político do Estado nos países de capitalismo periférico.

Para Villen (2017) a particularidade das reformas iniciadas ainda no governo Dilma, e potencializadas no governo Temer, que o país presenciou, nos seus dois anos de mandato, é que o despotismo de mercado deixa de ser ilusoriamente controlado pelas políticas progressistas e agora se coloca como uma política declarada. Se nos governos petistas atendia - se aos designios do mercado com a roupagem da democracia e um olhar mínimo para atender as camadas mais baixas e pauperizadas da população, agora isso não é mais necessário. Vivemos um momento político em que “a máscara da democracia e a ilusão do progressismo caíram” (VILLEN, 2017, p. 119).

## **2.6 A eleição de Jair Bolsonaro e o projeto de desmonte da educação técnica-profissional em curso**

Com o avanço da operação Lava Jato, que esteve no encaixo da cúpula do PT, e também de grande parte dos partidos brasileiros, o então presidente Michel Temer também foi envolvido nos escândalos denunciado pelo Ministério Público Federal (MPF) por crimes de corrupção e lavagem de dinheiro. Crescia assim a rejeição popular pelos partidos e então, Jair Bolsonaro surge como alguém “de fora” do sistema para acabar com a corrupção e solucionar os problemas do país.

Bolsonaro elogiava a ditadura civil-militar de 1964 com o argumento de acabar com a ameaça comunista; homenageou publicamente um dos maiores torturadores dos anos de chumbo da ditadura, o general Carlos Alberto Brilhante Ustra, a quem chamou de “herói nacional”. Proferia discursos de ódio contra o PT dizendo que o partido queria instituir o socialismo no Brasil; defendia abertamente a punição severa e a morte da população carcerária. Pregou o direito da população se armar. Em seus comícios atacava a população indígena, negra, feminina, etc. Com essa agenda, Bolsonaro atraiu para si a simpatia de quem era contra a esquerda e os progressistas em geral, e o PT em particular. Pregando esse discurso de ódio radical, antiesquerdista, defendendo o armamento, a linha dura contra o crime, o então deputado federal por sete mandatos - entre 1991 e 2018, sendo eleito em diferentes partidos ao longo de sua carreira – conquistou o eleitor conservador de direita. Em meio a sua campanha eleitoral um suposto atentado contra Bolsonaro o fortaleceu<sup>18</sup>, e assim, elegeu-se Presidente do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL).

As ações, os discursos, os ataques às minorias, à imprensa, à ciência, os ataques às esquerdas pregado pelo bolsonarismo o aproxima de um governo fascista<sup>19</sup>, ao menos em um aspecto essencial, o ódio. À medida em que o ódio e a insegurança são cotidianos, a manipulação se transforma numa política contra uma parte da sociedade que passa a ser considerada culpada pelas mazelas que a cerca. A demonização do PT, das esquerdas, do

---

<sup>18</sup> O mesmo aconteceu com Benito Mussolini em 1926 quando um atentado sofrido pelo líder fascista italiano tornou-se centro da campanha que fortaleceu o Estado fascista a ascender ao poder. (Grifos nossos).

<sup>19</sup> Segundo o filósofo e historiador Norberto Bobbio (1909-2004), o termo fascismo se refere principalmente à sua dimensão histórica. Esta, constituída pelo fascismo italiano e posteriormente pelo fascismo alemão. É um movimento político, econômico e social. Ele se desenvolveu em alguns países europeus no período após a Primeira Guerra Mundial. Principalmente naqueles que enfrentavam graves crises econômicas. De forma geral, o fascismo é um regime autoritário com concentração total do poder nas mãos do líder do governo.(Grifos nossos).

comunismo é um clássico exemplo disso. Deste processo resultam as identificações políticas, nas quais judeus, imigrantes, homossexuais, negros, comunistas, religiosos progressistas, acadêmicos “subversivos”, tornam-se inimigos da sociedade e precisam ser combatidos. Num regime de governo fascista, a exemplo do fascismo alemão, estes grupos são considerados como defeituosos e precisam ser eliminados. E, para a ideologia fascista, somente pela disciplina e pela força isso torna-se possível.

Na recente obra de Luiz Eduardo Soares, antropólogo, cientista político e escritor brasileiro, *Dentro da Noite Feroz: o fascismo no Brasil*, o autor expõe que:

[...] o ódio é fascista, todo ódio coletivamente destilado é fascista, e o fascismo é, em suma, o ódio convertido em afeto dominante dentro de um projeto de poder, plasmando práticas, visões de mundo e a definição do outro como inimigo a ser neutralizado ou eliminado (SOARES, 2020, p. 8).

O autor defende a imputação da alcunha fascista ao bolsonarismo e denomina-o fascista em duas dimensões:

[..] a) politicamente, para evitar o jogo de linguagem diluidor cultivado pela mídia tradicional e por analistas liberais e conservadores que postulam a existência de uma polarização, no Brasil, opondo a direita no poder à esquerda oposicionista; b) sociologicamente, antropologicamente ou do ponto de vista da teoria política, porque estão reunidos elementos comuns seja ao experimento histórico europeu, seja à sua versão brasileira, o integralismo (SOARES, 2020, p. 10)

O comportamento assumido pelo presidente no que tange ao tratamento e postura com relação a pandemia do coronavírus que acometeu o mundo e já matou dezenas de milhares de pessoas em todas as partes do globo, é outro exemplo disso. Desde o início da pandemia, o presidente desfilou sem máscaras e sem proteção alguma, se aglomerou às multidões de seus seguidores e se referiu à Covid-19, doença provocada pelo vírus causador da pandemia como uma “gripezinha”. “Seus seguidores saíram às ruas sem máscaras, dispostos a ‘pegar e passar’ a ‘gripezinha’, pois fazê-lo seria prova de valentia e patriotismo, enquanto ficar em casa, de covardia e traição ao líder, o messias” (SOARES, 2020, p. 15). Bolsonaro desdenha das centenas de milhares de vítimas – até o presente momento já foram mais de 398 mil mortes no país. Se recusou a participar de iniciativas mundiais para a produção de vacinas e atrasou a compra dos imunizantes até então produzidos, o que certamente teria salvo algumas dezenas de milhares de vidas.

Na sua grande maioria, os ministros do governo federal são todos generais do exército. De acordo com Soares (2020) o único núcleo relevante que ainda se encontra sob comando civil é o Ministério da Economia, “liderado por um especulador do mercado financeiro ultraneoliberal” (SOARES, 2020, p. 16). O referido ministro, Paulo Roberto Nunes Guedes advoga a privatização generalizada e a desregulamentação sem limites, precarizando o trabalho de forma avassaladora. No campo econômico, mesmo anteriormente à pandemia:

[...] o PIB mantinha-se estacionado e a política de austeridade cortava investimentos e “gastos” sociais em escalas sem precedentes, reservando cerca de 500 bilhões de reais (em torno de 100 bilhões de dólares) ao pagamento de juros aos bancos, cujos lucros continuam batendo recordes (SOARES, 2020, p. 16).

E resume o antropólogo:

A qualificação adequada do exercício do poder bolsonarista teria de marcar uma ruptura forte com leituras diluidoras, a serviço de ideologias na prática adesistas e captulacionistas, mascaradas como interpretações analíticas objetivas. Conservadores e liberais elegeram Bolsonaro e estavam prontos para justificar sua posição, normalizando a excentricidade abominável de um projeto regressivo, obscurantista e brutal (SOARES, 2020, p. 16).

Os conservadores liberais apresentavam o presidente como uma opção equipare à que representava o seu rival (o lulismo), tão extremado quanto, apenas em direção oposta. Em verdade, “o que interessava mesmo era aproveitar o êxito de Bolsonaro por conta de seu compromisso com a implementação de uma agenda ultraneoliberal” (idem, p. 17).

As análises de Boito (2019 – 2020) coadunam com as de Soares (2020), que aduz evidências empíricas entre as argumentações a favor da conexão entre o bolsonarismo e o fascismo pela mediação do integralismo<sup>20</sup>, “o elo histórico nacional entre ambos” (SOARES, 2020, p. 18). Para o autor não há somente superposições ideológicas, há evidências de que membros do movimento integralista estão presentes ativamente na organização dos coletivos que fizeram campanha e atuam hoje na militância de defesa ao presidente. Os integralistas, na

---

<sup>20</sup> O integralismo pode ser definido como um partido e movimento político. Surgiu no Brasil na década de 1930, influenciado pelos ideais e práticas fascistas da Europa, pós I Guerra Mundial. O movimento de extrema-direita foi fundado com o nome de Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, quando o jornalista Plínio Salgado lançou o Manifesto de Outubro. Pode-se caracterizar o integralismo como um movimento nacionalista, autoritário, tradicionalista e fundado em preceitos religiosos, cabendo ao Estado manter a unificação integral da sociedade através da coerção. Seu lema é “Deus, pátria e família”. (Grifos nossos).

década de 1930, exibiam-se fardados com uniforme verde em estilo militar e desfilavam marchando, cumprimentando-se como os nazistas.

Além destes exemplos, há fortes evidências de ligações entre os grupos integralistas com os milicianos criminosos cariocas e a família Bolsonaro. Formadas por policiais e ex-policiais, militares e civis, as milícias dominam comunidades e territórios enormes, cobrando tributos ilegais sobre uma série de atividades econômicas no Rio de Janeiro, inclusive sobre o acesso à energia, gás, água, etc. As estimativas, de acordo com o autor, é de que 30% da população de bairros e favelas sejam inteiramente controladas pelas milícias. Logo, elas são extremamente influentes no mundo político e eleitoral.

No fascismo clássico, o objetivo era eliminar a esquerda do cenário político e não apenas derrotá-la, entretanto, esquerda é um termo genérico e meramente indicativo (BOITO, 2020). No fascismo clássico a esquerda constituía-se por dois partidos operários de massa, que lutavam para superar o capitalismo ou reformá-lo profundamente – o Partido Socialista e o Partido Comunista. No caso do Brasil, o “neofascismo brasileiro”, pretende eliminar a esquerda que se constitui em movimento e os governos democráticos, que são movidos por mero reformismo burguês, neodesenvolvimentista, e com apoio popular. Este campo político, que esteve até pouco tempo sob a tutela do PT. O partido, que como já foi exposto, deixou, há tempos, de ser um partido de massa e se tornou um partido da ordem. O inimigo do neofascismo brasileiro não é uma ameaça aberta ao capitalismo e não organiza politicamente a heterogênea parcela da população, típica dos países de capitalismo dependente, que podemos denominar “trabalhadores da massa marginal” (BOITO, 2020).

Por isso, o neofascismo brasileiro pode mobilizar suas bases para lutas específicas pelas redes sociais e se contentar com um lastro político baseado em organizações religiosas. Diante do exposto e dos exemplos empíricos, pode-se concluir que o bolsonarismo se trata sim, de um neofascismo brasileiro que está em marcha e, na análise de Boito (2019) iniciou-se quando a alta classe média se aproveitou e pegou carona nas manifestações do Movimento Passe Livre (MPL) nas Jornadas de Junho, em 2013, e que fortaleceram a iniciativa de organizar as manifestações pelo impeachment, e foi daquele movimento que surgiu o movimento neofascista. O capital internacional e segmentos da grande burguesia brasileira confiscaram esse movimento de classe média para, no caso do capital estadunidense e dos segmentos da grande burguesia brasileira a ele associados, além de ampliar a internacionalização da economia brasileira, perfilar o Estado brasileiro ao lado dos Estados Unidos na disputa de hegemonia com a China (BOITO, 2020). Tiveram a sua tarefa facilitada

devido ao fato de a burguesia brasileira, no seu conjunto, convergir para o programa de retirada dos direitos dos trabalhadores.

No que diz respeito a Educação Profissional, a última ação do presidente Michel Temer, em 31 de dezembro de 2018 foi enviar ao Congresso um Projeto de Lei (PL) nº 11.279/2019 para ser aprovado no governo Bolsonaro. O PL tinha como a principal intenção promover mudanças na Lei 11.982/2008, a lei de criação dos institutos federais. As mudanças mais preocupantes contidas no PL consistiam na retirada da preferência à oferta do ensino médio integrado pelos IFs e o aumento para 70% da oferta na modalidade de Ensino Médio, obviamente um aceno para que os institutos se encaixassem na reforma do ensino médio sancionada em 2017 e que deve entrar em vigor até 2022. Proibia a oferta de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado e doutorado acadêmicos, permitindo apenas mestrados e doutorados profissionais. Além disso, entre outras, estipulava que os Reitores e Diretores-Gerais do campus fossem indicados diretamente pelo governo federal, extinguindo a consulta para a escolha por parte da comunidade e pelos pares.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) acompanhou as decisões e passos da proposta e em março de 2019 se reuniu no IFMS para a articulação e pedido de retirada da tramitação do PL, que foi referendada pela SETEC/MEC por meio da Nota Técnica nº 4/2019/DDR/SETEC. No mês seguinte o PL foi retirado de tramitação.

Atualmente, pode-se dizer que não há, neste governo, uma política definida para a educação profissional. As matrículas na modalidade estão estagnadas e o orçamento do MEC tem sido reduzido. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 preconiza que as matrículas em cursos técnicos de nível médio alcancem a meta de 5,2 milhões até 2024. Em 2018, o país contava com 1,903 milhão de matrículas no ensino técnico de nível médio e chegou a 2020 com um total de 1,936 milhão. Apenas 32 mil vagas a mais o que deixa o país bastante distante do estabelecido pelo PNE.

Com relação aos recursos financeiros o esvaziamento é grande. Os investimentos e a continuidade do programa de expansão foram abandonados e o orçamento das despesas correntes vem sofrendo cortes consecutivos. Os valores para estas despesas eram superiores a R\$ 3,0 bilhões em 2014, caíram para cerca de R\$ 2,0 bilhões em 2020. Em 2021 passou para 1,5 bilhão, uma redução de 21% com relação ao ano anterior. O que certamente comprometerá a continuidade das suas atividades no momento em que as aulas retornarem à modalidade presencial, que está temporariamente na modalidade de ensino remoto devido a

pandemia de coronavírus. Além afetar obras atrasadas em mais de 20 institutos, segundo levantamento do CONIF (2021), construções de salas, laboratórios e aquisição de equipamentos.

De acordo com Amaral (2021), a continuidade desta política de destruição, o sufocamento financeiro imposto às áreas da educação, levarão, inevitavelmente à falência das universidades e institutos federais.

### CAPÍTULO III

## IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Com a promulgação da Lei n. 11.892 em 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades federais são reordenadas e dão origem a 38 Institutos Federais, tais instituições são consideradas nesta Lei como autarquias federais vinculadas ao ministério da educação e com prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Os cursos ofertados vão do ensino médio integrado aos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, assentada no mesmo tripé universitário composto por ensino, pesquisa e extensão, além da oferta de Educação à Distância (EaD) e Educação de Jovens e Adultos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA).

Costa e Marinho (2018) ao analisar os trâmites para a aprovação do projeto de Lei que resultou na criação dos institutos, relatam alguns embates com pouca discussão e debates democráticos acerca do projeto. Uma vez que o Projeto de Lei n. 3.775/2008 deu entrada na Câmara dos Deputados em 23/07/2008 e em dezembro do mesmo ano já estava sancionada pela presidência de república, sem vetos ou alterações significativas, o projeto fora aprovado basicamente com o mesmo texto encaminhado pelo poder executivo.

Houve apenas uma audiência pública realizada em 15/10/2008 acerca da criação dos institutos federais na qual estiveram presentes, além dos parlamentares, o Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC), o Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), o Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET/PE) e uma representante do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

A representante do SINASEFE demonstrou preocupação com relação aos objetivos dos institutos federais ressaltando que:

O decreto do ano passado (Decreto n. 6095/2007), quando estabeleceu que os institutos deveriam ter o propósito de atender aos arranjos produtivos locais. Esta palavra “produtivo” senhores, é imensamente perigosa, porque já sabemos o quanto, por exemplo, em nossos conselhos superiores prevalece a presença de pessoas da sociedade civil que pertencem a empresas, ao meio rural e que não têm ali interesses em ver a escola como local de uma concepção emancipatória de ensino, mas, sim, de uma concepção voltada para os seus interesses. E esse não é o nosso Brasil, não é o Brasil que nós, do SINASEFE, reconhecemos (COSTA; MARINHO, 2018, p. 69).

Outros pontos foram levantados na audiência, como a questão das diferenças entre professores federais das universidades e dos institutos, inclusive com diferenças salariais e a questão da falta de identidade conferida aos institutos federais, uma vez que propunha toda a verticalização do ensino. Apesar dos questionamentos a audiência foi finalizada e o projeto seguiu sem nenhuma alteração expressiva.

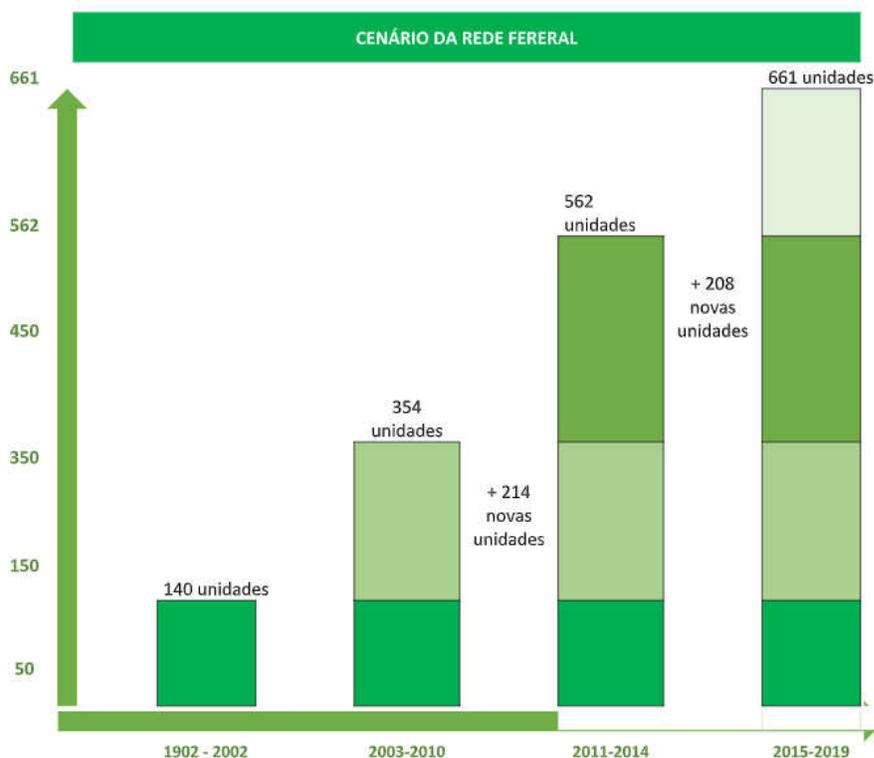
A criação dos institutos federais atendia as expectativas com relação ao *status* institucional das escolas técnicas que almejavam em tornar-se CEFETs, e, por sua vez, os CEFETs que almejavam tornar-se universidades tecnológicas. A conversão em institutos federais representava uma certa conquista que possivelmente reduziram os ímpetus a quaisquer movimentos de resistência por parte das instituições. Excetua-se neste cenário, o CEFET/RJ e CEFET/MG que não aderiram a reinstitucionalização.

Frigotto (2018), problematiza que a aprovação da institucionalidade dos institutos federais sem a devida sustentação real, atuará sobre a vida concreta das antigas instituições ou não chegarão aos campi, estabelecendo grande distância entre a situação legal e a situação real. A pouca profundidade na construção da lei de criação dos institutos federais não é condizente com o tamanho e a importância destas instituições.

Com a Lei n. 11.892 em 2008 a SETEC/MEC estabeleceu como meta a criação de mais 150 (cento e cinquenta) novas instituições, distribuídas nos 26 estados e Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC, mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais, até o ano de 2011. Foi estabelecido um projeto de criação de 208 (duzentas e oito) novas unidades até o ano de 2014. Como resultado, houve a interiorização das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica que partiu de um total de 144 (cento e quarenta e quatro) unidades em 2006 para

562 (quinhentas e sessenta e duas) unidades em 2014 e, em 2019 já eram 661 (seiscentas e sessenta e uma) unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Conforme observa-se no gráfico a seguir:

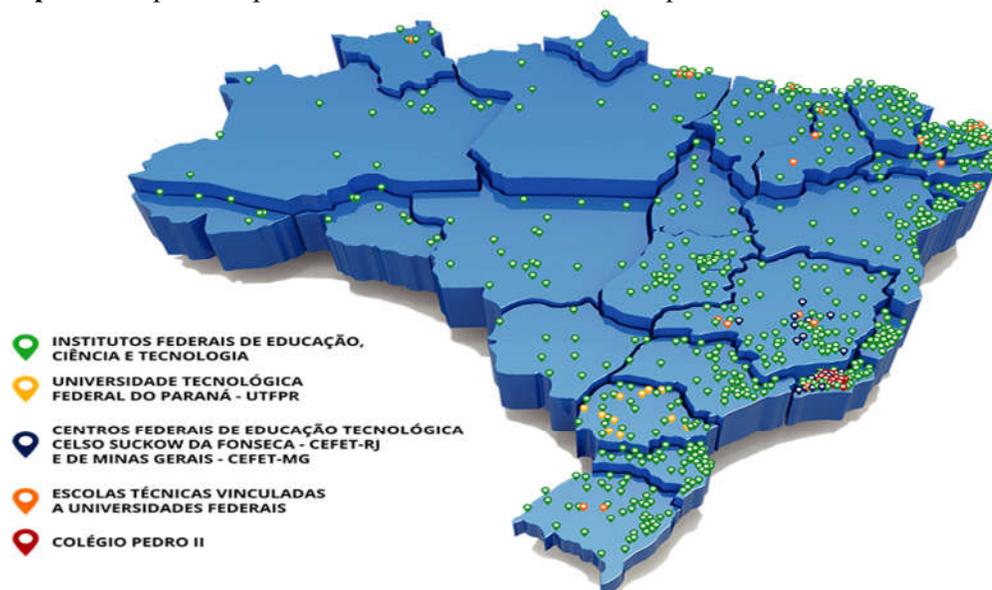
**Gráfico 1** – Ampliação das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por etapas históricas



**Fonte:** Construído pela autora, com dados da SETEC/MEC, 2021.

Vale ressaltar ainda que a materialidade deste processo não foi só institucional, mas também territorial, conforme podemos verificar no mapa a seguir:

**Mapa 1** - Mapa da expansão territorial da Rede Federal pelo território brasileiro



**Fonte:** MEC/SETEC (2019).

Com a consequente ampliação e interiorização da rede federal de ensino e diante das prováveis inconsistências, incógnitas e arranjos políticos que permearam a criação dos IFs passa-se a analisar este processo na região centro-oeste do país especificamente o Estado do Mato Grosso do Sul.

### **3.1 Processo de implantação e implementação dos Institutos Federais no Estado de Mato Grosso do Sul**

No Mato Grosso do Sul (MS) o processo de implantação do IF começou em 2007, com a sanção da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que criou escolas técnicas e agrotécnicas federais. Na ocasião, foram instituídas a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. No ano seguinte em 2008, com a reestruturação da Rede Federal, o IFMS foi criado com a previsão de instalação dos campi de Campo Grande e Nova Andradina. No mesmo período o MEC designou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação do IFMS pelo período de dois anos.

Em 2009, com o projeto de ampliação da Rede Federal, foram criados no MS outros cinco campi nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. O Campus Nova Andradina foi o primeiro a entrar em funcionamento, em 2010, por meio da publicação da Portaria MEC nº 1.170/2010. No dia 1º de fevereiro daquele ano, em

Brasília, 78 novos campi de Institutos Federais foram inaugurados, dentre eles o primeiro do MS. Os primeiros servidores tomaram posse no dia 8 de fevereiro de 2010. No ano seguinte, a Portaria MEC nº 79, de 31 de janeiro de 2011 autorizou o funcionamento dos outros seis campi no Estado. As unidades iniciaram as atividades de ensino em sedes provisórias.

Em 2014 foram implantadas outras três novas unidades, nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí, completando os 10 campi atualmente em funcionamento.

Desta forma, o IFMS contempla todas as regiões do Mato Grosso do Sul, conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 1 - Campi e áreas de abrangência**



**Fonte:** IFMS (2014).

Cabe destacar que a Lei de Criação dos Institutos Federais e o Estatuto do IFMS estabelecem como objetivos da instituição:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e:

VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Ainda de acordo com os documentos institucionais citados anteriormente e de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a instituição pauta-se por princípios, missão visão e valores que vão ao encontro da função social da instituição de ensino, destacando-se os seguintes elementos: I - justiça social, igualdade, cidadania, ética e preservação do meio ambiente. II – transparência e acesso à informação pública, III – gestão democrática; IV – verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa aplicada e a extensão tecnológica; VII – gratuidade do ensino público e universalização do acesso, dentre outros.

Estes princípios desdobram-se na Missão, Visão e valores do IFMS que de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - do IFMS, a missão da instituição é:

Promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 30)

De acordo com o mesmo documento, a visão da instituição consiste em “Ser reconhecido como uma instituição de excelência, sendo referência em educação, ciência e tecnologia no estado de Mato Grosso do Sul” (Ibidem).

O PDI do IFMS (2019-2023, p. 30) consagra como valores a “Inovação; a Ética; o compromisso com o desenvolvimento local e regional; a transparência e o compromisso social”. A instituição conta com aproximadamente 1200 (mil de duzentos) servidores, dos quais 667 são docentes e 616 são técnicos administrativos. De acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) os servidores estão distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 1** - Distribuição de servidores no IFMS

<b>Distribuição de servidores no IFMS</b>		
<b>Campus</b>	<b>Docentes</b>	<b>Técnicos administrativos</b>
Aquidauana	62	43
Campo Grande	108	83
Corumbá	66	46
Coxim	57	42
Dourados	50	36
Jardim	50	26
Nova Andradina	65	48
Naviraí	54	36
Ponta Porã	70	47
Reitoria	20	165
Três Lagoas	63	44
<b>Total</b>	<b>667</b>	<b>616</b>

**Nota:** Construído pela autora, com base nos dados do SUAP (Acesso em 09/11/2020).

### 3.2 O IFMS em Três Lagoas

O município de Três Lagoas está localizado na região leste do Estado de Mato Grosso do Sul, região essa conhecida como Costa Leste. Às margens do rio Paraná fazendo divisa com o estado de São Paulo. A cidade foi fundada em 15 de junho de 1915 e é considerada o terceiro município mais populoso do Estado com uma população estimada em 123.281 pessoas (IBGE, 2020). Possui área territorial de 12.857 km<sup>2</sup> e está próxima dos municípios de Água Clara, Brasilândia, Selviria, Aparecida do Taboado e também do interior paulista com as cidades de Castilho, Ilha Solteira, Andradina. Distante 324 quilômetros da Capital Campo Grande-MS, Três Lagoas é popularmente conhecida como “Cidade das Águas”. Localizado na Bacia Hidrográfica do Paraná, o município ainda apresenta em seu território duas sub-bacias, a do Rio Verde e a do Rio Sucuriú. E sua hidrografia é composta pelos rios Paraná, Pombo Sucuriú e Verde. Existem ainda os ribeirões Baguaçu, Bonito, Brioso, Campo Triste, Imbaúba, Palmito, Piaba e Prata. Sua localização é bastante privilegiada em relação a dois importantes empreendimentos, a Hidrovia Tietê-Paraná e o Gasoduto Brasil-Bolívia.

Seguem mapa e foto ilustrativa da localização do município:

**Mapa 2 - Localização de Três Lagoas**



**Fonte:** Google Mapas, acesso em 10/09/2020.

**Foto 1** - Visão panorâmica de Três Lagoas



**Fonte:** Google Imagens, acesso em 10/09/2020.

Desde a sua fundação, Três Lagoas tinha a pecuária como sua principal atividade econômica. Mas, seguindo uma tendência mundial e nacional desde a década de 1990, período que coincide com a implementação do neoliberalismo no país, Saboia (2001) aponta que em 1999, a Região Centro-Oeste desponta com condições favoráveis para uma indústria que segue o deslocamento da fronteira agrícola. A abertura da economia resultou em forte aumento da competição no setor industrial, pressionado pela abertura e pelo aumento da competição, a indústria partiu para um intenso processo de modernização, resultando em substancial crescimento da produtividade.

Ao mesmo tempo em que a indústria se modernizava, havia pouco crescimento econômico no País, acarretando forte redução do emprego, especialmente na Região Sudeste, onde a indústria é mais desenvolvida. Os diferenciais salariais, a guerra fiscal, a implantação do Mercosul e o próprio nível de infraestrutura e desenvolvimento local serviram de atrativo para que o emprego se deslocasse para a Região Sul [...] também a Região Centro-Oeste recebeu parcela do emprego, em segmentos tradicionais e de baixo nível de desenvolvimento que se implantaram após o deslocamento da fronteira agrícola, beneficiados pelo aumento da oferta de matérias-primas e pelos baixos salários (SABOIA, 2001, p. 116).

Desta forma o processo de industrialização no município de Três Lagoas-MS, está associado ao processo de desconcentração dos grandes centros industriais, difundindo, assim, novos distritos industriais nas cidades do interior. É o processo de interiorização da indústria.

Dentro da lógica tradicional, as indústrias buscavam localizações que possibilitassem fácil acesso às suas necessidades, proximidades com as fontes de matéria-prima, mercado consumidor, menos gastos de transportes para a comercialização de seus produtos e

disponibilidade de força de trabalho. Em se tratando da implantação de distritos industriais, outros atrativos como isenção de impostos, terrenos doados, incentivos fiscais, eram considerados como "política de atração" que são largamente divulgados pelos governos estaduais como forma de atrair empresas que possibilitem a criação de empregos e a geração de receitas para regiões menos desenvolvidas (PEREIRA; GOMES, 2004).

Por contar com uma posição geoeconômica privilegiada, a cidade possibilitou a instalação das empresas, pois existe uma proximidade com os grandes centros consumidores, para escoamento de produção e recebimento de matéria-prima, como por exemplo, com o interior do Estado de São Paulo, que é o segundo maior polo consumidor do país. Ademais, em 1997, a Lei municipal n. 1429/97 regulamentou a concessão e incentivos para a instalação de indústrias no município de Três Lagoas, na qual previa que a prefeitura faria doação de terreno para instalação de Distrito Industrial com algumas infraestruturas necessárias para a instalação dos empreendimentos, oferecendo também isenções dos impostos IPTU, ISS e demais taxas como alvará e certidões dependendo da necessidade da empresa.

Neste contexto muitas indústrias começaram a se instalar no município. Na década de 1990 também foram instalados na cidade o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), somando-se com o Serviço Social da Indústria (SESI), responsabilizando-se assim, pelo ensino técnico e profissional das categorias tidas como necessárias para a capacitação e aperfeiçoamento da força de trabalho dos trabalhadores que ocupariam as vagas nas indústrias.

A partir dos anos 2000, além da transição da agropecuária para a industrialização e o aumento de florestas de eucalipto na região, Três Lagoas passa a ser reconhecida internacionalmente como a “Capital Mundial da Celulose” devido ao crescimento do setor nos últimos anos, embora o título só tenha sido concedido oficialmente em 2021 com a sanção da Lei 14.142/2021 pelo presidente da República. De acordo com os últimos dados do IBGE (2018), o município conta com um total de 3326 (três mil, trezentas e vinte e seis) empresas.

O município cultiva ainda aspectos tradicionais e regionais de sua cultura, entre eles, estilos musicais como o forró, chamamé, música caipira e sertaneja; peças artesanais de madeira e cerâmica e pratos típicos como o churrasco, tilápia com provolone, compotas de

frutas e doces à base do milho, como cural e pamonha, além do costume mais característico da cidade, o “tereré”<sup>21</sup>.

Antes mesmo da aprovação da Lei n. 11. 892/2008, que implantaria os Institutos Federais no país, em 24 de abril de 2007 a SETEC/MEC lança uma chamada pública para acolher propostas de apoio à implantação de novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Iniciava-se a fase II do programa de expansão, que consistia na implantação de 150 (cento e cinquenta) novas unidades na Rede Federal de Educação Tecnológica, nos próximos 4 (quatro) anos no Brasil.

Na primeira página da chamada pública, o governo federal anunciava a intenção de implantar “uma escola técnica em cada cidade polo do país” (SETEC/MEC, 2007, p. 1). A frase logo tornou-se o *slogan* dessa fase da ampliação e trazia a promessa de oferecer condições favoráveis à formação e qualificação profissional nos diversos níveis e modalidades de ensino, suporte ao desenvolvimento da atividade produtiva, oportunidades de geração e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos e ainda, estímulo ao desenvolvimento socioeconômico em níveis local e regional, por todo o país.

A definição das localidades contempladas pela chamada pública, de acordo com a mesma, fora orientada por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais. A ênfase para tal definição, entretanto, destacou as seguintes finalidades:

- a) Distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino;
- b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação;
- c) Proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;
- d) Interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
- e) Redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos;
- f) Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
- g) Identificação de potenciais parcerias (SETEC/MEC, 2007, p. 2).

---

<sup>21</sup> O Tereré ou Erva Mate tem origem indígena, especificamente guarani e o nome "tereré" vem do ruído do ronco da guampa (recipiente onde a erva é servida), quando a bebida está terminando. O tereré chegou ao Brasil pela fronteira, pelos paraguaios e indígenas guaranis e kaiowás. As tradições do Tereré chegaram ao Brasil por Ponta Porã, cidade sul-mato-grossense que faz fronteira com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero. (Grifos Nossos) – Disponível em: <https://aguasdebonito.com.br/blog/outros/tererere-bebida-do-mato-grosso-do-sul/>

O objeto da chamada pública constituía-se na análise e seleção das propostas de apoio à implantação das novas unidades, encaminhadas pelos municípios ora elencados, entre eles o município de Três Lagoas/MS. Visava ainda estabelecer uma ordem de prioridade na implantação dessas novas instituições de ensino. Como resultado da avaliação das propostas seria gerado um *ranking* com as pontuações atribuídas a cada município, estabelecendo assim a ordem segundo a qual as unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica seriam implantadas. Dentre os objetivos específicos da chamada pública estavam a identificação de possibilidades de estabelecimento de parcerias entre os governos federal e municipal que agilizassem o processo e tornasse mais eficiente a alocação dos recursos públicos, bem como para a conjugação de esforços no sentido de promover o desenvolvimento regional, os arranjos produtivos locais e a interação com os setores produtivos do país.

Dentre as finalidades e objetivos apresentados, destacamos a recorrência da necessidade posta em atender/desenvolver/promover os Arranjos Produtivos Locais (APLs). De acordo com o Sebrae:

O Arranjo Produtivo Local é uma aglomeração de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa (CARDOSO, 2014, p. 7).

Três anos antes da referida chamada pública, em 2004, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) realizara seminário e mapeamento dos APLs do território nacional, com a participação de representantes de APLs de todo o Brasil, empresas e entidades governamentais. Facilitando assim a escolha dos municípios com maior potencial para fazerem parte da chamada.

Em resposta à chamada pública, os municípios elencados deveriam apresentar o Formulário para Apresentação de Proposta (FAP) no qual demonstrariam interesse em receber uma unidade de ensino e explicitariam as necessidades que a tornariam aptas para tal recebimento, além da apresentação das contrapartidas obrigatórias e complementares para a avaliação do pedido. A contrapartida obrigatória constituía-se na doação à União, de área física destinada à implantação da unidade de educação profissional e tecnológica, terra nua para construção ou edificação já existente. Já as contrapartidas complementares constituíam-se em doações de equipamentos, maquinários, entre outros serviços e ainda, apresentação de parcerias privadas.

O município de Três Lagoas apresentou em 02 de julho de 2007 o FAP, no qual disponibilizava, como contrapartida obrigatória, um terreno com dimensão de 93.373.80m<sup>2</sup>, localizado no loteamento Chácara Imperial, na Rua P, em área urbana, apresentando topografia regular, com fechamento em cerca de arame por todos os lados.

**Mapa 3** - Projeção de localização da área onde será construída a nova Escola Técnica Federal no município de Três Lagoas.



Fonte: FAP, 2007.

**Foto 2** - Vista parcial da área destinada à construção da Escola Técnica Federal, localizada no loteamento Chácara Imperial.



Fonte: FAP, 2007.

No espaço reservado às contrapartidas complementares, na proposta apresentada lia-se a observação de que “não há, ainda, especificações de contrapartidas complementares, visto que as instituições profissionalizantes aguardam definição do perfil do projeto ora

apresentado” (FAP, 2007, p. 5). Esta observação reafirma a discussão anterior, no que diz respeito a indefinição do projeto de criação dos institutos federais.

Percebe-se que o projeto de instalação do Instituto Federal no município é envolto de várias incógnitas deixadas para serem fechadas em meio a implementação da instituição. Estas incógnitas e incompreensões deram azo a todo tipo de especulações e oportunismos políticos partidários no estado e na região. Os oportunistas queriam pôr a sua assinatura na nova Escola Técnica Federal, sendo o responsável pela conquista. Algo muito verossímil e semelhante ocorrera em outros estados, nos quais o desenho original de se implantar um instituto por estado fora desconfigurado, o que resultou em 7 (sete) estados com configurações diferentes. O caso mais discrepante é o estado de Minas Gerais, no qual foram implantados 5 (cinco) institutos.

Ainda no que diz respeito aos APLs, ponto de grande destaque na escolha dos municípios considerados potenciais para receberem novas unidades das escolas técnicas federais. A proposta apresentada pela prefeitura de Três Lagoas enfatiza os investimentos no setor industrial desde a apresentação:

Três Lagoas tem recebido bilhões de dólares em investimentos e é esperado que até 2011 se torne a segunda cidade, em termos econômicos e políticos, de Mato Grosso do Sul. Também foi apontada pela revista Exame como um dos mais promissores polos de desenvolvimento do Brasil e pela Gazeta Mercantil como sendo a 167ª cidade mais promissora do país (FAP, 2007, p. 7).

E prossegue explicitando que a cidade está em acelerado processo de industrialização desde a década de 1990 e por este motivo:

[...] a última administração municipal de Issam Fares e a atual de Simone Tebet focaram suas atenções em permitir o desenvolvimento da indústria na cidade. Desde os anos 90 [sic], muitas foram as indústrias que ali se instalaram, entre elas, Mabel, Cortex, Metalfrio, um curtume para melhor aproveitamento do couro bovino que antes era descartado no frigorífico local e várias outras. Devido à qualidade de sua água, companhias de águas minerais e bebidas também se expandem no município. Já a Petrobrás instalou na cidade uma usina termelétrica (FAP, 2007. p. 8).

Outro investimento anunciado, no período, com glórias e honrarias, destarte o mais importante na época, se refere às empresas *International Paper* e GrupoVotorantim:

[...] US\$ 1,15 bilhão será investido para a construção de fábrica com capacidade para produzir 500 mil toneladas de papel branco ao ano em Três Lagoas, a partir do primeiro trimestre do ano de 2009. A Pedra fundamental da obra idealizada pelo senador Ramez Tebet foi lançada no dia 19 de dezembro de 2006, com a presença da prefeita da cidade, Simone Tebet, Zeca do PT, governador do Estado, e de outras autoridades. Durante a construção da fábrica de papel, dez mil trabalhadores deverão ser empregados. O PIB municipal também será triplicado, aumentando em 13,5% o PIB sul-matogrossense e em 0,15% o PIB brasileiro (FAP, 2007, p. 10).

No encerramento da proposta, num campo destinado às informações complementares é criada uma seção denominada “Justificativa para alteração do APL”, uma vez que o município possuía originariamente o arranjo produtivo voltado para a pecuária e naquela data experimentava “uma explosão de progresso em todos os sentidos” (FAP, 2007, p. 14). Uma vez que a cidade de Três Lagoas possuía um dos melhores conjuntos de meios para escoamento da produção por contar com aeroporto, hidrovias, rodovias de fácil acesso e uma rede de vias internas que interligavam as indústrias instaladas fisicamente em seu território. Ainda de acordo com o documento, Três Lagoas tivera uma “verdadeira guinada de sua base econômica, com a chegada progressiva de um grande número de empresas” (FAP, 2007, p. 14), justificando assim a alteração do seu arranjo produtivo, antes agropecuário, agora potencialmente industrializado, ainda mais com a eminência da construção da maior fábrica de papel branco do mundo.

Entretanto, em meio a tanto crescimento e progresso econômico, as perspectivas promissoras, segundo a prefeitura esbarravam na falta de força de trabalho especializada, como podemos observar na parte final do FAP:

Apesar desse horizonte de perspectivas promissoras, vontade política e democratização de procedimentos, a cidade ainda ressentia-se de oferta de mão-de-obra especializada, preparada para os desafios técnicos, situação cada vez mais comum no competitivo mercado nacional (FAP, 2007, p.14).

Assim a instalação de uma Instituição de Educação Tecnológica em Três Lagoas fortaleceria sua condição de polo industrializado no Estado (FAP, 2007), e finaliza a proposta mencionando o fato de que no estado não existem cursos técnicos na área de mecatrônica, o que poderia transformar a cidade num polo geo-educacional, valendo-se da base já existente no SENAI, que serviria de subsídio para a implantação de curso de mecatrônica, entre outros cursos, visando o prognóstico de desenvolvimento industrial. Dentre os cursos considerados

necessários como aporte ao referido desenvolvimento industrial, a prefeitura já sugere os cursos de Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletrônica, Técnico em Mecânica, Técnico em Instrumentação, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Química, Técnico em Açúcar e Álcool, Técnico em Alimentos, Técnico em Celulose, Técnico em Papel, Técnico em Mecatrônica.

Diante do exposto, verifica-se que a proposta encaminhada pela prefeitura municipal de Três Lagoas em resposta à chamada pública do Plano de Expansão da Rede Federal concentrou-se primordialmente nos fatores econômicos e na expansão industrial pela qual o município passava e almejava. E os cursos sugeridos e tidos como necessários pelo município também deixavam explícito o caráter formativo que se pretendia, quer seja a formação de força de trabalho especializada para o atendimento das demandas das empresas em processo de instalação no município. No documento em análise não há nenhum trecho que evidencie a preocupação com a formação desses jovens, futuros alunos da nova unidade, no que tange à qualidade da oferta educativa em sentido integral.

O Grupo Votorantim, que instalara a sua primeira unidade da empresa no município de Três Lagoas em março de 2009, com capacidade para produzir 1,3 milhão de toneladas de celulose por ano, funde-se ao grupo Aracruz em setembro do mesmo ano, passando a denominar-se Fibria Celulose S/A. O movimento inicial da empresa Fibria Celulose S/A gerou outros investimentos do setor em Três Lagoas.

**Foto 3** – Complexo Industrial Fibria Celulose S/A – Unidade Três Lagoas



**Fonte:** <http://www.treslagoasfm.com.br>. Acesso: 04/05/2021

Em um pequeno depoimento exclusivo para esta pesquisa, a atual senadora Simone Tebet pelo partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que fora prefeita do município de Três Lagoas de 2005 a 2010 relatou que nesta época fora para os EUA “atrás” desta fábrica

de celulose, segundo a então prefeita, o objetivo maior do seu mandato era atrair a maior fábrica do mundo pra Três Lagoas. Neste ínterim, o projeto de criação dos Institutos Federais fora criado e encontrava-se no auge das implantações:

Foi quando eu procurei acionar as autoridades competentes e articular para que Três Lagoas recebesse uma unidade de escola técnica federal. Como professora universitária eu sei o quanto é importante o jovem sair do ensino médio e ir ou para um curso profissionalizante (Simone Tebet, por mensagem de voz, em abril de 2021).

Ainda de acordo com a senadora, a carência de “mão-de-obra” especializada chamava muito a atenção das indústrias, e, portanto, muitas eram as cobranças com relação a existência da força de trabalho necessária para a implantação da empresa.

Elas [as empresas] diziam: Olha, pra ir, tem área? Tem incentivo? Tem isenção de IPTU? Nós já conseguimos os incentivos de ICMS do estado. Agora queremos ver se tem área [...] Nós temos um bom parque industrial aí com toda a infraestrutura e nós esbarramos nesta questão da qualificação (Simone Tebet, por mensagem de voz, em abril de 2021).

Para a senadora, em determinados momentos das negociações as empresas não queriam mais se instalar na cidade por recearem a falta de “mão-de-obra”. Posteriormente relata ela que realizou algumas visitas a reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a professora Célia Maria Silva Correa Oliveira para viabilizar recursos para a construção do instituto. “Em 2009, a reitora mandou ofício pra nós informando que havia conseguido recursos e que ia licitar a obra” (Simone Tebet, por mensagem de voz, em abril de 2021).

Cabe destacar que a chegada das fábricas de papel e de celulose no município de Três Lagoas implicou em mudanças significativas na estrutura econômica e social do município. E, embora não seja o foco deste trabalho, tais mudanças precisam ser contextualizadas e compreendidas dentro de uma perspectiva crítica, a fim de evidenciar-se todas as nuances que permeiam a aparência desse fenômeno. O crescimento dos dados econômicos representou para a população a expectativa de uma mudança significativa no orçamento do município. Entretanto, essa visão fenomênica de um crescimento econômico de grandes proporções, induziu a população a uma falsa impressão de que seriam beneficiadas por ele, quando, na realidade, pouco ou em nada dessa riqueza produzida refletiu na melhoria do nível econômico para a população local. Vale ressaltar ainda, que a chegada desses investimentos ocorreu antes

mesmo de serem definidas ações para atenuar os efeitos negativos dos empreendimentos. A falta de planejamento adequado trouxe, junto com o almejado impacto econômico, uma série de riscos e problemas para a vida da população. Por se tratarem de obras que demandavam intensa quantidade de força de trabalho na sua fase de construção, o crescimento populacional desorganizado foi um dos grandes problemas enfrentados pela população. Decorrente disso houve uma grande procura por moradias no setor imobiliário e a falta de moradias fez com que o preço dos aluguéis subisse muito, prejudicando a população local. A vinda de muitos trabalhadores de outras cidades e estados repercutiu negativamente na vida da população e fez também, com que aumentassem os índices de violência e criminalidade.

O fato é que tão abrupto crescimento populacional, seja do contingente permanente seja do temporário, tem resultado em problemas os mais diversos, dos quais se destacam aqueles relacionados à saturação da infraestrutura e dos serviços básicos, e à elevação dos preços dos produtos e serviços, efeitos que somados conduzem à elevação do custo e a degradação da qualidade de vida (PERPETUA, 2012, p. 52).

Além disso, houve o expressivo aumento da monocultura das florestas de eucalipto na região. Nesse sentido, o processo de territorialização do capital via monocultivo de eucalipto encontrou condições extremamente favoráveis na região, não só condições de ordem natural, como clima, relevo, hidrografia e solos adequados para florestas plantadas, mas principalmente de ordem social e política: disponibilidade e baixo valor da terra, pouca organização sindical e baixa atuação de movimentos sociais, e, principalmente, incentivo dos governos federal, estadual e municipal (PERPETUA, 2012).

No ano de 2005 o estado de Mato Grosso do Sul possuía 113.432 hectares de área plantada com florestas de eucalipto, em 2007 atinge 207.687 hectares e em 2011, a área total plantada com eucalipto atingiu 475.528 hectares. A maioria dos plantios, cerca de 88.493 hectares plantados na época, estavam sob controle da Fibria na unidade sediada em Três Lagoas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRODUTORES DE FLORESTAS PLANTADAS, 2016). Os dados do IBGE (2019) mostram ainda, que a área plantada no estado passa de 1,13 milhões de hectares, e a maioria, 263.690 hectares se concentram em Três Lagoas.

Atualmente, após uma fusão bilionária, a Fibria tornou-se Suzano S/A. A unidade Três Lagoas (MS), que possui duas fábricas em operação, opera com capacidade de produção de 3,25 milhões de toneladas de celulose ao ano.

A despeito dos problemas subjacentes a vinda do polo industrial da celulose para o município de Três Lagoas, não se pode negar o crescimento econômico gerado por estas empresas. Em matéria publicada em jornal local (JPNews: 06/2020), a empresa Suzano Papel e Celulose S/A (antiga Fibria) afirma que possui mais de 6 mil “colaboradores”<sup>22</sup> e que a maioria do seu pessoal é oriundo de Três Lagoas, entretanto, não afirma a quantidade precisa. Já a estadunidense International Paper, inaugurada em 2009, de acordo com a reportagem teria neste ano (2009) em suas 3 fábricas do Brasil o equivalente a 2,8 mil funcionários, mas não precisou a quantidade que opera na cidade. Por sua vez a empresa Eldorado (inaugurada em 2012) afirma a matéria, possuía mais de 4 mil funcionários, dos quais 2,8 mil operam em Três Lagoas.

Com efeito, e conforme assevera a senadora Simone Tebet (em mensagem consentida a esta pesquisa) é no bojo deste processo de industrialização que Três Lagoas é contemplada com uma unidade da escola técnica federal, um campus do recém criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com o intuito de formar a força de trabalho da juventude para atuar no próspero setor industrial de Três Lagoas.

Em 2010, dois anos após a criação dos Institutos Federais o governo lança oficialmente o documento “Um novo modelo de educação profissional e tecnológica” contendo a concepção e as diretrizes dos referidos institutos, no qual ambas, concepção e diretrizes destoam do que fora apresentado até aqui. O documento refuta a ideia de dualidade na educação e, anuncia que o novo modelo de educação profissional, historicamente voltada para o desenvolvimento econômico, agora defronta-se com a política atual de governo que teria por essência a responsabilidade social:

A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social. As instituições federais de educação profissional e tecnológica, em sua forma estruturante, não traziam esse arcabouço como prioritário. Entretanto, o governo federal, reconhecendo a potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua

---

<sup>22</sup> Com a transplantação do novo modo de racionalização do trabalho, o toyotismo ou acumulação flexível, há a exigência de que o empregado se identifique totalmente com a missão da empresa pela qual foi contratado e passe então a assumir como seus os interesses de seu empregador. Nesta perspectiva as empresas deixaram de chamar os trabalhadores de operários, funcionários ou empregados e passaram a denomina-los colaboradores. Assim, fica a impressão de que todos estão colaborando uns com os outros para alcançar um objetivo em comum (o da empresa), num sentido mais dinâmico do que ser apenas alguém que troca serviços por salários. Dito de outro modo, o operário é transformado num orgulhoso vassalo da empresa (Grifos Nossos).

capacidade e qualidade de trabalho, começa a dialogar intensivamente com essa rede de formação, na perspectiva da inversão da lógica até então presente (MEC/SETEC, 2010, p. 14).

De acordo com a nova institucionalidade, os institutos federais passariam a ocupar-se, substantivamente, de um trabalho contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional. Entendendo desenvolvimento local e regional como melhoria do padrão de vida da população dessas regiões.

Nesse sentido a ampliação da educação profissional e tecnológica foi integrada à agenda pública prevendo a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assumindo, portanto, o ideário de “educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (MEC/SETEC, 2010, p. 14). O governo federal estaria primando pela atuação no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (SETEC/MEC, 2010).

É neste contexto, e sob esse enfoque que é desenhada publicamente essa fase de ampliação da rede federal. De forma discrepante do texto contido na chamada pública enviada aos municípios, no qual recebia destaque a proximidade aos arranjos produtivos locais, como critérios de definição das cidades-polos, o documento de concepção e diretrizes dos institutos agora dizem que os critérios, entre outros, são a proximidade aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirmando o propósito de consolidação de uma institucionalidade onde o caráter social é preponderante. É neste espectro que os institutos federais são fundamentados, “em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida”. (SETEC/MEC, 2010, p. 15).

De acordo com a concepção assumida oficialmente o Instituto Federal constituir-se-ia em:

[...] um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, 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 social 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 de ação política e de transformação social (SETEC/MEC, 2010, p. 19).

Autodenominando-se como um projeto progressista, o governo federal afirma que ao criar os institutos federais, a intenção é de “superar a visão de instituição escolar como mero aparelho ideológico do estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes” (SETEC/MEC, 2010).

Neste sentido, os institutos federais reservariam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revelaria os lugares ocupados pelos indivíduos no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade.

No início de 2011, a portaria nº 79 de 28 de janeiro expedida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), autorizou o funcionamento das atividades do campus Três Lagoas. A sede provisória funcionava no campus local da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esta sede provisória se tratava de 2 salas cedidas pela universidade. As atividades deram início com a contratação de 2 técnicos administrativos e 1 diretora geral pró-tempore indicada pelo MEC. Antes de iniciar as aulas, foram nomeados cerca de 10 docentes, 1 assistente social e 1 psicóloga. As condições eram precárias. Não havia nenhum tipo de equipamento, mobiliário, material pedagógico, nem de expediente que viabilizasse o início das atividades. Mas, mesmo assim, inicialmente foram ofertados os cursos técnicos integrados em Eletrotécnica, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, o último na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Como os processos para a aprovação dos cursos foram realizados de modo muito rápido e sem ter os profissionais habilitados (docentes, pedagogos, técnicos) em concurso público para desenvolver os projetos pedagógicos e perfis dos cursos, tais projetos foram trazidos da UTFPR e sofreram apenas algumas adaptações para atenderem as modalidades em que seriam ofertadas. Para que os cursos fossem liberados, os projetos pedagógicos precisavam ser submetidos para aprovação direta pelo MEC para concessão de autorização de abertura, uma vez que o IFMS, recém-criado não possuía ainda estrutura organizacional, nem instâncias legalmente constituídas que legitimasse suas atividades, nem conselhos e colegiados. Não haviam pedagogos (as) nomeados que pudesse acompanhar e/ou intervir na elaboração dos procedimentos pedagógicos ou mesmo dos projetos. Como dito, a UTFPR, a universidade tecnológica que tutoreou a implantação do IFMS, trouxe tais projetos que foram

adaptados para os cursos que seriam ofertados no campus Três Lagoas e outros campi do Estado, cursos de nível médio integrado e cursos de nível médio integrado, na modalidade PROEJA. Tais projetos foram originados de cursos superiores e sofreram “reparos” para que pudessem atender ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CTCN) e então permitir o funcionamento dos cursos e o início das atividades do campus. Esses projetos vigoraram e conduziram os cursos do campus Três Lagoas de 2011 a 2016.

No mesmo ano (2011), o campus abriu a primeira turma da graduação, no curso superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e as ementas e referências bibliográficas dos cursos técnicos de nível médio, assim como as do curso de graduação eram praticamente as mesmas, no que tangia às unidades curriculares específicas do eixo de informática. Evidenciando o que fora acima exposto e ainda, o descuido e o despreparo para com as especificidades dos cursos do ensino médio integrado.

Frigotto pondera que:

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial a concepção de ensino médio integrado é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas e ao mesmo tempo responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2008, p. 10-11).

Considerando o art. 5º do Estatuto do IFMS – que traz como um dos objetivos primeiros a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, infere-se que fora extremamente problemática a tutoria da UTFPR na implantação do instituto federal no estado e conseqüentemente, no município de Três Lagoas, uma vez que a referida instituição, embora tenha se tornado universidade somente em 2005, desde 1998 não tinha mais ofertas no ensino médio e desde então, concentrava todos os seus esforços e atenção na oferta de cursos superiores de tecnologia e cursos de pós-graduação, além de debater-se politicamente com o governo federal nas tentativas de conversão para universidade, pedido que só foi concedido após o governo Lula assumir o governo. E que resultou ainda, na recusa da instituição em transformar-se em Instituto Federal quando da Lei de criação em 2008, juntamente com o CEFET/MG e CEFET/RJ, conforme fora citado no capítulo anterior. Tais Cefets já tinham a intenção de tornarem-se universidades e seus projetos de transformação estão tramitando junto aos órgãos competentes desde 2009. Demonstrando mais uma vez, que estas instituições, mormente a UTFPR, tem sua expertise,

interesse e atenção voltada para o desenvolvimento dos cursos de nível superior e não no desenvolvimento do curso de nível médio, muito menos nos cursos de nível médio integrado, modalidade que compõe, obrigatoriamente 50% das vagas ofertadas nos Institutos Federais. Frigotto ressalta ainda que:

Sendo a UTFPR parte da RFEPCT e sabendo que o *status* de universidade dos IFs foi uma solução negociada para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção, é plausível pensar que as tendências dos IFs tendam a se espelhar naquela universidade. Do que observamos no trabalho de campo é que a diferenciação dentro da dualidade na verdade foi institucionalizada pela verticalização e as diferentes modalidades de ensino médio e de formação profissional. Por outra parte, especialmente, mas não só, os *campi* que constituíam os CEFETs tendem a ampliar o ensino superior e a pós-graduação (FRIGOTTO, 2018, p. 130).

Embora o campus Três Lagoas não tenha sido constituído a partir de um CEFET, a tutoria direta da UTFPR trouxe consigo essa herança, como se pode verificar no despreparo com os projetos pedagógicos dos cursos de nível médio integrado. Iniciando a institucionalidade do campus com um trabalho confuso desde a sua concepção.

Costa e Marinho (2018, p. 200) afirmam que “a história da rede federal é o mosaico das várias histórias contidas nela” em alusão ao fato de que a reinstitucionalização resultou numa criação confusa. Ainda de acordo com o autor:

[...] podemos afirmar que os IFs são das instituições mais conturbadas no âmbito educacional. Não bastando a configuração estabelecida na Lei nº 11.892/2008, com estrutura semelhante às universidades, verticalização etc., a forma como foi construída, sem respeito com a história das instituições, somada à forma como vinha sendo conduzida a expansão de matrículas na EPT, engrossando o caldo com mais um programa que alterava toda a vida institucional dos *campi*, tudo isso sem uma orientação clara de um projeto consistente [...] quanto ao que fazer em relação a todo o imbróglgio criado pela atabalhoada política de expansão da RFEPCT – “tem que implantar!” –, no fim das contas apenas seguindo a lógica do produtivismo. (COSTA, 2018, p. 191).

Com isso, o instituto federal campus Três Lagoas, já nasce com uma identidade confusa. Podemos ilustrar tal confusão já no primeiro processo de seleção de estudantes. Obviamente que pelo total desconhecimento da nova instituição não houveram muitas inscrições e o primeiro processo seletivo não selecionou nenhum estudante, sendo todos os inscritos contemplados nos cursos escolhidos. Somente no momento da matrícula esses estudantes descobriam que os cursos eram integrados e que eles teriam que cursar as

disciplinas do ensino médio também, que os cursos durariam 3 (três) anos e meio. Muitos já haviam concluído o ensino médio e queriam cursar apenas o técnico, então muitos desistiram de matricular-se, outros tantos, se matricularam e no decorrer do curso, evadiram-se. As duas turmas abertas no curso técnico de nível médio integrado em eletrotécnica tiveram um índice de desistência muito grande.

Após alguns meses, ainda em 2011, o campus Três Lagoas passou a funcionar no Colégio Objetivo, na Rua Urias Ribeiro, nº 2.327, Alto da Boa Vista, no qual dispunha, agora de 4 salas alugadas para abrigar as atividades. A precariedade física continuou até o ano de 2013. A sala destinada ao desenvolvimento das atividades desempenhadas pelos servidores técnicos administrativos, agora num total de 12 era dividida com os docentes, que se amontoavam e se revezavam para desenvolver seus trabalhos, preparar aulas, atender a comunidade, estudantes, etc. Servidores técnicos administrativos e docentes tinham que trazer o material de trabalho de suas casas, incluindo computadores, impressoras e até ventiladores para suportarem as altas temperaturas da cidade. Nos primeiros meses de funcionamento até o serviço de copa e muitas vezes, de limpeza era realizado pelos servidores, um quadro extremamente pequeno de servidores, que obrigava os mesmos a desempenharem várias funções, totalmente adversas daquelas para as quais foram originalmente concursados.

Aos poucos, novos servidores eram nomeados e equipamentos e mobiliários eram adquiridos. Entretanto, as instalações e condições de trabalho continuavam longe de serem razoáveis. Com uma imensa quantidade de trabalho a ser desenvolvida, processos e procedimentos a serem criados e com muito pouco ou sem direcionamento institucional, muitos servidores trabalhavam durante horas para além de suas jornadas de trabalho, afim de garantir o funcionamento das atividades e para garantir as condições da implantação do instituto no município.

Mesmo com tantas dificuldades, o lema era: “tem que garantir a implantação”. A reitoria pressionava o campus para a abertura de novas turmas, era preciso o quanto antes, oferecer um curso superior tecnológico, uma vez que a UTFPR era quem balizava a concepção educativa a ser implantada. E então, no segundo semestre do mesmo ano o campus abre a primeira turma de nível superior. Um curso superior tecnológico em Sistemas para Internet, com duração de 5 semestres, que teve o projeto orientado pela UTFPR. Logo pôde-se perceber que conteúdos, ementas e referências bibliográficas contidas nestes projetos eram as mesmas contidas nos projetos do curso de ensino médio integrado, outrora submetidos e aprovados pelo MEC, comprovando que existia uma “menor preocupação” com esta

modalidade, embora, conforme já dito anteriormente, a oferta dos cursos de nível médio integrado fossem, teoricamente, a prioridade. Frigotto afirma que:

[...] a criação da UTFPR não poderia estar balizando tanto a concepção educativa quanto a prioridade no ensino médio profissional integrado à educação básica. Em relação a esta última indagação, dois aspectos se reforçam, um na perspectiva de abandono do ensino médio, sob qualquer modalidade pela UTFPR; e, o outro, pela concepção reducionista da relação educação e sociedade pela perspectiva da formação instrumental ao mercado de trabalho e não a uma formação integral (FRIGOTTO, 2018, p. 129-130).

No ano seguinte, em 2012, a unidade passou a oferecer cursos técnicos a distância nos municípios de Água Clara, Brasilândia e Paranaíba, e iniciou as atividades do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>23</sup>.

Neste ínterim, a maioria dos servidores, técnicos administrativos, docentes e estudantes viviam um cotidiano conturbado e difícil. A cobrança da comunidade pela construção do prédio do campus era constante, dado ao histórico de obras comumente chamadas de “elefante branco” que nunca foram concluídas pelo país afora, temia-se que o campus não passasse a operar em sede própria. Os estudantes não tinham aulas práticas, uma vez que não haviam laboratórios, nem equipamentos para a realização das mesmas, o que ensejava mais desistências. Em diversas ocasiões os estudantes se organizavam para exigir as melhorias necessárias, realizando manifestações. Docentes e servidores também se organizavam, porém, eram ameaçados pela direção geral pró-tempore do campus, criando um clima tenso na relação de trabalho. Por vezes, diversos servidores procuraram o Ministério Público Federal (MPF) para denúncias contra a gestão do campus, no afã de coibir os abusos e assédios sofridos. Tais denúncias visavam também garantir a não violação dos direitos dos estudantes que também eram perseguidos pela gestão para que não participassem de manifestações.

Embora tivesse um corpo de servidores ainda bem pequeno, o IFMS de Três Lagoas se constituiu, desde sempre, num grupo bastante politizado e que lutava por melhorias desde o início do processo de implantação.

[Ainda em 2012 o grupo, juntamente com os estudantes do campus, se juntaram aos servidores da UFMS para participarem de uma greve que durou mais de 90 dias. A participação política e a luta pelos direitos eram pautas das aulas que aconteciam em diversas

---

<sup>23</sup> O programa Pronatec não será discutido neste trabalho por não ser o foco da pesquisa, mas certamente foi um programa que “abalou” o já conturbado processo de implantação do instituto federal no campus Três Lagoas. Aprovado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, no primeiro ano do primeiro mandato de Dilma Rousseff iniciou as atividades no campus em 2012 e tornou-se o centro dos esforços e as demandas de trabalho no campus eram gigantescas. (Grifo nosso).

situações de manifestações, nas quais os estudantes participavam junto aos docentes e servidores técnicos.

**Foto 4 - Aula na Rua – Greve de 2012**



**Fonte:** Arquivos pessoais da autora

Em meados de 2013, em meio a esse cenário conturbado e de precariedade estrutural formam-se as primeiras turmas do campus. A notar pelos números, podemos inferir o quão problemático fora o período de implantação do campus Três Lagoas, no que se refere aos resultados:

**Tabela 2 - Alunos matriculados x Alunos que concluíram os cursos durante o período de implantação.**

<b>Curso</b>	<b>Alunos matriculados em 2011</b>	<b>Alunos que concluíram</b>
Curso Técnico de nível médio integrado em Informática	37	09
Curso Técnico de nível médio integrado em Eletrotécnica	53	07
Curso Técnico de nível médio integrado em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade PROEJA	34	01

Curso de nível superior em Tecnologia de Sistemas para Internet	43	01
---	----	----

**Nota:** Elaborada pela autora, com base nos dados do sistema acadêmico SigaEdu-IFMS.

Ressalta-se ainda, que dentre o número de estudantes que conseguiram concluir os cursos, a maioria não o fizeram dentro do prazo regular. O estudante do PROEJA, por exemplo, só conseguiu finalizar o curso no ano de 2017, ou seja, levou 7 anos para finalizar o curso que tinha duração de 3 anos e meio. Situação semelhante ocorreu com o estudante do curso superior de Sistemas para Internet.

Esses resultados ínfimos apontam para um sério problema que é o da ampliação a qualquer custo. Desde o início, a política de ampliação da rede federal perseguia, como vimos anteriormente, um número estabelecido como meta, que era atingir a marca de 562 unidades espalhadas pelo país até 2014. Mas de acordo com Costa e Marinho (2018, p. 166) “a forma como se chegaria ao número mágico nunca ficou clara” e ocorreu que a ampliação aconteceu de maneiras variadas, quase sempre com resultados ambíguos.

Segundo apontou o relatório de auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) sobre a RFEPCT entre os anos de 2011 e 2012, observa-se que a ampliação é seguida de um déficit estrutural. Aumenta-se o número de cursos e de matrículas, sem que se tenham professores e/ou estrutura física proporcionais, como se pode ler no relatório:

Déficit de docentes e técnicos: 20% dos cargos de professores e 25% dos técnicos estão vagos. Problemas de infraestrutura dos Institutos Federais: mobiliário e equipamento não adequado; laboratórios não devidamente equipados; falta de material para as aulas. Baixo envolvimento de professores e alunos em atividades de extensão: risco de a pesquisa e extensão não promoverem o desenvolvimento socioeconômico desejável. Dificuldades para estabelecimento de parcerias dos Institutos com o setor produtivo: poderiam viabilizar a doação de equipamentos, o compartilhamento de instalações e pessoas, a atualização de docentes e a obtenção de recursos para pesquisa (TCU, 2011, p. 45).

A despeito dos apontamentos do TCU, a política de ampliação seguiu sem quaisquer modificações, entretanto:

Não obstante, mesmo quando apresenta uma análise estritamente ligada ao que está disposto em normativas e documentos oficiais, as considerações do TCU são importantes, pois evidenciam de forma

nítida a distância entre a situação legal e a situação real dos IFs – ou, ainda, os resultados de uma política mal ou pouco planejada – desleixada (COSTA, 2018, p. 167).

Destaca-se neste processo que em Três Lagoas o curso de nível médio na modalidade PROEJA não abriu mais nenhuma turma. Os demais continuaram abrindo inscrições para novas turmas uma vez ao ano, o que também gerava uma confusão administrativa e pedagógica gigantesca, uma vez que as organizações dos cursos eram por períodos semestrais. Esta (des) organização, em termos curriculares, está presente até hoje no campus Três Lagoas, quiçá, no IFMS todo, e continua gerando a mesma confusão. A justaposição de unidades curriculares, organizadas de tal forma que a maioria dos estudantes não conseguem cumprir e serem aprovados de forma linear e sequencial mostram que o conceito de ensino médio integrado não foi um conceito plenamente apreendido pela política do IFMS desde o início do processo de implantação.

A formação integrada sugere uma formação humana que busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Neste sentido, uma formação integrada supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Apesar de todos os percalços no processo de implantação do IFMS em Três Lagoas, a mudança para a sede definitiva do campus ocorreu finalmente em maio de 2014. Desde então, a instituição funciona na Rua Ângelo Melão, nº 790, Bairro Jardim das Paineiras, conforme a ilustração a seguir:

**Foto 5** - IFMS – Campus Três Lagoas



**Fonte:** Arquivos pessoais da autora

Neste mesmo mês o reitor pró-tempore do IFMS é afastado após ser denunciado pelo MPF por improbidade administrativa, acusado de irregularidades nos contratos do campus de Três Lagoas. O afastamento se deu por meio de ação civil pública, movida pelo MPF que indiciou o reitor por manter supostos contratos fraudulentos com a empresa responsável pela construção do campus de Três Lagoas. As denúncias foram apuradas pela Controladoria Geral da União (CGU) Relatório de Auditoria N° 201603500 que detectou pagamentos sem a regular liquidação da despesa; mudanças na execução do projeto e nos materiais contratados; pagamentos indevidos, ou seja, sem a devida contraprestação de serviços. Após o afastamento do reitor, Maria Neusa de Lima Pereira foi nomeada para o cargo de reitora em caráter pró-tempore, por meio da portaria n° 379 de 2 de maio de 2014, publicada no Diário Oficial da União (DOU).

Em meio a este cenário, o campus foi oficialmente inaugurado em cerimônia realizada pela Presidência da República no dia 18 de junho de 2014, onde foram entregues as placas inaugurais de 50 campi de Institutos Federais.

Em 2015, o campus ampliou a oferta de cursos técnicos subsequentes à distância e na graduação. Foram abertos os cursos superiores de Tecnologia em Automação Industrial e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Em 2016 é eleito o primeiro reitor no IFMS, professor Luiz Simão Staszczak com 66% dos votos, sendo candidato único<sup>24</sup>. Neste mesmo ano ocorre também a consulta para diretor geral do campus Três Lagoas, tendo o professor Ápio Carnielo e Silva, professor do campus na área de informática, também candidato único, eleito com 28,66% dos votos e assumindo o cargo em maio daquele ano.

Em 2016 e 2017 os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) são reformulados.

Em 2018, abre-se o curso superior de Engenharia de Controle e Automação e no ano seguinte o curso superior de Engenharia da Computação.

Em 2019, ocorre a segunda consulta, na qual é eleita a atual reitora do IFMS, a professora Elaine Cassiano, que também vinha atuando na gestão, sendo pró-reitora de Ensino e Pós-Graduação e diretora da Educação Superior. E, no campus o atual diretor-geral, o Técnico Administrativo que atuava até então como coordenador de administração do campus, Walterísio Goncalves Carneiro Junior.

---

<sup>24</sup> Formado na UTFPR, ex capitão da reserva do exército brasileiro, o reitor eleito veio para o estado no início do processo de implantação do IFMS e permaneceu todos estes anos ocupando cargos de gestão na reitoria.

A unidade oferta ainda a especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para servidores e comunidade externa, e o curso técnico subsequente em Manutenção e Suporte em Informática.

A mudança para a sede definitiva do campus Três Lagoas resolveu problemas de espaço e instalações, e proporcionou o aumento de ofertas de vagas para muitos jovens estudantes do município e região, bem como possibilitou e garantiu significativo aumento na qualidade do ensino ofertado, seja pela melhoria das condições de trabalho dos docentes e corpo administrativo do campus, seja pela melhoria na infraestrutura das salas de aulas e inauguração de laboratórios.

Para que se possa compreender tais mudanças o próximo capítulo discorrerá sobre os projetos pedagógicos dos cursos de nível médio integrado e as perspectivas da formação integrada.

#### CAPÍTULO IV

### A FORMAÇÃO INTEGRADA E OS CURSOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO IFMS TRÊS LAGOAS

O Decreto nº 5.154/2004 foi alvo de inúmeras controvérsias, conforme discutido no capítulo II deste trabalho, entretanto foi conquista da classe trabalhadora organizada, dos coletivos docentes e das instituições de educação. O decreto prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada. Para que se possa compreender o que são os cursos de nível médio integrado é preciso buscar a compreensão do que é a formação integrada. Mas antes disso é importante recuperar que a educação no Brasil foi e ainda é marcada pelo dualismo que oportuniza a consolidação da hegemonia às classes dominantes, conforme conceitua o pensador italiano marxista Gramsci. Esta dualidade no processo de formação do homem que operava “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33). De acordo com o pensador “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001, p. 18) e por isto pode-se dizer então “que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Deste modo, a tendência era abolir todo tipo de escola desinteressada e formativa, ou manter apenas uma quantidade reduzida delas, destinadas apenas as elites que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. Ou seja, a escola do pensar e a escola do fazer. Compreendendo a atividade intelectual também como um trabalho e, o trabalho enquanto o processo ontológico pelo qual o homem se faz no mundo, o pensador concluirá que é esse modelo escolar de estratificação que possibilita à classe dominante a criação dos intelectuais organicamente ligados a ela, e logo, o processo da reprodutibilidade social que sustenta o capitalismo e mantém as classes proletárias subalternas.

Se opondo a este modelo, Gramsci propõe o que para ele seria a solução deste problema: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente,

industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Marx já havia proclamado n’O Capital (2017) que uma fase do processo de revolucionamento é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas e outra pelas escolas profissionalizantes, em que os filhos dos trabalhadores recebem algum tipo de instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. E concluía que, a legislação fabril, “primeira concessão penosamente arrancada ao capital” (MARX, 2017, p. 558) apenas conjugava o ensino fundamental com o trabalho fabril, mas que inevitavelmente a conquista do poder político pela classe trabalhadora garantiria ao ensino teórico e prático da tecnologia o seu devido lugar nas escolas operárias. Para Marx aí encontrava-se a mais diametral das contradições, pois ao munir a classe trabalhadora de conhecimentos sobre a tecnologia da produção (mesmo que fragmentada e alienada) expediente necessário para o desenvolvimento das forças produtivas, o capital promove “fermentos revolucionários” (MARX, 2017, p. 558) e sua meta: a superação da divisão do trabalho (grifos nossos). O autor afirma que:

O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração. A sentença ‘*ne sutor ultra crepidam!*’ [sapateiro, não vá além de suas sandálias!], que é o ‘*nec plus ultra*’ [limite insuperável] da sabedoria artesanal, tornou-se uma tremenda asneira depois que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright, o tear contínuo, e o joalheiro Fulton, o navio a vapor (MARX, 2017, p. 559).

Atualmente, no Brasil, pensadores como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta, com base nos pressupostos marxistas e gramscianos de uma educação única, integrada que vise a superação da dualidade do ensino desenvolvem e defendem o conceito de Educação Politécnica ou Formação Integrada. A noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. O ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132). Uma vez que o que define e caracteriza a existência humana é exatamente o trabalho. É muito comum que se leia em documentos educacionais o termo “formação do homem”, mas não se pode desvincular o fato de que a formação do homem se dá por meio do trabalho e esta é uma questão histórica.

Historicamente, na formação dos homens, deve-se considerar o patamar de desenvolvimento atingido pela humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. Ao longo da história, pode-se identificar diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário; o modo de produção antigo ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles (SAVIANI, 2003). Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem a sua existência. De acordo com a autora a realidade escolar não pode ser encarada fora deste complexo. Com o advento da sociedade capitalista, inverte-se as relações existentes de produção, nas quais o campo prevalecia sobre as cidades e o trabalho não requeria nenhum tipo de formação intelectual, que ficava restrita a pequena parcela da sociedade. A urbanização do campo e a introdução da ciência nos meios de produção, a industrialização, exigiu a generalização dos códigos escritos, trazendo consigo, por consequência, a necessidade da generalização da alfabetização. Sobre esse pressuposto também se coloca a questão da universalização da escola que, estando referida ao trabalho intelectual, à cultura letrada, se constitui como via de acesso aos códigos escritos. “A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los” (SAVIANI, 2003, p. 135). Destarte, tem-se a necessidade da universalização da escola, e os currículos escolares se estruturam sobre esta base, ou seja, sobre o princípio do trabalho.

O homem modifica a natureza ao passo que se relaciona com os outros homens, e para Saviani esta é a base do currículo da escola elementar. Assim, o currículo envolve o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la. Gradualmente, ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como procede, ou, dito de outro modo, quais leis regem a existência e a vida da natureza. Desta forma, as ciências naturais compõem um bloco do currículo da escola. Todavia, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade

de um outro bloco do currículo que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais (SAVIANI, 2003). Para o autor:

[...]o bloco das ciências sociais traduziu-se nas disciplinas história e geografia. A história trata de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas; a geografia, por sua vez, estuda a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem nesse espaço (SAVIANI, 2003, p. 135).

Este conjunto de conhecimentos é o que se pode chamar de conhecimentos científicos, e que somente na sociedade moderna, capitalista, é que a ciência passou a dizer respeito ao conjunto da sociedade, uma vez que se converteu em “potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 136). Logo, o domínio da ciência também passou a dizer respeito ao conjunto da sociedade, razão pela qual o currículo da escola é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. Eis aí o princípio que orienta a educação, o trabalho.

Conforme o processo escolar avança, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. O autor entende que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa fase, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito (SAVIANI, 2003). Mas é preciso explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e como está organizado na sociedade capitalista. Neste ponto, a questão da politecnicidade é crucial, uma vez que ela tem por objetivo a superação da divisão do trabalho. A politecnicidade quer superar a dicotomização entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Na organização do trabalho na sociedade moderna capitalista, há o pressuposto de que sem conhecimentos o trabalhador não pode produzir, logo não poderá produzir *mais-valor* para o capital, então não pode ser absolutamente expropriado dos conhecimentos necessários à produção. Entretanto o conhecimento é, como discutido anteriormente, parcelado, fragmentado e devolvido ao trabalhador na medida necessária para que ele produza ao nível apenas da execução. A ideia da politecnicidade é totalmente oposta a esta e postula que:

[...]o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do

exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa (SAVIANI, 2003, p. 138).

Esta separação (entre trabalho/profissão manual e trabalho/profissão intelectual) é histórica e social e não é abstrata. O trabalho e a aprendizagem do trabalho manual não se dão sem o intelecto e o contrário também não ocorre. Obviamente que a união entre os dois modos de trabalho (manual e intelectual) só se dará efetivamente numa sociedade revolucionada, em que, superada a divisão do trabalho e que a socialização dos meios de produção coloque o processo produtivo a serviço da sociedade. E é esta a compreensão que a politecnicidade pretende trazer.

A corrente marxista, pautada pelo pressuposto de não existir no capitalismo condição para que a escola seja a mesma para todos, já que a unificação escolar somente se efetivaria com sua superação, na passagem do socialismo ao comunismo, dos fatores que levam às desigualdades sociais e às diferenciações escolares, essas associadas à lógica de funcionamento das sociedades de classes (MACHADO, 2015). Esse pressuposto traz a implicação da resolução prática das contradições capitalistas. Segundo essa perspectiva, o capitalismo traria no seu próprio desenvolvimento as condições para a superação dessas contradições, mas isso não ocorreria de forma espontânea. “Tal possibilidade se materializaria mediante intervenções concretas de todos, que sob a condução do proletariado com ampla base de apoio, intentassem nesse sentido” (MACHADO, 2015, p. 240). De acordo com a autora:

Essas mediações, submetidas à lógica da dialética entre continuidade e ruptura, não significariam o fim último da luta empreendida, crença no milagre democrático ou fortalecimento do poder burguês, mas ao pressionar o estado na direção das transformações necessárias o colocaria a serviço delas (MACHADO, 2015, p. 240).

Trata-se de lançar os “fermentos revolucionários” nos “germes da educação futura” (MARX, 2017) presentes no seio da escola capitalista, é preciso partir da realidade que se

tem, compreendê-la, para, só assim, tentar superá-la. A emancipação do homem só poderá acontecer se for considerada a totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

Recapitulando o percurso do Ensino Médio no Brasil, que a partir da aprovação da LDB n.9394/96, passou a ser considerado como etapa final da educação básica, superando o modelo em vigor desde 1971, conforme já fora discutido. Indicou também a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino. Em 1997, com o Decreto n. 2.208/97, é restabelecido o dualismo entre o ensino médio e técnico e em 2004, por meio do decreto n. 5.154/04 inicia-se o processo de implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico. Possibilitando assim, autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirma que neste caso, do ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos oferecidos pelos institutos federais, o que se quer, idealmente, é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS 2005, p. 2).

No conturbado processo de tramitação e aprovação do projeto da LDB na década de 1990, conforme já se discutiu antes, o projeto original apresentado no bojo do processo de redemocratização do país, localizava a questão da politecnia ou da formação integrada, situando este processo como um embate histórico dos projetos societários em disputa no Brasil. Não se tratava do sentido de polivalência, termo bastante utilizado atualmente, que pretende levar o trabalhador a aumentar sua produtividade através do desempenho de várias funções em um campo de trabalho, mas de estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção científica moderna (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Retoma-se, assim, idealmente, o princípio da politecnia como eixo organizador do currículo, pois, embora se admita a profissionalização, pressupõem-se a

integração dos princípios da ciência, do trabalho e da cultura, ou o que Marx (2017) chamou de união entre instrução e trabalho.

Como se sabe, o projeto defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi derrotado no embate das correlações de forças políticas e triunfou o industrialismo e o economicismo. Entretanto, sugere a autora que se a base social e política da formação integral não impediu a derrota das ideias no processo da LDB, mas ela também não impediu o seu renascimento no presente. Continua-se na busca por resgatar o homem integral, omnilateral, continua-se na busca por tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho, não apenas enquanto atividade laboral, mas em seu sentido de totalidade, nas condições de vida do homem, em seus aspectos políticos e culturais.

Os cursos de nível médio integrado, por se tratar de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, todos os componentes curriculares, sejam os mais voltados para a formação geral, sejam os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional, devem ser oferecidos simultaneamente, desde o início do curso até a sua conclusão. Não sendo possível finalizar o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa. A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissionalizante no Brasil. Almeja-se assim, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico (KRAWCZYK, 2009). Contraditoriamente, conforme exposto no capítulo II, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional não foram mudadas, acenando para uma continuidade da política curricular do governo FHC, marcada pela ênfase na formação por competências voltadas para a empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Entretanto, com base no contraditório da perspectiva dialética, em toda contradição há um polo determinante, que lhe dirige a marcha. O polo determinante de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz na materialização do leque de possibilidades reais que a projeta, isto é, aquele que praticamente determina o estágio de desenlace em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição (MOURA, *apud* RAMOS, 2017). E há, todavia, o polo dominante da contradição que é “aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços” (MOURA, *apud* RAMOS, 2017, p. 21). Com base nesta compreensão sobre a contradição, a autora entende que a conquista da educação pública, pela

classe trabalhadora, resulta da não coincidência entre polos determinante e dominante da contradição. Ainda, que, na contradição capital e trabalho, o primeiro seja o polo dominante no processo histórico, em alguns momentos o trabalho se fez como polo determinante, o que levou a classe trabalhadora a lutar pelo direito a educação (RAMOS, 2017). Esse direito, em alguma medida, também, convergiu com interesses do capital frente ao avanço das forças produtivas. Entretanto, conforme já se discutiu, historicamente, este direito sempre esteve marcado pela dualidade social que se manifestou na delimitação do acesso da classe trabalhadora aos níveis educacionais superiores ou aos processos educativos com qualidade. A relação entre trabalho e educação se manifesta nas mudanças educacionais que visam acompanhar as mudanças produtivas na nossa sociedade. A classe trabalhadora é a classe que “efetivamente, produz a existência social da humanidade. Assim, ela é tanto produtora material quanto de conhecimento e de cultura” (RAMOS, 2017, p. 21), logo não é justo que a ela seja permanentemente negado o acesso ao conhecimento sistematizado. Todavia, as conquistas no campo educacional, tanto quanto no campo político, historicamente são interrompidas ou interditas pelo conservadorismo dominante, seja por meio dos golpes, seja por meio das reformas ou contrarreformas. No campo educacional sempre intentam impor a correspondência entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível e/ou qualidade de escolaridade. A relação trabalho e educação é, antes, ontológica porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho, mas é, também, uma relação histórica porque, a cada nova forma de produzir a existência, se relaciona uma nova forma de educar (RAMOS, 2017).

Porquanto, numa sociedade de classes como a nossa, o direito ao pleno acesso à educação pela classe trabalhadora é sempre tolhido. A cada aproximação um limite é imposto pelo conservadorismo que marca a nossa sociedade. É preciso saber identificar e reconhecer estes limites para que possa lutar contra eles e buscar a superação.

#### **4.1 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Das justificativas e objetivos.**

O IFMS campus Três Lagoas oferece dois cursos de nível médio integrado, um ligado ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica; e o outro ligado ao eixo tecnológico

Comunicação e Informação, o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática.

Analisando-se os Projetos Pedagógicos destes Cursos (PPCs), ambos atualizados no ano de 2019, quando o IFMS implementou uma redução do período de duração destes cursos, antes eram de 7 semestres e no referido ano passou para apenas 6, encurtando o período de formação.

No projeto do **curso de eletrotécnica**, pode-se verificar na sua justificativa o alinhamento deste com uma visão “imediatamente interessada” da educação, modelo oposto a propositura de Gramsci que postula a necessidade de uma educação “desinteressada”. O projeto apresenta uma lista de todas as grandes indústrias instaladas no município, alude ao crescimento econômico proporcionado por estas e afirma que “diante desse universo [das indústrias], cabe ao IFMS Campus Três Lagoas se empenhar na construção de um modelo de formação profissional cujo perfil faça frente ao exigente mundo do trabalho na atualidade” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 12). O que o projeto define como mundo do trabalho se reduz a uma lista de indústrias presentes no município e as quais, supostamente, a instituição deve atender fornecendo e preparando a força de trabalho para atuação neste mercado. Não há nenhuma menção ao trabalho enquanto princípio educativo. O trabalho não é visto no projeto do curso como categoria ontológica, pelo qual o indivíduo se faz e faz a sociedade. Esta afirmativa fica claramente constatada quando no PPC afirma-se que:

[...] pode-se perceber que a oferta do Curso Técnico em Eletrotécnica, está intimamente ligada às demandas de mercado e às prospecções de aproveitamento dos profissionais “da área de transformação”, os quais, oriundos de um processo de formação baseada em competências, estarão aptos a fazer frente à demanda gerada e estimulada pelos arranjos das diversas cadeias produtivas. Diante do exposto, a proposta de implantação do Curso Técnico em Eletrotécnica, é justificado, pois no município de Três Lagoas e no Estado do Mato Grosso do Sul, existe a necessidade de se formar profissionais capacitados para atuarem na indústria sucroalcooleira, nas indústrias de transformação de setor metal mecânico, no setor de produção de energia elétrica, instalação e manutenção de equipamentos elétricos que são áreas que se encontram em contínuo e acelerado crescimento. (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 12).

Pode-se notar pelo trecho citado, quando menciona o aproveitamento de profissionais de determinadas áreas, que a educação oferecida vai delimitar o horizonte de desenvolvimento do jovem ingressante no curso para uma ou outra área de competência.

Para materializar o princípio educativo do trabalho, ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional (a indústria), esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção, pelos estudantes, implica compreender, também, seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionadas pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente, mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (RAMOS, 2017).

Já no projeto de curso do **curso de técnico em informática**, podemos vislumbrar um ideário análogo a Teoria do Capital Humano, discutido anteriormente:

O Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) Campus Três Lagoas contribuirá, assim, para a intervenção do homem no mundo do trabalho de forma condigna, preparando-o não só para a compreensão dos processos tecnológicos e sociais de produção, mas também para a distribuição e consumo dos bens necessários. Enfatizará, ademais, a crítica e o diálogo, de forma a aprimorar as relações sociais de igualdade (o construir com, o trabalhar com, o entender-se com) (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 6).

Na sequência, o texto diz que o campus Três Lagoas tem o compromisso com a formação integral e humanística:

Sendo assim, o IFMS Campus Três Lagoas, ao construir o Projeto Pedagógico Curricular para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estará oportunizando a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e não fragmentada, proporcionando ao estudante uma formação técnica e humanística para sua inserção nos vários segmentos da sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 7).

Na página seguinte lê-se que: “o projeto deste curso é fruto do levantamento da demanda mercadológica” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019 p. 8), mas continua afirmando que sua concepção de educação tecnológica e profissional não é apenas instrumentalizadora de pessoas para o trabalho, mas sim potencializadora do indivíduo de forma integral.

Cabe destacar que o projeto de curso de Informática se diferencia do projeto de Eletrotécnica ainda que seus objetivos gerais sejam os mesmos e prometam “formar integralmente o educando” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 13). No entanto, os objetivos específicos do curso de Informática, se vale do discurso da polivalência, do empreendedorismo, das competências, da empregabilidade. Ao passo que o projeto de curso de eletrotécnica se limita a traçar os objetivos específicos diretamente ligados a atuação profissional do técnico no mercado de trabalho.

Os projetos de cursos analisados evidenciam a perspectiva de formação mercadológica e ao mesmo tempo prometem uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho. Entretanto, Marx, Gramsci e os diversos pensadores brasileiros discutidos até aqui já afirmaram que não é possível que se tenha uma educação integral, omnilateral na escola burguesa capitalista. O sentido próprio, a formação para a politecnicidade só será plenamente desenvolvida numa sociedade revolucionada, mas até lá, é esta a escola que temos.

#### **4.2 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Formas de ingresso e regime de matrícula.**

O ingresso nos cursos de nível médio oferecidos pelo IFMS Três Lagoas ocorrem por meio de processo seletivo nos quais os estudantes inscrevem-se ao concluírem o Ensino Fundamental. Normalmente aos 14 (catorze) anos de idade, o jovem adolescente precisará escolher a sua profissão. Neste sentido, Nosella aponta a seguinte questão:

Como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Entretanto e contraditoriamente, conforme já foi mencionado no item anterior, Marx e Engels, assim como Gramsci colocam a politecnicidade e a escola unitária numa perspectiva futura. Na sociedade capitalista hegemônica, material, na qual vivemos hodiernamente a

profissionalização não só é admitida, mas necessária. Não se pode buscar a escola ideal se este ideal estiver descolado da materialidade. Dante (2015) defende que não se pode, ainda, materializar a politecnicidade e a escola única para todos. Não obstante defende que é preciso plantar e cuidar para que cresçam “as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital” (MOURA, 2015, p. 1070). Se a sociedade busca a superação da dualidade posta, não se pode pensar nesta superação sem considerar a realidade da maioria das famílias da classe trabalhadora. Logo, é necessário reivindicar por escolas técnicas, que trabalhem o princípio educativo do trabalho, pois é onde está o “germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (MOURA, 2015). O autor adota esta tese para toda a classe trabalhadora, mas se considerarmos ainda a realidade brasileira, mergulhada no capitalismo neoliberal e sendo um país de economia dependente e subdesenvolvida (FERNANDES, 2020) deve-se considerá-la com mais veemência.

Considerando-se a realidade econômica e social do município de Três Lagoas deve-se tomar o instituto federal implantado aqui como uma conquista da classe trabalhadora às reivindicações de educação e formação para seus jovens, mesmo que não se possa ainda falar em politecnicidade ou formação omnilateral.

No município, como na imensa maioria dos municípios e regiões do Brasil, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante do que a situação da classe trabalhadora dos países de capitalismo central ou hegemônicos, que tiveram a experiência do estado de bem-estar social e a garantia de diversos direitos fundamentais. Ao contrário, na realidade brasileira a imensa maioria das famílias precisam que seus jovens trabalhem muito antes de completarem a maioridade, pois é a única forma de garantir o sustento das famílias, ao custo de baixa escolaridade e sem qualificação profissional. De acordo com Dante (2015) estes jovens engordam as fileiras do trabalho simples e contribuem para a valorização do capital.

Para Frigotto (2005) a profissionalização no ensino médio é uma imposição da realidade, entretanto, o que se persegue não é apenas atender a essa realidade, mas modificar as condições em que ela é constituída. É obrigação ética e política do Estado brasileiro garantir um ensino médio que propicie uma formação geral e unitária para todos, por isso o ensino médio integrado ao ensino técnico precisa de uma base unitária de formação geral, e essa é uma condição necessária para se fazer o que Frigotto chama de “travessia” para uma realidade nova.

Voltando a forma de ingresso, aludida no início deste item, o que se pretende refletir é que, embora reconhecendo o caráter classificatório dos exames de seleção e que certamente, exclui boa parte dos jovens interessados na formação oferecida pelo IFMS, é preciso reconhecer, conforme explanado pelos autores discutidos neste texto, que é necessário partir da realidade concreta e buscar avançar.

Do total de vagas 50% das oferecidas no IFMS são destinadas a ampla concorrência e as outras 50% são reservadas as ações afirmativas (cotas), o que em teoria garante igualdade de acesso, no que tange a concorrência entre os jovens, conforme a garantia legal. Já o mesmo não se pode afirmar com relação a igualdade nas condições de permanência destes jovens, e quanto a terminalidade dos cursos, dada a diversidade da origem destes estudantes. Embora não seja o foco da presente pesquisa, considera-se a impossibilidade de abordar a questão do ingresso sem refletir nas condições de permanência e término do curso, o que certamente ensejaria um outro estudo. Por ora, o que se pretende ressaltar é que com a implantação do IFMS campus Três Lagoas, atualmente 563 (quinhentos e sessenta e três) estudantes são atendidos nos cursos de nível médio integrado, outras centenas já se formaram ao longo da última década. Ao todo, considerando os demais cursos oferecidos, são mais de 1300 (mil e trezentos) estudantes matriculados em 2021 que podem contar na unidade de Três Lagoas, com professores qualificados, com boas condições de trabalho, boa infraestrutura física, com laboratórios equipados e ambientes adequados ao processo educativo. O que infelizmente não é a realidade da maioria das instituições escolares que oferecem o ensino médio gratuito sem profissionalização no país.

No que diz respeito ao sistema de matrículas, o regime dos cursos é o seriado com semestralidade, no qual a primeira série corresponde ao primeiro e segundo semestres do curso; a segunda série corresponde ao terceiro e quarto semestres; e a terceira série corresponde ao quinto e sexto semestres do curso. A matrícula dos estudantes é realizada semestralmente, a exemplo do que ocorre nas universidades, no primeiro período a matrícula é realizada na totalidade das unidades curriculares correspondentes. A partir do segundo período a rematrícula é realizada por unidade curricular no período em que o estudante foi promovido, admitindo-se o regime de progressão parcial. Esta organização, a princípio parece ser interessante, posto que a progressão parcial permite que o estudante continue avançando no curso, enquanto refaz somente as unidades curriculares nas quais não obteve aprovação.

Entretanto, na prática, ocorre que os estudantes não possuem ainda maturidade para uma organização deste tipo e acaba ocorrendo que o espaço curto de tempo que duram as

disciplinas faz com que as reprovações em disciplinas sejam muitas e vão se acumulando ao longo dos semestres, ocasionando muitas desistências e evasão. Ademais, é importante ressaltar que o tempo de duração das disciplinas em apenas um semestre ao invés de serem anuais é um resquício das reformas da ditadura militar que continuam vigentes até hoje nas universidades. Saviani (2008) aponta que este é um aspecto que influenciou muito negativamente na qualidade do ensino, no ensino superior:

Quando as disciplinas eram anuais, o professor dispunha de um tempo maior para desenvolver o trabalho pedagógico com seus alunos. Podia, portanto, detectar suas dificuldades e dar orientação, indicando as leituras e os trabalhos que permitissem superar as referidas dificuldades. Os alunos, por sua vez, em especial os dos cursos noturnos que, trabalhando durante o dia, dispunham de pouco tempo para realizar as leituras e redigir os trabalhos propostos pelo professor, tinham, nas férias de julho, um momento decisivo para suprir eventuais deficiências, uma vez que, não tendo que frequentar as aulas, dispunham dos horários liberados para atualizar leituras e fazer os trabalhos indicados pelo professor. Este, tendo constatado determinadas deficiências nos trabalhos realizados durante o primeiro semestre, indicava leituras e propunha trabalhos a serem entregues no retorno às aulas, no mês de agosto (SAVIANI, 2008, p. 306-307).

Desta forma, o professor tinha mais tempo e condições de sanar as dificuldades dos estudantes, propor novas metodologias e oferecer condições de aprendizagens mais profícuas. Dispunha-se de tempo para novas abordagens dos conteúdos e recuperação das possíveis dificuldades até o final do ano letivo. De acordo com o autor, a mudança da programação de anual para semestral é agravada pelo regime de matrícula por disciplina. No início do semestre letivo (em fevereiro ou março) o professor toma conhecimento dos alunos que vão compor a turma. Somente por volta do final desse mês ou no início de abril é que ele estará conhecendo um pouco melhor os seus alunos. Mas até que ele tenha condições de oferecer orientações específicas para as dificuldades, as mais variadas, de seus alunos, já se estará avançado no mês de maio, findo o qual já é preciso pensar na avaliação final do aproveitamento dos estudantes na disciplina por ele ministrada (SAVIANI 2008). Assim, o semestre se encerra, não tendo havido tempo para se efetivar os encaminhamentos tendentes a corrigir as deficiências constatadas. A avaliação é feita com a atribuição das notas ou conceitos e a turma acaba. Em agosto, novas turmas se formam e o mesmo ritual se repete, com as mesmas deficiências que atestam a precariedade, sob o aspecto qualitativo, da formação.

Estas mudanças ocorreram na reforma universitária implementada em 1968 pelo regime ditatorial. Tinham entre outros objetivos, cortar custos, uma vez que a matrícula por disciplinas permitia que vários estudantes de cursos diversos cursassem a mesma disciplina todos juntos em turmas de mais 100 alunos com um único professor. E este modelo além de continuar em vigor hodiernamente nas nossas universidades foi o modelo adotado pelo IFMS para os cursos de nível médio integrado. Se Saviani (2008) considera este modelo prejudicial para a qualidade do ensino na universidade, considera-se muito mais prejudicial para os estudantes do ensino médio, adolescentes ainda, com pouca experiência e pouca cultura de estudo.

Este modelo de regime de matrículas e organização semestral fora trazido para o IFMS pela UTFPR desde a implantação, conforme já fora explicitado anteriormente no capítulo III, muito provavelmente, fora adaptado dos cursos tecnológicos superiores, *expertise* desta universidade tecnológica, que já não oferecia cursos de nível médio há décadas. Considera-se, portanto, a organização do regime de matrículas e oferta das disciplinas um legado negativo do processo de implantação e balizamento do IFMS pela UTFPR. E, esta é uma questão que a instituição, dada a autonomia relativa que possui, poderia alterar sem maiores dificuldades, uma vez que a organização curricular atualmente é aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Coepe).

#### **4.3 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Perfil Profissional de Conclusão**

Este tópico nos projetos analisados, tratam especificamente do perfil que os jovens estudantes devem alcançar ao concluírem os cursos no que diz respeito a capacidade de atuação profissional. Os projetos não delineiam um perfil geral de formação. Tanto no projeto do curso de eletrotécnica quanto no de Informática, o que se observa, neste tópico, é uma predominância de características que aludem ou que recrudescem a Teoria do Capital Humano no que diz respeito às habilidades que o jovem deve ter apreendido ao longo do desenvolvimento do curso e, conseqüentemente de sua formação enquanto profissional. Embora em ambos os projetos estejam presentes a afirmação de que a formação do técnico “deve estar ancorada em uma base de conhecimento científico-tecnológico” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 16) o que predomina é uma visão majoritariamente mercadológica expressa num reducionismo da expressão “mundo do trabalho”.

Diante do que já se discutiu ao longo do texto, numa interpretação marxista do termo, este deve açambarcar o trabalho enquanto princípio educativo e não reduzi-lo a mero atendimento das demandas do mercado. Ressalte-se que em diversas passagens dos referidos projetos a expressão “mundo do trabalho” é utilizada como sinônimo de “mercado de trabalho” e por este motivo, retoma-se a diferenciação.

Quando o projeto afirma que “o profissional Técnico em Informática, para ser competitivo no mundo do trabalho deve demonstrar: honestidade, responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de planejamento, conhecer informática, agilidade e ter capacidade de decisão” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 12) não está se referindo ao mundo do trabalho, nem considerando sua complexidade, nem tampouco se referindo ao trabalho enquanto elemento constitutivo do ser. Quando traça este perfil, o projeto está, claramente se referindo apenas ao mercado de trabalho que tenta atender com a formação de um profissional moldado dentro dos padrões da teoria do capital humano e ainda, dentro dos padrões atuais que a vertente crítica de pensadores brasileiros tem denominado de trabalho precarizado (ANTUNES, 2009).

A este respeito é importante considerar que Antunes (2009) passou a chamar a classe operária ou operariado de *classe que vive do trabalho*, uma vez que a tendência a redução do proletariado industrial, manual, especializado e estável, herdeiros da era da indústria verticalizada, desenvolvido intensamente sob o binômio taylorista/fordista foi diminuindo com a reestruturação produtiva do capital e a expansão ocidental do toyotismo e das formas de horizontalização do capital produtivo, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, ou ainda, pela introdução da informatização, bem como a introdução de formas de trabalho doméstico, dentre muitos outros elementos causais da redução do proletariado estável. Decorrente destas transformações tem-se criado um novo grupo denominado “novo subproletariado que são os ‘terceirizados’, subcontratados, *part time*, entre tantas outras formas assemelhadas” (ANTUNES, 2009, p. 104).

Essas considerações são relevantes para aludir ao caráter ideológico presente, neste tópico em especial, nos projetos dos cursos analisados. Embora tragam expressões como formação integral e emancipatória, visam a formação do jovem profissional para atendimento da demanda mercadológica e ainda, trazem em seu cerne a ideia de responsabilização individual do jovem pela conquista do trabalho ou não. Ou seja, ciente de que não haverá posto de trabalho no mercado para todos os jovens, dada a crise e ao desemprego estrutural, dada a necessidade de formação de exército industrial de reserva cada vez mais agigantado, é

incutido aos jovens a necessidade de ser competitivo no mercado, de ser polivalente, ter espírito de liderança, de ter adaptabilidade, e “de ser capaz criar e gerenciar um empreendimento” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 13). Esta noção de empreendedorismo e inovação está presente nos projetos dos cursos, conforme veremos no item seguinte que tratará da organização e estrutura curricular.

#### **4.4 Os Projetos Pedagógicos de Cursos de Nível Médio Integrado (PPCs) – Organização e Estrutura Curricular e breve análise da Reforma do Ensino Médio de 2017**

A estrutura curricular dos cursos de Nível Médio Integrado oferecidos pelo IFMS Três Lagoas é composta da formação geral de nível médio, da formação técnica e da parte diversificada, o que garante a integralização da carga horária mínima de 1200 horas referentes à formação técnica para ambos os cursos oferecidos estabelecida pela legislação vigente e pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Às unidades chamadas de Núcleo Comum tem 1875 horas, que são as disciplinas de formação geral, 125 horas para Atividades Diversificadas, que podem ser disciplinas optativas, projetos de ensino, pesquisa e extensão, prática profissional integradora, práticas desportivas ou artístico-culturais. E ainda, 120 horas de estágio supervisionado. Totalizando, para ambos os cursos uma carga horária de 3320 horas.

Nesta estrutura, temos um núcleo comum composto pelas unidades de conhecimentos gerais, um núcleo técnico composto pelas unidades específicas do curso profissional e um terceiro núcleo chamado de núcleo articulador composto por disciplinas que variam entre os cursos oferecidos e tem por objetivo promover a integração do currículo. Em comum no núcleo articulador dos dois cursos oferecidos estão disciplinas como empreendedorismo e inovação, redação e metodologia científica ou comunicação técnica, entre outras.

Antes de se proceder a análise da estrutura curricular dos cursos em si, é preciso analisar, mesmo que brevemente a última reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 2017, as elucubrações que far-se-á aqui pretendem apenas provocar um olhar crítico sobre este tema, sem, contudo, apresentar respostas ou conclusões sobre os efeitos da referida reforma.

De acordo com as análises de Ferreti (2018) a proposição da reforma se deu por meio da medida provisória (MP 746/2016) que instituiu, num primeiro momento, a reforma do Ensino Médio. Constituiu-se em verdade, a segunda medida de impacto adotada pelo governo

de Michel Temer logo quando assumiu o cargo. A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241 que se tornou posteriormente a PEC 95, por meio da qual foi instituído o novo regime fiscal que estabeleceu restrições severas às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. À época os opositores do governo cunharam para a PEC o epíteto de PEC da Morte, já que tornariam extremamente insuficientes os recursos destinados à educação e à saúde principalmente.

A Medida Provisória 746/2016 pode sugerir, que se tratou de uma ação intempestiva do governo de Michel Temer. No entanto, assevera Ferreti que “a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 (ainda no governo Dilma) por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados” (FERRETI, 2018, p. 26). Tal projeto de Lei foi alvo de questionamentos por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, entretanto diversos elementos dele mantiveram-se presentes na Lei 13.415, com algumas modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos. Num outro estudo do autor (FERRETI, 2016) é exposto que o referido projeto, apesar de remeter à reformulação do ensino médio, o que supõe a abordagem dos vários aspectos que a ele se referem, centra, de fato, suas atenções no currículo. O pretendido é a modificação da LDB 9394/96 e, por extensão, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em 2011, que em certa medida, traziam em seu escopo um caráter mais progressista.

A Base Nacional Comum proposta pelo projeto de Lei era considerada pelo autor como uma base mais empobrecida do que a constante DCNEM na época.

Por seu turno, assevera Ferreti que tal projeto

[...] resultou de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vem exercendo forte influência sobre o MEC no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles, o de natureza financeira (FERRETI, 2018, p. 26)

Tendo este processo resultado na Lei 13415/2017, a reforma curricular engendrada e em vigor hodiernamente objetiva tornar o currículo mais flexível e apoia-se em duas justificativas, a saber:

- 1) A baixa qualidade do ensino Médio ofertado no país;

- 2) A necessidade de torná-lo atrativo aos estudantes em face dos índices de abandono e reprovação.

Sobre tais justificativas, concorda-se com a primeira, de que a educação ofertada nesta etapa da educação básica é de baixa qualidade, entretanto essa baixa qualidade não é atributo apenas do ensino médio, mas de toda a educação básica. Já a segunda, apresentada como resposta a primeira, considera-se um equívoco pois trata-se de atribuir o abandono e a reprovação apenas à organização curricular e desconsidera uma série de outros fatores de corroboram para estes índices, tais como a falta de infraestrutura das escolas, a baixa remuneração dos professores e as péssimas condições de trabalho, aos poucos recursos e ainda, a realidade da maioria dos jovens brasileiros lançados ao ensino noturno devido a necessidade de complementar a renda familiar por meio do subemprego, conforme já se aludiu.

Ferreti continua a análise e afirma que a respeito da flexibilização curricular:

A legislação parece ignorar que a divisão das atuais matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista o atendimento às demandas locais por parte das escolas, devidas à extensão e diversidade cultural do país, já se constitui, em certo sentido, numa forma de flexibilização, aceita e praticada pelas escolas brasileiras desde a década de 1980, a qual não priva os estudantes do acesso ao conjunto de conhecimentos ofertados a partir de vários campos do conhecimento historicamente produzido (FERRETI, 2018, p. 27)

A flexibilização é proposta na Lei por meio de 5 itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional), os quais serão estipulados pelo sistema de ensino de cada ente federativo. Tal flexibilização possibilita, na análise do autor, que

[...] em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa (FERRETI, 2018, p. 28).

O argumento evidenciado acima pode ser reforçado pelo fato da reforma eliminar a obrigatoriedade de alguns componentes curriculares como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, os quais poderão fazer parte do currículo sob a forma de estudos e práticas, conforme dispõe o art. 35-A § 2. “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). O termo “estudos e práticas” não apresenta nenhuma orientação complementar por parte do legislador, o que, considerando o espírito da Lei, nesses moldes, não garante um espaço oficial para essas disciplinas no currículo e ainda, pode criar um grave problema quanto ao exercício profissional, uma vez que abre a possibilidade de profissionais com diferentes habilitações desenvolverem os conteúdos inerentes a essas áreas de conhecimento.

Na sequência, no § 3 estipula como obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio, apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, seja como parte da formação geral, seja sob a forma de itinerário formativo. Para Ferreti, essa prescrição é justificável, de um lado, porque são componentes curriculares cujo domínio interfere na aquisição de conhecimentos e, segundo o espírito da Lei, no desenvolvimento de competências e habilidades, concernentes a outros componentes curriculares e tem, portanto, forte caráter instrumental.

A flexibilização proposta pela Lei 13.415/2017 não é apenas quantitativa, mas principalmente qualitativa, o que permite interpretá-la como uma ação e proposição afirmativa da busca pela hegemonia da burguesia brasileira, também no campo educacional.

Os pressupostos contidos na Lei implicam novas exigências no âmbito da formação da força de trabalho em função das necessidades postas pela mesma. E, nas expectativas das empresas a respeito de seu atendimento, razão pela qual foram produzidas, de um lado, novas demandas feitas pelo empresariado do setor ao campo educacional e, de outro, o deslocamento do conceito de qualificação profissional, de base principalmente sociológica e adequado à forma de organização da produção e da gerência de caráter taylorista-fordista, para a noção de competência, de base predominantemente psicológica e mais compatível com a forma toyotista (FERRETTI, 2018).

Inferese, portanto, que, do ponto de vista formativo, a reforma do ensino médio efetivada pela Lei 13.415/2017, tanto quanto a Base nacional Comum Curricular (BNCC), estão estruturadas de acordo com tal noção, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as competências socioemocionais, de modo a garantir a constituição da

sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no âmbito dos serviços.

Completando esta breve análise, é necessário discorrer sobre a relação entre a juventude e o trabalho. Esta não pode ser adequadamente tratada se não for colocado em questão o significado da expressão “mundo do trabalho” conforme já se discorreu ao longo deste texto. A expressão é abundantemente citada no corpo da referida Lei, e infere-se que assim referida, trata-se apenas de uma abstração que pode conduzir à diversas interpretações. A mais corriqueira entre elas, refere-se claramente à relação entre o mercado de trabalho e as qualificações dos demandantes ao emprego. Vista desta forma, a preparação para o “mundo do trabalho” transforma-se no esforço de qualificar os jovens para assumir postos no mercado de trabalho, apenas. Logo, temos que a flexibilização do Ensino Médio proposta pela referida Lei, quando trata do tema da preparação para o “mundo do trabalho” tem esse olhar reduzido da formação.

Com isso, afirma Ferreti que “a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal” (FERRETTI, 2018, p. 33).

De volta a organização curricular dos projetos de cursos de nível médio ofertados pelo IFMS Três Lagoas, felizmente e ao que tudo indica, posto que os projetos de cursos em análise foram reformulados e atualizados em 2019, ou seja, dois anos após a promulgação da Lei 13415; porquanto não sofreram um grande impacto negativo da reforma.

É importante ressaltar que os institutos federais, de acordo com a sua natureza jurídica, de autarquia federal, possuem relativa autonomia com relação as ações políticas, pedagógicas, didáticas e estruturais que devem ser orientadas para a consecução das finalidades para a qual foram criados, constantes na Lei 11.892/2008. Sob o escopo desta e da Resolução CEB/CNE nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é que os projetos dos cursos estão fundamentados e embora, o primeiro fundamento legal, seja a LDB, é mister ressaltar que as modificações propostas pela reforma no texto da LDB não fazem referência à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), fato que corrobora para a manutenção da política curricular e o seu relativo grau de autonomia.

Entretanto, conforme se pode observar nas figuras a seguir, que corresponde a distribuição da carga horária das disciplinas<sup>25</sup>, antes e depois da reforma, podemos observar que houveram algumas modificações na distribuição da carga horária das unidades curriculares, com vistas a atender a nova legislação, que estabelece o máximo de 1800 horas para a parte de formação comum.

**Quadro 1** – Distribuição da carga horária antes da adequação da parte de formação geral à reforma

Quadro 1 – Distribuição da carga horária do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica												
Eixos	Unidade Curricular	Período							Carga horária	Carga horária total hora/aula (h/a)	Carga horária total hora/rêlógio (h/r)	
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º				
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	4	3	3	3	2	2	2	19	380	285	Mínimo 2400 horas
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2				8	160	120	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	1	1		10	200	150	
	ARTE	2							2	40	30	
	<b>Total do Eixo</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>39</b>	<b>780</b>	<b>585</b>	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	HISTÓRIA	2	2	2	2	2	2		8	160	120	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	2		8	160	120	
	FILOSOFIA	1	1	1	1	1	1		6	120	90	
	SOCIOLOGIA	1	1	1	1	1	1		6	120	90	
<b>Total do Eixo</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>		<b>28</b>	<b>560</b>	<b>420</b>		
Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias	MATEMÁTICA	4	3	3	3	3	3		19	380	285	
	FÍSICA	3	3	3	3	3	3		18	360	270	
	QUÍMICA	2	3	2	3	2	2		14	280	210	
	BIOLOGIA	2	2	2	2				8	160	120	
<b>Total do Eixo</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>		<b>59</b>	<b>1180</b>	<b>885</b>		
<b>CARGA HORÁRIA PARCIAL 1</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>126</b>	<b>2520</b>	<b>1890</b>	Mínimo 1200 horas	
Parte Diversificada	COMUNICAÇÃO TÉCNICA							2	2	40		30
	EMPREENDEDORISMO							2	2	40		30
	ESTATÍSTICA							2	2	40		30
	GESTÃO AMBIENTAL							2	2	40		30
	HIGIENE E SEGURANÇA DO TRABALHO							2	2	40		30
	INFORMÁTICA APLICADA	2						2	2	40		30
	PROJETO INTEGRADOR					1	2	4	7	140		105
	SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO					2			2	40		30
	INGLÊS TÉCNICO							2	2	40		30
DESENHO TÉCNICO	3							3	60	45		
ELETRICIDADE								8	160	120		
<b>Total do Eixo</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>34</b>	<b>680</b>	<b>510</b>		
<b>CARGA HORÁRIA PARCIAL 2</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>160</b>	<b>3200</b>	<b>2400</b>		
Formação Específica	INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS		4						4	80	60	
	ELETRÔNICA ANALÓGICA			3					3	60	45	
	ELETRÔNICA INDUSTRIAL				2				2	40	30	
	INSTALAÇÕES ELÉTRICAS INDUSTRIAIS					4			4	80	60	
	ELETRÔNICA DIGITAL					4			4	80	60	
	ANÁLISE DE CIRCUITOS ELÉTRICOS				4				4	80	60	
MAQUINAS ELÉTRICAS					4	4		8	160	120		
ACIONAMENTO ELETROMAGNÉTICO						2		2	40	30		
PNEUMÁTICA E HIDRÁULICA						2		2	40	30		
INSTRUMENTAÇÃO							3	3	60	45		
PROJETOS ELÉTRICOS BT E AT								4	4	80	60	
ACIONAMENTOS ESPECIAIS								2	2	40	30	
REDES DE DISTRIBUIÇÃO E SUBESTAÇÕES								2	2	40	30	
CONTROLE E SERVOMECANISMO								2	2	40	30	
ACIONAMENTO ELETROPNEUMÁTICO E ELETRO-HIDRÁULICO								2	2	40	30	
EFICIÊNCIA ENERGÉTICA								3	3	60	45	
AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL								3	3	60	45	
<b>Total do Eixo</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>54</b>	<b>1080</b>	<b>810</b>		
<b>CARGA HORÁRIA PARCIAL 3</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>214</b>	<b>4280</b>	<b>3210</b>	
<b>Estágio Obrigatório</b>										<b>320</b>	<b>240</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>										<b>4600</b>	<b>3450</b>	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica, 2016.

<sup>25</sup> Aqui tomou-se o curso de Eletrotécnica como ilustrativo, entretanto, no que diz respeito a formação geral, os dois cursos oferecidos pelo IFMS Três Lagoas, seguem o mesmo padrão.

Observa-se que a chamada formação comum era composta por eixos de aprendizagens, que correspondiam as unidades curriculares clássicas e por uma parte diversificada que somavam 2400 horas, e um segundo bloco correspondente à Formação Específica, que é a exigida pelo CNCT com 1200 horas, além do estágio obrigatório de 240 horas, totalizando uma carga horária total de 3450 horas.

**Quadro 2** – Distribuição da carga horária depois da adequação da parte de formação geral à reforma

		Unidade Curricular						QTDE AULAS	CH TOT	
		1	2	3	4	5	6			
Núcleo Comum	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	4	3	3	3	3	3	19	285	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	2	2	2	2			8	120	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	1		9	135	
	ARTE			2	1			3	45	
	HISTÓRIA			2	2	2	2	8	120	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2			8	120	
	FILOSOFIA	2	1	1	2			6	90	
	SOCIOLOGIA	2	1	1	2			6	90	
	MATEMÁTICA	4	3	3	3	3	3	19	285	
	FÍSICA	3	3	3	3	3	2	17	255	
	QUÍMICA		4	3	3	4		14	210	
	BIOLOGIA	2	2	2	2	2		8	120	
	<b>Carga Horária Parcial 1</b>		<b>21</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>125</b>	<b>1875</b>
	Núcleo Técnico	Formação Técnica	ELETRICIDADE CC	6					6	90
ELETRICIDADE CA				6				6	90	
INSTALAÇÕES ELÉTRICAS PREDIAIS				4					4	60
ELETRÔNICA GERAL					2	4			6	90
CONVERSÃO DE ENERGIA					2				2	30
ELETRÔNICA DIGITAL					4				4	60
MÁQUINAS ELÉTRICAS E ACIONAMENTOS						4	4		8	120
ELETRÔNICA DE POTÊNCIA							3		3	45
COMANDOS ELÉTRICOS							4		4	60
SISTEMAS MICROCONTROLADOS							2		2	30
Formação Específica		INSTALAÇÕES ELÉTRICAS INDUSTRIAIS						3	3	45
		ACIONAMENTOS ESPECIAIS						3	3	45
		GERAÇÃO, TRANSMISSÃO E DISTRIBUIÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA						3	3	45
		ACIONAMENTO ELETROPNEUMÁTICO E ELETROHIDRÁULICO						2	2	30
		INSTRUMENTAÇÃO E CONTROLE						4	4	60
		AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL						4	4	60
		DESENHO TÉCNICO E CAD	3						3	45
		INFORMÁTICA APLICADA	2						2	30
		REDAÇÃO E METODOLOGIA CIENTÍFICA			1				1	15
		PNEUMÁTICA E HIDRÁULICA					2		2	30
Núcleo Afiliador	EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO					2		2	30	
	ESTATÍSTICA						2	2	30	
	MEIO AMBIENTE E ENERGIAS RENOVÁVEIS						2	2	30	
	SEGURANÇA DO TRABALHO						2	2	30	
	<b>Carga Horária Parcial 2</b>		<b>11</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>80</b>	<b>1200</b>
	OPTATIVA	ATIVIDADES DIVERSIFICADAS (Disciplinas Optativas, Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Prática Profissional Integradora, Práticas Desportivas ou Artístico-Culturais)	10	15	25	25	25	25	—	125
		<b>Carga Horária Parcial 3</b>		<b>10</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>125</b>
Estágio supervisionado						120			120	
<b>Carga horária total</b>		<b>32</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>		<b>3320</b>	

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso, IFMS, 2019.

Para atender ao disposto na Lei, no que se refere a formação comum, pode-se observar que foi organizado um novo arranjo das unidades curriculares, de modo que a chamada Formação Comum agora foi separada da parte diversificada, ficando alocada somente as unidades curriculares clássicas num bloco denominado Núcleo Comum. A parte diversificada

que anteriormente compunha a formação comum deslocou-se para a parte correspondente à Formação Técnica e foi dividida em Núcleo Técnico e Núcleo Articulador.

Dada a nova organização, diante das possibilidades da organização curricular geral do campus, e da relativa autonomia que compete aos órgãos colegiados, pode-se perceber que não houveram prejuízos extremamente graves com relação a estrutura dos cursos. Embora, tenham havido diminuição nas cargas horárias das unidades de Educação Física e Física, houve aumento das horas destinadas às Artes, e Filosofia e Sociologia não sofreram nenhuma alteração. Não obstante, é importante ressaltar que essa manutenção foi garantida pela política adotada no IFMS, não estando garantida pela força da Lei a obrigatoriedade da oferta dessas unidades no currículo da formação geral de todo o ensino médio no país. Em termos de legislação sofremos um grande retrocesso.

Há, porém, uma grande diferença a se considerar no que tange a uma formação de caráter mais completo, oferecida nos cursos integrados do IFMS Três Lagoas, ainda que não possamos, de fato, falar em politecnia em seu sentido pleno. A diferença reside no fato de que o restante das horas para a integralização do curso, outras 1445 horas, que foram realocadas junto a parte da formação técnica serão desenvolvidas de modo integrado, na mesma instituição, seguindo os padrões estabelecidos para o alcance das finalidades previstas na Lei de criação dos institutos e da resolução nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM. Heeren e Silva afirmam que a Resolução nº 6 “indica a valorização dos aspectos humanísticos, científicos e tecnológicos do estudante como princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio” (HEEREN; SILVA, 2019, p. 10)

Ainda e, embora apresentando elementos contraditórios<sup>26</sup>, conforme a resolução nº 6/2012, no artigo 6.º aparecem princípios norteadores da EPTNM, que visam à formação integral do estudante, e compreendem, entre outros princípios elencados, conceber o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, além de assegurar a interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica com vistas à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Além dessas referências há ainda, os documentos internos de cada instituto, os órgãos colegiados dos próprios campi, e até mesmo os projetos pedagógicos dos cursos que poderão tornar este espaço tempo de formação numa oferta de maior qualidade; a despeito do que

---

<sup>26</sup> Considera-se um forte elemento contraditório, a manutenção das modalidades de ensino concomitante e subsequente, em oposição à formação integral. Com efeito, herança do decreto de 5.154/2004, trata-se de expressão e acomodação de interesses em disputa (grifos nossos)

propõe a reforma trazida pela Lei 13.415 que dispõe que para a integralização ensino médio, o restante das horas poderão ser cumpridas com atividades como o reconhecimento de competências a partir de demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar, cursos realizados por meio de educação a distância, entre outras formas, a Resolução Nº 3/2018 permite ainda, que o trabalho voluntário seja contabilizado no histórico escolar do estudante do ensino médio. Tal flexibilização, no escopo desta pesquisa, não só empobrecem o currículo, mas aumentam a desigualdade e a dualidade histórica que marca esta etapa do ensino no país.

No que se refere a Formação Específica, de acordo com os projetos do IFMS Três Lagoas, os conteúdos são definidos de modo a possibilitar a construção de conhecimentos e saberes, bem como o desenvolvimento das habilidades necessárias ao alcance do perfil profissional do egresso, conforme exige o CNCT. São contemplados ainda componentes curriculares articuladores, tais como, “os conteúdos da área de gestão, visando à construção de conhecimentos que permitam inserção do educando no mundo do trabalho de forma crítica e capaz de ação transformadora” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 19).

A leitura isolada do trecho em destaque no parágrafo acima, poderia sugerir uma questão fulcral rumo a politecnia, ou seja, munir os jovens da classe trabalhadora dos conhecimentos capazes de torna-los gestores do processo produtivo no mundo do trabalho, transformando-o. Entretanto, ao analisarmos “os conteúdos da área de gestão” presentes no projeto nota-se que estes conteúdos estão reduzidos às unidades curriculares de Empreendedorismo e Inovação.

Entende-se desta forma, os postulados do empreendedorismo como a ideologia burguesa alinhada a tese neoliberal, que não explicando as questões sociais por meio das contradições do modo capitalista de produção, responsabiliza a própria classe trabalhadora.

Hodiernamente, as questões sociais e as mazelas produzidas pelo capitalismo continuam sendo explicadas pelo capital como a falta de educação, de conhecer o mercado e saber como participar ativamente da economia, como falta de planejamento individual e familiar. Logo, o empreendedorismo, com um discurso mais suavizado, afirma a necessidade de desenvolver comportamentos diferenciados para se destacar no mundo dos negócios, para obter sucesso profissional, para ser um “vencedor”. Numa das obras que compõem a bibliografia básica da unidade curricular, a título de ilustração, temos o livro “Introdução ao

empreendedorismo: desenvolvendo habilidades para ‘fazer acontecer’” (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 64).

Bastante divulgada nos órgãos da mídia e em programas governamentais, a ideologia empreendedora tem ocupado um espaço cada vez maior nas políticas e nos modelos educacionais adotados pelas instituições de ensino, principalmente nas instituições de nível técnico e superior. Observa-se na ementa e bibliografia da unidade curricular do IFMS, a ênfase em conteúdos e metodologias que estimulam o desenvolvimento de características pessoais como inovação e criatividade, com o objetivo de formar nos estudantes as competências necessárias para que seja capaz de criar suas próprias oportunidades no mercado, ao passo que tais oportunidades não estariam ligadas à referência do emprego formal, e sim à geração de renda de forma autônoma.

Desta forma oculta-se a questão da consciência de classe, deslocando o desemprego estrutural das condições econômicas e das contradições inerentes ao modo de produção capitalista para a esfera individual, ou seja, para o âmbito das competências.

Avançando para a parte final da estrutura curricular dos projetos de cursos oferecidos, temos a parte diversificada do currículo, atualmente denominada Núcleo Articulador. É neste “espaço”, de acordo com os projetos de cursos que está a excelência do curso de nível médio integrado.

[...] é, por excelência, o espaço no qual estão previstas possibilidades de flexibilização e, junto com os demais componentes do núcleo articulador, ampliam as formas de integração do currículo. Articulada aos outros dois núcleos, a parte diversificada prediz elementos expressivos para a integração curricular e a formação integral. Compreende fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam a formação integral, omnilateral. Tem, pois, o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica. Proporciona, pois, espaços para a contextualização e a integração entre teoria e prática, no processo formativo (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 20).

Este núcleo é composto por unidades curriculares, como empreendedorismo e inovação (conforme já se discorreu), o que aqui se considera um desserviço à formação omnilateral e contradiz os objetivos postos. Entretanto, neste espaço, além de unidades curriculares voltadas ora para o aperfeiçoamento do núcleo comum, ora para o aperfeiçoamento do núcleo técnico, também são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão, nos quais pode-se destacar vários projetos em andamento, tais como:

- Projeto de xadrez, Clube de astronomia, Projeto Mulheres na Ciência, entre outros, além de projetos e iniciação científica, nos quais os estudantes podem dar seus primeiros passos na aprendizagem da pesquisa sob a orientação dos professores;

- Práticas desportivas, incluindo treinamentos e atividades em modalidades específicas.

O IFMS mantém um projeto denominado Jogos do IFMS (JIFMS) que é um evento esportivo anual, no qual estudantes de todos os campi fazem treinamento esportivo contínuo para participar das etapas locais, regionais, estaduais e nacionais. Ressalta-se aqui o caráter de multimodalidades que são contempladas neste circuito esportivo, fugindo da noção de que somos “o país do futebol”. E embora, o campus não possua um centro de treinamento adequado, são desenvolvidas atividades e treinamento de várias modalidades, e as mesmas são incentivadas e tratadas com seriedade pelo grupo docente e técnico do campus, e ainda, consolidadas institucionalmente por meio dos JIFMS.

Pode-se dizer, neste aspecto, que o campus Três Lagoas demonstra um bom esboço do que Marx denominou de necessidade de educação do corpo aliada à instrução, mesmo que esta não seja ainda, “a educação física, tal como é dada em escolas de ginástica” recomendada pelo autor nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*, de 1866;

- Práticas artístico-culturais, compreendendo a participação em eventos ou projetos de dança, música ou literatura, dentre estas práticas, destaca-se o evento Chá com Letras e Filosofia, outro evento anual exclusivo do campus Três Lagoas que aborda questões atuais para reflexão e proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, por meio de atividades que unem a Língua Portuguesa, a Filosofia, a Dança, as Artes, numa abordagem interdisciplinar;

Os projetos contemplam, ainda no que diz respeito ao núcleo articulador, estudos da história e cultura afro-brasileira de caráter contínuo. A instituição possui um núcleo denominado Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que promove estudos, palestras e eventos acerca das problemáticas sociais brasileiras que envolvem a comunidade negra e indígena, também desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, sob a responsabilidade do referido núcleo. Além de projetos de educação ambiental, valorização do idoso, educação alimentar e nutricional.

Considera-se que tais práticas, aliadas a outras medidas de “compensação de aprendizagem”<sup>27</sup>, são avanços, no sentido da busca por uma formação que se quer integral, além disso o IFMS Três Lagoas, ocupa atualmente o primeiro lugar entre as escolas públicas que ofertam ensino médio no município e na região, nos índices de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que embora, numa perspectiva de formação omnilateral não seja um modelo de avaliação coerente, é o exame de larga escala oficial tido como métrica não só para avaliar o ensino médio, mas para classificar e permitir o acesso ao Ensino Superior e às universidades públicas e privadas no país.

Desde 2015 os institutos federais têm figurado no topo do *ranking* do referido exame, em diversos estados do país, superando inclusive, as escolas particulares. Um fato curioso ocorrido neste mesmo ano é que o Instituto Nacional de Estudos Pesquisas (INEP) ocultou os institutos federais da lista de divulgação dos resultados do Enem do referido ano. Diversos questionamentos foram levantados e muitas notas solicitando esclarecimentos foram enviadas ao INEP pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Os institutos estariam prejudicando o brilho das escolas particulares no ranqueamento do exame? Ou estariam incomodando por mostrarem que quando há investimento e boas condições de trabalho é possível oferecer educação de maior qualidade para os jovens da classe trabalhadora? A despeito desses e outros questionamento o INEP se retratou e alegou erro ao fazer o lançamento dos dados no sistema (TRIBUNA DO NORTE, 2016).

Considerando que os institutos federais representam aproximadamente, apenas 0,4% das escolas públicas do país e considerando, com efeito, que mesmo permeado por elementos contraditórios, os institutos federais não atendem (não sem contradições inerentes) de forma plena a necessidade de internalização de conformidade da escola capitalista clássica. E ainda, tendo sido uma conquista em termos de carreira docente, remuneração condigna, estrutura física de laboratórios e condições de trabalho adequadas é compreensível que não fosse objetivo do governo que se instalava no país, a divulgação dos bons resultados obtidos pelos institutos, uma vez que a expansão da rede se deu no governo ao qual fazia oposição.

Na contradição, a conquista política da educação também é necessidade do capital, dado o avanço das forças produtivas. Entretanto, essas disputas têm um fundamento

---

<sup>27</sup> Projetos de educação básica desenvolvidos em períodos opostos as aulas para que os estudantes possam dirimir dificuldades de aprendizagem com relação aos conteúdos referentes a etapa anterior (ensino fundamental) e o horário chamado de PE (Permanência ao Estudante) em que os professores ficam determinados horários disponíveis para atender de forma individualizada os estudantes que necessitem de explicações adicionais e para sanarem dúvidas referentes aos conteúdos trabalhados em aula (grifos nossos)

filosófico, pois implicam na compreensão do ser humano como capaz de produzir sua existência pelo desenvolvimento de todas as suas potencialidades. A articulação entre trabalho e educação proposta e em certa medida, efetivada pelo IFMS Três Lagoas, representa para os jovens do município e da região, uma ferramenta necessária e importante na busca do atendimento à demanda de formação unitária e politécnica para a classe trabalhadora. Para Marx e Engels (2011) torna-se uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido.

Não se deve olvidar e deixar que morra o legado marxista de que

[...] as escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção (MARX; ENGELS, 2011, p. 98).

Evitando incursões ingênuas sobre a politecnia, é preciso compreender e localizar o IFMS Três Lagoas enquanto possibilidade material para seu alcance. São as condições materiais que nos darão as possibilidades de propor e efetivar o trabalho como princípio educativo, numa ótica que tenha como horizonte a mudança e não a manutenção da sociedade.

Pode-se afirmar, portanto, que o IFMS Três Lagoas se constitui num “fermento de transformação” (MARX; ENGELS, 2011). Se para o filósofo “não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores” (MARX; ENGELS, 2011, p. 98), também não restam dúvidas de que a forma capitalista de produção e as análogas condições econômicas dos trabalhadores se opõem fundamentalmente aos “fermentos de transformação” e ao seu objetivo, a eliminação da divisão social do trabalho, tal qual está estabelecida pela ordem.

Diante de tantos desafios, há que se considerar os IFMS Três Lagoas como uma importante estratégia para que os jovens da classe trabalhadora tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto as análises interpretativas postas se concentraram na possibilidade de compreender a (re)configuração dos cursos técnicos no Brasil nas últimas décadas a partir da reestruturação do modo de produção capitalista. Para tanto, elegeu como investigação a educação profissionalizante ofertada pelo IFMS campus de Três Lagoas-MS apresentando as principais contradições deste processo.

No que tange a política dos institutos, na esfera federal, as contradições trazem em seu bojo a luta pela superação do tecnicismo, que tem caracterizado, historicamente, a organização do trabalho pedagógico em escolas técnicas e nos antigos CEFETs.

A implementação dos Cursos de Nível Médio Integrado no IFMS Três Lagoas, apresenta vários desafios que necessitam de superação, entre eles, a inconsistência nos processos de aprofundamento da base teórica que sustenta a integração, além dos princípios da escola unitária, da formação omnilateral e politécnica, por parte de uma explicitação mais teoricamente sustentada em seus PPCs, a formação dos profissionais e a falta de identidade dos institutos, de forma geral.

Os resultados apontam, apesar dos desafios e contradições inerentes ao modo de produção capitalista que no IFMS Três Lagoas houve resistência, avanços e possibilidades baseadas em sua autonomia administrativa e didática-pedagógico que pode ser constatado em ações como: incentivo à pesquisa; desenvolvimento de projetos de extensão; projetos de ensino que trabalham a criticidade e a dialogicidade; atividades e metodologias integradoras do eixo ‘trabalho e educação’; produção de conhecimento, cultura e tecnologia dentre outras atividades desenvolvidas na unidade de ensino. Nos documentos analisados, pode-se encontrar em diversos pontos, o desejo de avançar, compreender e efetivar a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Entretanto, essa expectativa, quando olhamos para o ensino médio no Brasil, encontra-se ameaçada diante das várias contrarreformas educacionais que vêm sendo postas no país, e o IFMS enquanto instituição escolar, não está imune a estas políticas educacionais como a MP nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, denominada Reforma do Ensino Médio.

Certamente, a reforma do ensino médio flexibiliza o currículo dando ao jovem a falsa sensação de “liberdade de escolha” por uma área do conhecimento ou formação; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica; institui o “notório saber” na profissão docente; permite o financiamento de instituições privadas e

agências internacionais, com recursos públicos, para ofertar parte da formação e oficializa a oferta do ensino médio por empresas de Educação à Distância (EaD), o que reforça a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho, entre outros retrocessos. Sob ameaças e ataques, as reformas vêm se configurando e impondo o modelo neoliberal de controle social, o que torna urgente e necessária a ampliação dos espaços de luta e resistência dos trabalhadores.

Conforme se discorreu, o próprio Decreto 5.154/04, que possibilitou novamente a oferta do Ensino Médio Integrado e que avançou na perspectiva da educação politécnica, esteve envolto em processos contraditórios e de disputas. Frigotto (2018) chama a atenção para um aspecto emblemático e contraditório deste processo quando relembra o fato de que o MEC, na mesma semana em que o decreto fora sancionado, anunciou uma reestruturação que separou de um lado, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ambas com responsabilidade sobre o Ensino Médio fato que explicita um enorme contrassenso em face da concepção de integração.

Assim cabe dizer que todo o processo de implementação do ensino médio integrado é perpassado por contradições e obstáculos e isto não mudou ao longo da última década, ao contrário, acirrou-se, haja vista o teor da reforma do Ensino Médio de 2017.

Portanto, entende-se que a luta pela Educação Integrada, está posta como resistência aos desígnios do capital, conforme afirma Ramos:

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela *práxis* social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. E, nessa *práxis*, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 42).

A possibilidade do ensino médio integrado, no sentido da busca pela superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, consideradas as contradições e contrassensos, foi conquistada por meio do supracitado decreto.

A contrarreforma do Ensino Médio efetivada pela Lei 13.415/2017, de acordo com Ramos (2017, p. 42) “é mais um componente do movimento austericida liderado pelos que estão no poder e por aqueles que buscam o consenso da sociedade civil por artifícios midiáticos e ideológicos, coordenado pelo ‘novo regime fiscal’”.

Uma das alternativas de resistência à contrarreforma e aos ataques que o ensino médio vem sofrendo nas últimas décadas pode ser a politecnicidade e a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo. Esta concepção tem suas formulações originalmente em Marx e em Marx e Engels (1866, 1978, 2011, 2013). Na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), conhecida também como Primeira Internacional, fundada em Londres em 1869, Marx já demonstrava seu ponto de vista dialético entre o sistema educacional e as condições sociais concretas, materiais. O filósofo afirmava que

[...] uma dificuldade de ordem prática está ligada a esta questão. Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual (MARX; ENGELS, 1978, p. 224).

Diante disso, a formação politécnica deve aliar-se ao trabalho não mais como fator de exploração e sim, de autorealização, ou seja, de uma nova organização social. Ainda que tal formação não fora alcançada em sua totalidade no IFMS, esta instituição constitui-se em um significativo avanço, uma vez que garantiu, em meio ao processo de reconfiguração do capital, educação pública, gratuita e de qualidade aos jovens três-lagoenses, que antes da interiorização não tinham acesso, ainda que o processo de interiorização, *a priori*, tenha tido por objetivo precípua atender a demanda crescente da industrialização na cidade de Três Lagoas.

Em suma e em acordo com os autores trabalhados ao longo deste texto, a luta por uma instituição escolar de qualidade que esteja socialmente referendada, essencialmente preocupada com a formação integral da classe trabalhadora, é uma fração. Uma fração importante, mas somente uma fração da luta pela transformação das condições sociais de existência.

Por fim, afirma-se que também há no IFMS Três Lagoas elementos da totalidade da educação brasileira influenciada pelas demandas do capitalismo e isso foi confirmado na medida em que as contradições percebidas são decorrentes de uma maior contradição, aquela que coloca a racionalização do sistema produtivo em lugar superior ao da vida humana. O que nos permite afirmar que o IFMS Três Lagoas é uma instituição inacabada, é um espaço de disputa já que nos projetos dos cursos analisados de forma contextualizada, foi possível observar a caracterização de abordagens ora tradicionais, ora voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades, mas por vezes tem sua prática voltada para a promoção de

atividades de formação crítica e integradora, que se comparada à realidade das instituições de ensino médio no país, principalmente após a última reforma, é a instituição que mais se aproxima do conceito da politecnia, ainda que distantes do seu sentido pleno.

A crítica à técnica é necessária, mas não pode ser a crítica pela técnica em si, mas pela sua limitação imposta pelos valores da sociedade neoliberal.

Assim é necessário debater internamente as possibilidades do instituto federal em Três Lagoas, mas não só internamente, é preciso conhecimento e engajamento da comunidade local para que o instituto Três Lagoas, possa contribuir, em sentido ontológico com a emancipação, preparando a consciência dos jovens e familiares para serem portadores dessa consciência e postura crítica diante da realidade que se apresenta contraditória. É preciso formar os jovens tecnicamente, e ao mesmo tempo, formar a consciência, expor as contradições, acirrá-las. Por meio do acirramento das contradições pode-se avançar e resistir às políticas neoliberais, pois, como afirmou Marx e Engels (2011) o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma de pensar a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PRODUTORES DE FLORESTAS PLANTADAS.

Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/31528718/abraf-associacao-brasileira-de-produtores-de-florestas-plantadas>. Acesso em: abr. de 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Dois anos de desgoverno: os números da desconstrução. A terra é redonda**, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao>. Acesso em: abr. de 2021.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos: CEBRAP**, São Paulo, ed. 91, v. 30, n. 3, p. 23-52, nov. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Fenomenologia da Crise Brasileira. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v.19, n.35, p. 09-26, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26672/pdf>. Acesso em 22 de abr. de 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, Carlos; PREVIATALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. **“Fábrica PIPMO”**: uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963 – 82. 1986. Orientadora: Maria Julieta Costa Calazans. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação IESAE/FGV, Rio de Janeiro, 1986.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2013.

BOITO, Armando Junior. **A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista**. A terra é redonda, 17 out. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/aterra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista>. Acesso em: abr. de 2021.

BOITO, Armando Junior. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica Marxista**, n. 50, p.111-119, 2020. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie2020\\_05\\_26\\_14\\_12\\_19.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_12_19.pdf). Acesso em: Abr. de 2021).

BORGES NETTO, Mario. **A Centralidade da Educação na Obra do intelectual Florestan Fernandes (1954-1964)**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BRASIL. **Contas do Governo**. Relatório do Tribunal de Contas da União. Exercício 2011. Disponível em:  
[https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/rio20/fichas/ptb\\_03\\_contas\\_do\\_governo.pdf](https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/rio20/fichas/ptb_03_contas_do_governo.pdf). Acesso em:  
14 de nov. de 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm).

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm).

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm).

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm).

BRASIL. **Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm).

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de setembro de 1909**. Publicação original. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm).

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Decreto nº 53.324, de 18 de Dezembro de 1963**. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937**. Publicação original. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 de out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm).

BRASIL. **Lei n. 7.486, de 6 de junho de 1986.** Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1980-1988/17486.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17486.htm). Acesso em: jun. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm).

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm).

BRASIL. **Lei n. 14.142, de 19 de abril de 2021.** Confere à cidade de Três Lagoas, no Estado de Mato Grosso do Sul, o título de Capital Nacional da Celulose. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.142-de-19-de-abril-de-2021-314921379>.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3.775, 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. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 11.279, de 2019**. Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>.

BRASIL. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**, 2010. Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n. 6** de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008**. CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: SETEC/MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Execução Orçamentária da União**. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>. Acesso em: mar. de 2021.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**. Volume I. Brasília: CNV, 2014. 976p. Disponível em:

[http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume\\_1\\_digital.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf). Acesso em: março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 79, de 31 de janeiro de 2011.** Autorizou o funcionamento dos outros campi Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal n. 2208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.170, de 21 de setembro de 2010.** Autoriza o funcionamento do Campus Nova Andradina do IFMS. Disponível em: [https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/portaria\\_1-170-2010\\_funcionamento\\_campus\\_nova\\_andradina.pdf/](https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/portaria_1-170-2010_funcionamento_campus_nova_andradina.pdf/).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 04, de 26 de novembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf). Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs\\_02fev05.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf). Acesso em: ago. 2020.

CARDOSO, Univaldo Coelho. **Arranjo Produtivo Local.** Brasília: Sebrae, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. **Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da.; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação Sociológica.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa,** Campinas, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

FERRETI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em: mai. 2021.

FIORI, J. L. **O Vôo da coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FLEURY, Afonso; VARGAS, Nilton (coord.). **Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar: sete estudos sobre a realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 1983.

FORD, Henry: **Minha vida e minha obra**. São Paulo: Companhia Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e Tecnológica: Memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.), **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, set. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>. Acesso em: abr. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154 e do PROEJA: Balanço e perspectivas. **Revista Holos**, ano 32, v.6, p. 56-70, set. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: ago. de 2020.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: jun. de 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem Anos de Ensino Profissional Técnico Em Campos dos Goytacazes: A escola de aprendizes artífices. In; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e Tecnológica: Memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia Editora, 2006.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. Tradução Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

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

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. **O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 10. Março de 2019.

HUNTZINGER, Jim. **As raízes do lean**. 2005. Disponível em: [lean.org.br/artigos/97/asraizes-do-lean.aspx](http://lean.org.br/artigos/97/asraizes-do-lean.aspx). Acesso em: outubro de 2019.

INEP. **A Profissionalização do Ensino na Lei 5692/71**. Brasília, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2014-2018**. Campo Grande: IFMS, 2014. Disponível em: [https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi\\_ifms\\_2014\\_2018.pdf](https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi_ifms_2014_2018.pdf).

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2019-2023**. Campo Grande: IFMS, 2018.

JPNEWS. **Empresas de celulose geram 10 mil empregos**. Disponível em: <https://www.jpnews.com.br/tres-lagoas/empresas-de-celulose-geram-10-mil-empregos/138899/#:~:text=N%C3%BAmeros%20traduzem%20o%20desenvolvimento%20de%20Tr%C3%AAs%20Lagoas&text=A%20Suzano%2C%20que%20chegou%20ao,trabalham%2C%20na%20ind%C3%BAstria%20ou%20floresta>. Acesso em: abr. de 2021.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho necessário**, ano 14, n.25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 12 nov. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada. In: ANPED SUL- REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 6., 2016, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar (1964-1985): Um Espaço de Disputas**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei e LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVIATALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.

MACHADO, Lucília. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho: lições do passado e do presente. **Trabalho Necessário**; ano 13, n. 20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luiz Claudio de Casto e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. 1866. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: mar. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MENEZES GOMES, José. **Entre Marx e Keynes**: nem restauração capitalista, nem endividamento público-por uma saída anticapitalista. Revista de Políticas Públicas, outubro, 2012, pp. 87-97 Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3211/3211131651007.pdf>> Acesso em: nov. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Iza Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Politecnicidade e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63 out/dez. 2015.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

MULLER, Meire Terezinha. **A lousa e o torno**: a Escola SENAI Roberto Mange, de Caminas. 2009. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

NEY, Antônio Fernando Vieira. A Reforma no Ensino Médio Técnico: Concepções, Políticas e Legislação. In: **A Formação do Cidadão Produtivo**: A cultura do mercado no ensino médio técnico. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). Brasília: INEP, 2006.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

- NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: abr. de 2021.
- PEREIRA, Renata; GOMES, Conceição. O recente processo de industrialização de Três Lagoas-MS. **Economia e Pesquisa**, Araçatuba, v.6, n.6, p.50-65, mar. 2004. Disponível em: [http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v6\\_artigo03\\_recente.pdf](http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v6_artigo03_recente.pdf). Acesso em: set. 2020.
- PERPETUA, Guilherme Marini. **A mobilidade espacial do capital e da força de trabalho na produção de celulose e papel: um estudo a partir de Três Lagoas (MS)**. 2012. 251 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- PIOZZI, Patrícia. **Robert Owen em New Lanark: Um laboratório do futuro? Pro-Posições** – vol. 10 nº 1, mar. de 1999.
- RAMOS, Marize. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- RAMOS, Marize. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. (Org). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- SABOIA, João. Descentralização industrial no Brasil na década de 90: um processo dinâmico e diferenciado regionalmente. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 85-121, dez. 2001.
- SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez. 2008.
- SOARES, Luiz Eduardo. **Dentro da Noite Feroz: o fascismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- TAYLOR, Frederick Winslow: **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- TRIBUNA DO NORTE NOTÍCIAS. **IFRN questiona ausência dos Institutos Federais no resultado do Enem 2015**. 2016. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/ifrn-questiona-ausencia-dos-institutos-federais-no-resultado-do-enem-2015/360071>. Acesso em: mai. de 2021.
- UNESCO. **O imperativo da Qualidade**. Relatório Conciso. Educação para todos. 2005. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/44233261/educacao-para-todos-o-imperativo-da-qualidade-relatorio-de-acompanhamento-global>. Acesso em: jun. de 2020.

UNICEF. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: jul. de 2020.

UOL NOTÍCIAS. **Nunca ganharam dinheiro como no meu mandato, diz Lula sobre banqueiros**. 18 mar. 2016. Disponível em: <https://tvuol.uol.com.br/video/nunca-ganharam-dinheiro-como-no-meu-mandato-diz-lula-sobre-banqueiros-04020D183666C0C15326>. Acesso em: abr. 2021.

VILEN, Patrícia. A crise brasileira e as rachaduras do sistema. In: LUCENA, Carlos; PREVIATALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1.

VELHO, Ricardo Scopel. **As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes**: escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista. Florianópolis; Editoria Em Debate/UFSC, 2019.

WEBER, Max. **Sociologia das Religiões**. Tradução Cláudio J. A. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.