
Educação e formação profissional no Brasil: crítica formativa a partir dos Institutos Federais¹

Education and professional training in Brazil: formative criticism from the Federal Institutes

Educación y formación profesional en Brasil: crítica formativa de los Institutos Federales

Bido, José Mateus² (Goierê, PR, Brasil)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5691-1853>

Resumo

O objetivo do nosso trabalho é refletir sobre a educação e a formação profissional no Brasil, fundamentando a crítica formativa a partir da criação dos Institutos Federais. Tal análise se faz necessária como condição para reposicionar os rumos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira frente às inúmeras mudanças sofridas no século XX e nas primeiras décadas do presente. Concentrando-nos na trajetória da legislação educacional, procuramos demonstrar que as mudanças promovidas nas políticas educacionais no país, além de atenderem os anseios dos setores produtivos locais e internacionais, não concretizam um projeto de nação e não formam o cidadão para a leitura e participação crítica na cultura e na sociedade em que se insere. Buscando nas legislações educacionais que regulam as mudanças de foco formativo, o trabalho se pauta também em escritos de intelectuais que ajudam a entender o percurso formativo. Por outro lado, funda-se em pensadores da Teoria Crítica para inquirir sobre o sentido e a finalidade educacional. Como reflexão, espera-se que a abordagem contribua com a crítica sobre o entendimento da formação do trabalhador, não apenas como indivíduo ajustado para as condições produtivas, mas como um ser que se realiza em sua criação laboral.

Palavras-chave: Instituto Federal. Ensino profissional. Educação profissional e tecnológica. Trabalho

Abstract

The aim of our work is to reflect on education and professional training in Brazil, basing the formative criticism from the creation of the Federal Institutes. Such an analysis is necessary as a condition to reposition the direction of Brazilian Professional and Technological Education (EPT) in the face of the numerous changes suffered in the 20th century and in the first decades of the present. Focusing on the trajectory of educational legislation, we seek to demonstrate that the changes promoted in educational policies in the country, in addition to meeting the wishes of local and international productive sectors, do not materialize a nation project and do not form citizens for critical reading and participation. in the culture and society in which it operates. Searching the educational laws that regulate changes in formative focus, the work is also guided by writings of intellectuals who help to understand the formative path. On the other hand, it is based on thinkers of Critical Theory to inquire about the educational meaning and purpose. As a reflection, it is expected that the approach will contribute to the criticism about the understanding of the training of the worker, not only as an individual adjusted to the productive conditions, but as a being that is realized in his work creation.

Keywords: Federal Institute. Vocational education. Professional and technological education. Job.

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo es reflejar sobre la educación y la capacitación profesional en Brasil, basando las críticas de capacitación desde la creación de los Institutos Federales. Tal análisis es necesario como condición para reposicionar el rumbo de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) brasileña frente a los numerosos cambios sufridos en el siglo XX y en las primeras décadas del presente. Centrándonos en la trayectoria de la legislación educativa, buscamos demostrar que los

¹ Este material é derivado do segundo capítulo da minha tese de doutoramento em Educação, apresentada e defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá-Paraná (UEM) em 2018, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. A tese na íntegra encontra-se disponível no repositório institucional da Universidade.

² Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Goierê. jose.bido@ifpr.edu.br

cambios promovidos en las políticas educativas en el país, además de satisfacer los deseos de los sectores productivos locales e internacionales, no materializan un proyecto nacional y no forman ciudadanos para la lectura crítica y la participación. en la cultura y sociedad en la que opera. Al buscar las leyes educativas que regulan los cambios en el enfoque formativo, el trabajo también se guía por escritos de intelectuales que ayudan a comprender el camino formativo. Por otro lado, se basa en pensadores de la teoría crítica para indagar sobre el significado y el propósito educativo. Como reflejo, se espera que el enfoque contribuya a las críticas sobre la comprensión de la formación del trabajador, no solo como un individuo ajustado a las condiciones productivas, sino como un ser que se realiza en la creación de su trabajo.

Palavras-Clave: Instituto Federal. Educación vocacional. Educación profesional y tecnológica. Trabajo.

Introdução

O processo educacional no Brasil, especificamente desenvolvido nos últimos cem anos, realiza-se em estreita aproximação à formação profissional. A implantação da ensino profissional no país, em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909), pretendia garantir um ajuste socioeconômico que respondesse ao problema da estratificação social advindo de dois acontecimentos históricos: a abolição legal da escravidão, em 1888 (ABREU, 2011) e a implantação do modelo político republicano em substituição ao monárquico, em 1889 (SENADO FEDERAL, 1889).

Esses acontecimentos apresentam-se como fatores histórico-sociais que corroboram com a estrutura socioeconômica nacional no início do século XX, bem como estabelecem o foco político-administrativo. O planejamento educacional que decorre do movimento sócio-político vem atender a demanda formativa originada naquele contexto. Com a abolição da escravidão surge uma massa de pessoas em situação de “liberdade”, mas sem acesso à formação cultural, tendo sua educação focada nas habilidades elementares que correspondiam ao modelo agroexportador (SILVA, 2018).

Por outro lado, a implantação do modelo político republicano origina um projeto de nação que se forma e se encaminha sem a consciência politizada do povo, uma vez que o modelo político instaurado resulta do interesse da classe dominante da época e não da efetiva participação cidadã.

O movimento histórico e as condições econômico-sociais que separam esses dois eventos da criação das Escolas de Aprendizes Artífices notabilizam que as origens do ensino profissional, então legalmente oficializado, respondem pelos ajustes sociais e econômicos, delimitados pela força da elite e revelando as suas matrizes ideológica (CUNHA, 2005s, p. 146). Por outro lado, o ensino profissional primário, que

se torna gratuita e se limita às capitais (CUNHA, 2005b, p. 133), apresenta-se como fato de exclusão educacional.

A carência de pessoas preparadas para atender à produção industrial, bem como para a prestação de serviços, exigia da elite brasileira republicana um projeto para a educação. Esse projeto, que se desenha nas primeiras décadas do século XX, constitui-se como um ajuste social para os pobres, por meio da incorporação dos socialmente menos favorecidos ao setor produtivo pela aprendizagem de um ofício (CUNHA, 2005a, p. 145). Assim, em sua origem, o ensino profissional brasileiro foi responsável pelo encaminhamento dos socialmente desfavorecidos à produção para a subsistência, dirigindo o sentido político de cidadania para a adaptação à condição de força produtiva e não para sua promoção efetiva como pessoa. Inicia-se o movimento cultural que limitava o sentido de educação profissional – formação para o trabalho – à incorporação do indivíduo a um ofício, como forma de produção de riqueza para a classe dominante. A formação ampla, para que o brasileiro pudesse apropriar-se da cultura e construir conhecimento, limitava-se a poucos privilegiados.

Fato é que a organização educacional do Brasil do início do século XX busca alternativas para questões econômicas e sociais. Ela não expressou a pretensão de resolver os problemas socioeconômicos, mas de legitimar o controle e a coesão social como um projeto da classe dominante. Ela não coloca em pauta a estrutura social para o desenvolvimento da igualdade sociopolítica e econômico-cultural do indivíduo brasileiro. Não se tem um projeto de nação integradora, mas um planejamento do aparelho administrativo do Estado, colocado a serviço da elite econômica constituída e daquela em ascendência (SOUZA, 2018).

Repensar a proposta de formação profissional se torna imprescindível para que seja feita uma reflexão crítica sobre os modelos adotados ao longo do Século XX e as perspectivas assumidas para e pelo o século XXI.

A formação profissional em seus distintos ajustes legais no Brasil

O processo legal que regula a formação profissional no Brasil sofreu, nos últimos cem anos, várias intervenções que denotam um mecanismo de ajuste e controle pelo capital, estando em sintonia com as tendências econômico-produtivas que regulam as decisões da elite político-econômica brasileira e das distintas inclinações produtivas internacionais. As reformas que envolvem a formação

profissional, desde 1909, estão vinculadas ao planejamento econômico-social, inicialmente para atender ao domínio do capital agrário e, posteriormente, ao capital industrial. Esses dois setores se mostram fortes e determinados a exercerem o controle sobre a concepção do governo republicano, bem como na condução política da organização do Estado Brasileiro como um todo.

Nas primeiras décadas do século XX o Brasil se insere no cenário produtivo por um programa industrial inspirado no projeto de desenvolvimento em ascensão na Europa e na América do Norte. Por essa razão, opta por um projeto econômico que demanda um contingente de mão de obra nos diferentes setores produtivos. Nessa conjuntura, o processo formativo brasileiro, pelo sistema escolar das primeiras décadas do século XX, não tinha sido planejado para a formação político-cultural, muito menos para atender à produção latente. Além disso, ele é agravado pelas demandas que surgem do pós-crise de 1929. A exigência formativa estava ajustada ao modelo agroexportador de então. A necessidade de instituir um programa educativo, que garantisse a formação mínima para regular o projeto industrial e manter o seu funcionamento tornava-se latente.

Esse fator histórico dá início a uma concepção de trabalho que tem sua lógica ligada à condição cultural da dependência gerada pelo modelo escravista adotado no Brasil (SOUZA, 2015). Assim, a formação e o trabalho não são promoções do humano, mas meios de manter a pessoa vinculada à condição de subsistência como ser produtivo. Em vez de formar o indivíduo para pensar e agir no mundo, limita-se à formação de habilidades específicas, pelo emprego de técnicas, para o exercício da profissão, ajustando os estudantes (pelo menos aqueles que dele tiveram condições de participar) para atenderem aos setores produtivos, fortalecendo a dicotomia entre a formação geral e a específica; entre a propedêutica e a educação profissional. Esse posicionamento educativo descaracteriza a formação como um processo integral.

Refletindo sobre esse cenário, o professor Luiz Augusto Caldas Pereira escreve:

A opção do Brasil pelo desenvolvimento ancorado no modelo industrial estabelecido a partir da primeira metade do Século XX, e a sua relação com as instituições de educação profissional como espaço estratégico de qualificação da mão-de-obra, refletem a identidade e a concepção da 'escola técnica brasileira', percebida, até hoje, como resultado do movimento da correlação de forças entre a opção por uma educação profissional e tecnológica pautada na estrita necessidade do capital e, uma outra firmada

no conhecimento propedêutico, numa formação ampla e humana do cidadão produtivo como um direito inalienável (PEREIRA, 2009, p. 1).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2010), no texto *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*, assim analisa a decisão tomada sobre a educação do início do século XX:

A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os 'desfavorecidos da fortuna', expressão contida no Decreto N.º 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos 'nocivos' à sociedade e à construção da nação (BRASIL, 2010, p. 10).

Ressalta-se que o início da formação do público com acesso à escolarização tinha, em menor grau, a preocupação com a promoção de pessoas (CUNHA, 2005a, p. 23). Contudo, a partir da década de 1920, alguns educadores brasileiros se manifestaram em favor da alteração no planejamento educacional, em um contexto cujas discussões não se iniciaram nem se limitavam ao Brasil.

Em âmbito internacional, o debate formativo tinha o fomento da Liga Internacional para Educação Nova (ALVES, 2010). Nacionalmente, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (TEIXEIRA, 2006), em 1932, propõe mudanças na educação ao concebê-la como um processo que integra conhecimento e ação humana produtiva. Busca-se, com a 'Escola Nova', responder à formação de uma pessoa capaz de redimensionar o trabalho, pelo conhecimento.

Observa-se que o cenário nacional de então exigia, por reflexões a partir da tendência liberal, um novo modelo de escola. Nesse sentido, o modelo proposto é o baseado no "liberalismo igualitarista" (CUNHA, 2005c, p. 229), fortemente influenciado pela proposta pedagógica de John Dewey (TEIXEIRA; WESTBRPPK; ROMÃO, 2010), no sentido de combater as "iniquidades" (CUNHA, 2005c) que se apresentavam no modelo socioeconômico assumido.

O projeto não visava combater o capitalismo como o sistema promotor das 'iniquidades', mas buscar respondê-lo com a integração do ajustamento do indivíduo

pela educação. Tem-se um processo de arranjo teórico, promotor da coesão social, que culmina na formação de uma racionalidade funcional e adaptativa, com aparência de resistência sócio-política. Na visão de Cunha (2005c, p. 229, grifo do autor),

Para combater estas iniquidades, propunha-se uma *pedagogia da escola nova*, materializada na escola como microcosmo da sociedade, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia, e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a diferença. Para isso, seria necessário mudar completamente o caráter da educação profissional, de modo a evitar que ela continuasse sendo um 'instrumento para a encarnação do dogma feudal da predestinação', ou seja, para a perpetuação da divisão da sociedade em classes.

A partir da década de 1930, a economia brasileira realinha a sua produção de riquezas pela alternância do modelo agroexportador para o industrial, exigindo uma escola pública que dê o suporte formativo às demandas emergentes. Por isso, a partir de 1942, "as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e com isso passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário" (BRASIL, 2010, p. 11). A necessidade de especialização formativa, pela capacitação profissional, encontra resposta pelo Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942). Trata-se da *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, pela qual a estruturação do processo educativo faz distinção entre a formação no ensino fundamental e a dirigida pelo ensino médio, agora pautado para a profissionalização. Na leitura de Cunha (2005c, p. 36),

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais 'educáveis'. As escolas de aprendizes e artífices, de antes da 'lei' orgânica, recrutavam os alunos provavelmente menos 'educáveis' em virtude da sua origem social/cultural. Depois dessa 'lei', mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos 'desvalidos' da situação anterior. Essa medida era possível graças ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e pelos municípios.

Com o propósito de ampliar o acesso de pessoas à escolarização ou de ajustar o modelo formativo à dinâmica produtiva, o Brasil implantou um programa de aprendizagem sistemática, ganhando vulto com a participação do ministro Gustavo Capanema. De acordo com Zotti (2006, p. 6):

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. De 1942 a 1946, durante e após um ano do Estado Novo, foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244 de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da Reforma Capanema, pois de forma ainda mais explícita que na Reforma Francisco Campos, fortalece o caráter elitista deste nível de ensino.

É relevante destacar que tal conjuntura oferece as condições para o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), fundado com o intuito de responder ao programa de formação profissional industrial (CUNHA, 2005c). Torna-se instituição promotora da instrução e da adaptação dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores da indústria ao modelo vigente, cujo financiamento advinha do próprio setor, aportado pelo Governo Federal. Por outro lado, as Escolas Técnicas Federais, como aparato do Estado, também foram ajustadas às demandas. Os dois segmentos educativos serviam ao mesmo propósito socioeconômico

A adequação do projeto formativo à demanda do mercado produtivo define a formação profissional para a classe pobre da sociedade brasileira. Constitui-se a seguinte lógica: aos pobres, uma formação para incluí-los no processo produtivo, tornando-os em mão de obra para atender à demanda vigente, e, assim, manterem-se úteis e produtivos para o sistema; aos ricos, a formação propedêutica, com foco na educação superior, de áreas estrategicamente definidas para a manutenção da elite. Aos pobres, a formação para o ajustamento, desprovida de ênfase de cidadania (SAUZA, 2018) e de juízo crítico sobre o mundo do trabalho, bem como sobre as dimensões socioculturais e político-econômicas que os cercam; aos ricos, a educação para o exercício do domínio sobre o processo administrativo da sociedade capitalista em expansão. Aos pobres, preparação de habilidades; aos ricos, preparação intelectual para o domínio. Essa dicotomia reforça ainda mais a divisão de classe social no Brasil e a divisão social do trabalho e institui uma cultura de exclusão antropológica (SAUZA, 2018).

Já na década de 1950, estimulada pela produção industrial automobilística que se acentuava, as Escolas Industriais e Técnicas tornam-se as instituições de ensino responsáveis pelo suporte ao ideal de desenvolvimento econômico (LAVAL, 2019) do país. Para tanto, elas foram elevadas à condição de autarquias (CUNHA,

2005b, p. 135) e receberam a “autonomia didática e de gestão e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais” (BRASIL, 2010, p. 11).

A partir da década de 1960, devido ao forte endividamento externo brasileiro, relacionado ao projeto de modernização industrial, o governo implantou o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), cuja prioridade era o Produto Interno Bruto (PIB). Com as consequências dos altos preços do petróleo e a forte recessão econômica na década de 1970, o Brasil se vê obrigado a criar o II PNDE, tendo como objetivo o aceleração do crescimento econômico. Nessas duas décadas, o ensino profissionalizante contribuiu para intensificar a formação técnica como resposta ao capital em suas tendências predominantes.

A Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) fixou as diretrizes e as bases para o ensino de primeiro e segundo grau (CUNHA, 2005c, p. 182). Essa lei “transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional” (BRASIL, 2010, p. 11). O objetivo era a formação técnica, de forma rápida, para atender ao capital industrial. A educação, como treinamento para o setor produtivo, se fortalece.

Esse modelo formativo se estende até a década de 1980, que, pela ótica da globalização produtiva, agora impulsionada pelas telecomunicações, pela microeletrônica e pela informática, passa a exigir uma nova formação profissional. Esses campos foram determinantes para a reestruturação da linha de montagem das indústrias, com novas tecnologias ligadas à robotização e à automatização da produção. Contudo, o impacto desse modelo, ligado aos altos índices de inflação, à retração do crescimento econômico e ao descontrole que a economia sofria, levou a política educacional a não mais exigir a obrigatoriedade da educação para as habilitações profissionais no ensino médio (GERMANO, 1993). Dada a isso, o Art. 5.º da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982).

Na década de 1990, as instituições federais iniciam um movimento para que a formação profissional viesse a ter o objetivo de “promover uma reforma curricular que não se limite à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construa uma nova pedagogia institucional” (BRASIL, 2010, p. 12). Visavam integrar políticas e ações institucionais, buscando identificar as demandas locais e regionais (CUNHA, 2005c). Esse movimento inspirou o pensamento em rede, levando,

no ano de 1994, à criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei Federal n.º 8.948, nos seguintes termos:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 1994).

Para regulamentar alguns elementos que ainda estavam descaracterizados como articuladores da formação, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei 9.394/96. Como a educação profissional carecia de regulamentação específica, o Decreto n.º 2.208/97 (BRASIL, 1997) cuidou de fazê-la. Trata-se do Decreto que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2012).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O início do século XXI foi marcado pelo esforço intelectual para repensar a formação profissional em diferentes níveis. A substituição do Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5.154/04 tinha o propósito de ampliar o conceito de formação profissional em nível técnico (BRASIL, 2004). Isso garantiu à Rede Federal de Educação Tecnológica, representada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas Agrotécnicas Federais, pela Escola Técnica Federal de Palmas/TO e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, maior autonomia para a criação e para a implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRASIL, 2010, p.13).

Em 2008, movimentos intelectuais e sociais apoiaram o projeto de reestruturação formativa (PACHECO, 2008), culminando na sanção da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo então ministro da educação, Fernando Haddad, a qual “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008). Na concepção oficial do Ministério da Educação (MEC),

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do

atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal [...].

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para 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** (BRASIL, 2010, p. 18. Grifo nosso).

O projeto educacional dos IFs, assume a pretensão de encaminhar um processo formativo no qual a educação tende a ser vista, estimulada e assumida como força articuladora entre o “trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia” (PACHECO, 2015; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004) com a condição de vida concreta do indivíduo, para uma ação sociopolítica e econômico-produtiva. Em tese, as estruturas social e econômica sistemicamente ainda persistem sob o modelo capitalista, elevando as questões formativas para o dado sociocultural.

A noção de educação como “projeto de sociedade em curso no país” se liga aos debates sociais (BRASIL, 2007) e intelectuais (CONAE, 2010; FRIGOTTO, 2007, 2018), influenciados pelo então momento político brasileiro. O mercado produtivo nacional, entretanto, ainda tinha como prioridade a formação de mão de obra (MOURA, 2010, p. 885), estimulando políticas para esta realidade (SILVA, MOURA; SOUZA, 2018).

Na visão oficial do MEC, o movimento político-social que se direciona para a concepção e prática de uma nova educação científica, profissional e tecnológica – inspirada na promoção da identidade humana, da cidadania e da valorização do trabalho –, busca alinhar forças pedagógicas e políticas para o entendimento social e produtivo, latente na primeira década do século XXI no Brasil.

A crítica que cabe a esse processo é a de que a proposta de implantação de um novo modelo formativo não pretendia alterar as bases do sistema econômico em curso; isto é, a proposição de mudanças estruturais na educação não foge do estigma de ser mais adaptativa do que transformadora (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 133). Isso fica evidente no Relatório n.º 63731-BR, de 21 de setembro de 2011

(BANCO MUNDIAL, 2011). Repensar criticamente a instituição é criar meios de não permitir que ela seja a legitimadora das injustiças sociais.

A crítica formativa aos IFs para a mobilização transformadora

É o movimento histórico, sem dúvidas, que vai atribuindo lucidez de conjuntura aos agentes formadores, a ponto deles se tornarem responsáveis ou pela manutenção ou mudança, ou pela adaptação ou para a resistência da educação ao meio. Tudo depende do nível de formação e de esclarecimento crítico-reflexivo desses agentes, bem como de sua postura política frente ao projeto neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189). Depende também do nível de profundidade com que abordam as ideias que fundam o sistema hegemônico. Para Frigotto (2018, p. 9),

com base nas reflexões do pensamento social brasileiro crítico, que o projeto societário que se constituiu e que se afirmou historicamente foi o de capitalismo dependente, o qual se expressa por um desenvolvimento que concentra cada vez mais propriedade, riqueza e renda na mão de poucas famílias e grupos e que produz a ampliação da pobreza e miséria. Em todos os momentos em que se buscou romper com este projeto, a classe dominante brasileira deflagrou golpes ditatoriais ou institucionais, como o de agosto de 2016. Neste caso, foi um golpe contra as políticas públicas como a dos IFs que, mesmo dentro de grandes limites pelas opções tomadas pelos governos 'populares', incomodam aos detentores do capital nacional e mundial associados. A PEC 241, que congela por vinte anos os investimentos na esfera pública, único âmbito em que se pode atender a direitos universais, mostra o caráter violento e criminoso do golpe. Por outro lado, a natureza da contrarreforma do ensino médio, feita por medida provisória, pelo esvaziamento e liquidação da educação básica, expressa a dupla interdição aos filhos da classe trabalhadora à universidade e ao trabalho complexo.

Quando um projeto educacional tem o objetivo de formar o indivíduo para além do ser funcional e adaptativo não pode sugerir um isolamento em si, como se apenas as condições didático-pedagógicas lhe bastassem (FRIGOTTO, 2009; ADORNO, 1996). Abrir-se ao contexto de inserção, seja para responder aos seus desafios, seja para ser influenciado por ele, garante-lhe legitimidade filosófica inspirada na noção de pessoa que se educa, como se educa, com que finalidade e em que sociedade se educa. No entanto, mesmo que essa perspectiva represente mudança de postura educacional, necessariamente ela não suplanta a lógica (DARDOT; LAVAL, 2016) que submete os países menos desenvolvidos, para os quais os países financiadores criam diretrizes formativas, mesmo com a resistência manifestada na América Latina (GENTILI; SUÁREZ, 2004).

Pensar o processo formativo em sua finalidade, em seu fundamento e em seu método, a partir das estruturas institucionais, é imprescindível para colocar sobre ele a condição humana que se pretende formar. Sem um projeto de nação, culturalmente efetivado e socialmente almejado, a educação torna-se paliativa para o ajustamento (ADORNO, 1996). Assim, formar o indivíduo nas condições intelectual, psíquica, social, política, filosófica, estética e produtiva (omnilateralidade) é fundamental ao processo educativo para compreender a relação da pessoa com o meio, com as outras e com a construção política da sociedade, não apenas para reproduzi-la ou mantê-la, mas para promover profundas mudanças.

Os posicionamentos liberais e conservadores do Brasil da primeira metade do século XX voltavam-se a um projeto formativo, cujo propósito era responder aos anseios daqueles que detinham o poder. A dissociação entre as etapas do processo educacional revelava uma formação pautada na concepção de classe social. Para Cunha (2005b, p. 235), “a escola primária e a profissional serviriam à classe popular, enquanto a escola secundária e superior, à burguesia”. Dependendo do foco governamental, as propostas de reformulação da educação eram para atender ao aparato burocrático do Estado ou às reivindicações dos setores produtivos da época (CUNHA, 2005b). Essa postura político-educativa desenvolve um modelo de racionalidade fundamentado na adaptação e na instrumentalização do saber para resultados. Promove-se, na ótica de Horkheimer e Adorno (1991) uma educação não pautada na “crítica à sociedade”.

O desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro, mesmo assumindo diferentes roupagens, torna-se meio de inserção do indivíduo à condição massificada e alienada do trabalho (MARX; ENGELS, 2011). A consciência de si, pelo indivíduo, dá-se apenas pela condição subjetiva de possuir ou não as habilidades necessárias para a sua inserção no setor produtivo, bem como as competências necessárias para competir pela preservação da sua empregabilidade. Esse modelo formativo atende à ideologia do sistema hegemônico, mantendo os padrões socioeconômicos inalterados. Os fatores que definem o ser humano no mundo impõem-se ao sujeito e ao grupo social como forças determinantes da cultura e do controle e coesão social (MARCUSE, 1973). Eles são introjetados nos indivíduos e no grupo social como elementos idiossincrásicos de pertença ao movimento e não construtor conscientemente dele.

A educação escolar oferece ao trabalhador as habilidades e competência adaptativas para sua sobrevivência na sociedade, cujo modelo social lhe nega uma vida digna desde o nascimento. A educação prepara o trabalhador para a dependência racional da força ideológica que promove o alijamento da crítica contextualizada. Nesse sentido, o pensar vai tornando-se o ato de conformar-se ao meio. A crítica perde o poder autorreflexivo e se constitui em constatação ao humano da condição de pertencer ou não à sociedade. Nesse aspecto, a crítica se torna pseudocrítica por não “resistir” frente a estrutura sistêmica exploratória.

No processo de reestruturação da educação nos países em desenvolvimento estão os ditames das organizações internacionais, mantidas pelos países ricos (BONAL, 2002; LAVAL, 2019). Os esforços de ajustes para a condução do saber acadêmico visam atender a finalidade econômica, atingindo principalmente o conceito de formação profissional, em tensão com o conceito de formação cultural ou formação integral. Educa-se o cidadão, por um lado, para viver e para produzir em uma sociedade na qual ele próprio é responsável pela sua construção, mas destituído de usufruir de suas benesses; por outro, treina-se ou instrui-se pessoas para agirem produtivamente, minimizando a importância de pensar o processo. No Brasil, a racionalidade formativa mantém o pêndulo, ora para um lado, ora para outro, não conseguindo eliminar a dicotomia desse processo, pois a lógica maior das relações empresariais se baseia na racionalidade positivista e instrumental (SANTOMÉ, 2003, p. 222).

Diferentes movimentos sociais e intelectuais brasileiros, nas primeiras décadas do século XXI, têm estimulado o debate educacional ao abordarem a formação como ação integradora da educação científica, humana, profissional e tecnológica (da formação básica à superior). Esse debate nacional procura repensar a educação básica e a superior por meio de um processo formativo integrado. Essa tendência foi defendida na Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008. Dessa conferência, os movimentos intelectuais e sociais saem fortalecidos e, ao articularem-se com o movimento político, procuram reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo objetivo foi reafirmado na Conferência Nacional da Educação (Conae), em 2014.

A implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos IFs trazem perspectivas sociais e políticas para muitos

educadores e líderes de movimentos sociais e estudantis. Trata-se da proposta educativa que visa vincular formação acadêmica e formação para o mundo do trabalho, repensando a condição humana por meio de uma educação que articule as humanidades com as demais áreas do conhecimento, procurando ampliar, nos estudantes, a compreensão de mundo e a consciência de si e do seu papel político na sociedade em que estão inseridos. O MEC, por meio de intelectuais e de educadores que constituem a sua estrutura administrativa, expressa a sua visão sobre a Rede e também apresenta o objetivo da criação dos IFs.

A intenção é superar a visão althusseriana³ 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. Os Institutos Federais preservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo 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 (BRASIL, 2010, p. 18).

Cabe, então, à crítica formativa voltar-se para a análise sobre a concepção de trabalho. A educação profissional e tecnológica discute a proposta de formar para o trabalho. Entretanto, nos moldes capitalistas, o trabalho não está disponível a todos. Esse dilema é posto à luz da Teoria Crítica da Sociedade (MARCUSE, 1973, p. 43) para realmente refletir sobre o princípio filosófico das mudanças e das propostas de inovação formativa para o trabalho, as quais assumem uma nova roupagem, mantendo a base produtiva fortalecida pela política do 'Estado do Bem-Estar Social'.

Mesmo que os IFs tenham sido criados em uma sociedade capitalista e a ela, em certa medida, responda, não se pode negar o fato da instituição propor o fortalecimento da formação humana. Por ela, busca-se uma integração sociocultural e produtivo-econômica para que ela contribua com a construção de uma vida com maior expressão de dignidade social e como um meio de resistência frente à estrutura

³ "Louis Althusser, filósofo francês, é amplamente conhecido como um teórico das ideologias. Seu ensaio mais conhecido é *Idéologie et appareils idéologiques d'état* (Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado). Diversas posições teóricas suas permaneceram muito influentes na filosofia marxista. Para Althusser, os aparelhos ideológicos de Estado funcionam todos predominantemente através da ideologia, que é unificada sob a ideologia da classe dominante. Assim, além de deter o poder do Estado e, conseqüentemente, dispor desse aparelho (repressivo), a classe dominante também se utiliza de outros aparelhos ideológicos do Estado: as igrejas, a família, a escola, o sistema político, dentre outros" (BRASIL, 2010, p. 40, grifo textual).

hegemônica da sociedade. No documento em que se apresentam as concepções e as diretrizes dos IFs, esse pressuposto fica assim descrito:

[...] Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: **uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida** (BRASIL, 2010, p. 26, grifo nosso).

A crítica sobre o posicionamento oficial, contudo, precisa manter-se viva na organização e na estruturação das ações educativas dos IFs. As atribuições ao indivíduo, pertinentes aos currículos formativos, quanto à responsabilidade pela construção de uma vida digna, consistem também na reação e na relação com as condições sociais objetivas. A crítica do indivíduo sobre a sociedade é predicativo substancial para que a responsabilidade de ser não recaia somente sobre ele, mas que também sejam denunciadas as condições objetivas que impedem essa promoção ou a deixa vazia de sentido pela organização do Estado em vigor. Por isso, a autorreflexão crítica sobre a formação permite ler, nos documentos oficiais, aquilo que é exposto como discurso oficial nacional e dos órgãos internacionais (PRADA; GARCIA, 2016). Ela denuncia que aquilo que se define como inovação ou renovação pode ser também indícios de mecanismos de controle culturais e linguísticos para a manutenção do poder, pelo saber.

A formação para o trabalho, se não submetida à crítica de sua finalidade, corre o risco de ser pensada e organizada para manter inalterada a estratificação social e fortalecidas as ideologias hegemônicas. Além de não questionar a estrutura social que é promotora da divisão de classes, estimula a noção de trabalho que se desqualifica como tal.

O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (MARX; ENGELS, 2011, p. 14).

A postura autorreflexiva exige expurgar aquilo que ideologicamente se instaura como novo, quando, na verdade, trata-se apenas de mecanismos de controle para a manutenção da estratificação social.

Mesmo que a institucionalização dos IFs se proponha a significar uma vertente educacional diferenciada, ela não pode se esquecer que nasceu em uma estrutura social de divisão de classes. As condições histórico-sociais e político-econômicas de sua implantação também são terrenos férteis para que a ação educativa promova, de dentro do sistema, a consciência crítica que denuncia a condição reificadora imposta sobre o indivíduo e sobre a noção específica de trabalho. Cabe, portanto, imprimir aos projetos educacionais um caráter de resistência à consciência e à ação reificadas instituídas pela sociedade, mediante um processo formativo aberto à diferença e à contradição.

Não se pode desconsiderar a discussão nacional em termos de políticas globais de investimento em 'capital humano' (Laval, 2019, p. 30). No entanto, o processo de reposicionamento educacional pelo trabalho, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, além de expor o conceito de inclusão social, necessita de uma reflexão aprofundada sobre a formação para a emancipação e para a autonomia (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Cientes dos desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Pacheco; Pereira e Sobrinho (2010, p. 75) assumem que

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como **indutores de emancipação**, enquanto as últimas devem ter **caráter provisório** (grifo nosso).

Essa postura salienta que no projeto institucional dos IFs está subentendida a possibilidade de ajustes formativos (como provisórios) e de superação da condição social (como indutores de emancipação humana). Destaca-se que a condição emancipatória da formação está carregada de elementos de uma práxis de valoração das ciências humanas e da práxis social transformadora pela formação da consciência do indivíduo como ser coletivo, que precisa entender as causas e os níveis de injustiças cometidas pelo sistema no qual está inserido.

Considerações finais

A trajetória da educação e da formação profissional no Brasil, dos últimos cem anos, mostra-se influenciada teoricamente por tendências estruturadoras da produção nacional e internacional. Frente a elas, a filosofia da educação, em sua constituição, coloca-se como a crítica necessária sobre as ciências da educação, no sentido de inquirir sobre os seus fundamentos e propósitos. Neste aspecto, a crítica sobre os fundamentos e finalidades da educação se coloca como referência para o real entendimento dos conceitos de cidadania, de autonomia, de emancipação e de inclusão social, dentre outros, construídos ou mantidos pelo processo formativo das distintas gerações de brasileiros que tiveram acesso à escolarização e presentes nas diretrizes constitutivas dos IFs.

O estímulo à formação integral da pessoa ganha sentido filosófico ao ser orientado para a emancipação e para a autonomia. Como tal, a formação é processo de desenvolvimento do ser e do agir humano em uma sociedade concreta, ciente das inferências desta com outras sociedades.

O propósito de uma educação para a emancipação e para a autonomia humanas se dá também pela ampliação da consciência sobre o meio social e produtivo. Por outro lado, é estímulo para a ação política do indivíduo como agente no mundo. Como projeto formativo, propõe-se a possibilitar a leitura crítica do cidadão pelo entendimento de ser indivíduo e de pertencer ao coletivo que precisa ser reconstruído. Assim, a educação assume a ação provocadora da transformação da consciência e da atitude dos cidadãos para pensar e para reconstruir efetivamente o meio. Nesse sentido, a condição subjetiva e as objetivas, as quais não podem ser desvinculadas, fazem parte de um processo dialético de promoção do homem e de entendimento dos meios produtivos.

É preciso considerar que o processo educativo brasileiro, mediante as distintas políticas educacionais, aproxima-se do projeto global de educação para o ajustamento formativo às tendências produtivas do mercado. Por isso, as instituições formativas que aderem à crítica reflexiva sobre seus programas pedagógicos e didáticos têm a possibilidade de identificarem as possíveis ingerências globais para o capital e também as condições de promoverem as contradições e a resistência que apontam os traços das ideologias hegemônicas.

A aproximação e o distanciamento desse objeto são feitos com o propósito de significar e de ressignificar o conceito de formação profissional, tão desgastado pela trajetória histórica assumida, que até consome a esperança de um projeto de educação libertadora. As circunstâncias formativas que se encaminham a partir de 2017, no Brasil, não fogem a essa regra. Elas corroboram mais vivamente com o anseio por um processo formativo rápido, minimizado, desprovido do conhecimento cultural (filosófico) para integrar, ao meio produtivo, pessoas com formação mínima, oriundas de um projeto educacional marcado por poucos investimentos e pelo crescente descrédito na ciência.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (Org.). **Caminhos da liberdade**: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil. Niterói: PPG História - UFF, 2011.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, 1996.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros... **Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto**, v. 11, p. 165-180, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n.º 63731-BR**. Brasília: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/636941468020041415/pdf/637310CAS0R EPL00CPS0Portugues000IDU.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BONAL, Xavier. **Globalización y política educativa**: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. Barcelona: Departamento de sociologia, 2002. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/132086116.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 4.073**. Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30 de janeiro de 1942. 31 dez. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, 26 nov. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 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>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Decreto N.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: Mec, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 25 mai. 2020.

BRASIL. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>.
Acesso em: 25 mai. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

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, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o antagonismo entre formação Politécnica e as relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel (orgs.). **Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985): um estudo sobre a política educacional**. São Paulo: Cortez, 1993.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova cultural, 1991. (Os pensadores; 16)

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo e, ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade Industrial: o homem unidimensional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, K; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em 20 maio 2020.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes. Vol.31, n.112, p. 875- 894, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

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

PACHECO; Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas, SOBRINHO, Moisés Domingos. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, 2010. Disponível: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_caldas.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. A política de educação brasileira e a expansão dos Institutos Federais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 19-52, 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/896/858>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempo de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SENADO FEDERAL. **Jornal do Senado**. Rio de Janeiro, sábado, 16 de novembro de 1889. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/arquivos_jornal/arquivosPdf/encarteRepublica.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, Dilmara de Medeiros; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes. A trajetória do Pronatec e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. In: **Trabalho necessário**, v. 16, n. 30. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE, UFF, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/572>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

SILVA, Alexandre Lima da. **Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/275/27554785064/index.html>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBRPPK, Robert B.; ROMÃO, José Eustáquio; DODRIGUES, Verone Lane (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TEIXEIRA, Anísio et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

José Mateus Bido.

Goierê, Paraná, Brasil

Doutor em educação pelo Programa de Doutorado da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. É mestre em Filosofia pela UNIOESTE, Campus Toledo-PR, na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política, sob a orientação do professor Dr. Rosalvo Schutz. Possui graduação em FILOSOFIA - LICENCIATURA PLENA - pela FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS ARNALDO BUZATO (1993) - Facitol - Toledo-PR. Especialista em Filosofia: Os Valores Fundantes da Civilização Ocidental, pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Especializou-se também em Filosofia Clínica, pela Faculdade Padre João Bagozzi e Instituto Packter. Possui também especialização em Gestão Educacional e Especialização em Docência para a Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. É escritor do livro *A Problemática da Pós-Modernidade: Uma leitura do Homem a partir da Modernidade*, pela EDUEL. É membro fundador da Fundação São José de Ciências Humanas de Campo Mourão. É membro fundador da Academia Mourãoense de Filosofia, ocupando a Cadeira Theodor W. Adorno, de onde presidiu a instituição de 2010-2012. Atuou como professor colaborador do Integrado: Colégio e Faculdade, na cadeira de Ética e Filosofia no curso de Administração de 2004 a 2009. Atuou também como professor no curso de Pós-graduação em filosofia e Educação da UNICAMPO – Faculdade União de Campo Mourão. Além da experiência em magistério, atua também com pesquisa autônoma nas áreas de Filosofia Contemporânea, em Filosofia da Educação e em Ética, estudando principalmente os seguintes temas: educação profissional e filosofia e pós-modernidade. Estuda atualmente a Teoria Crítica, centrada na leitura de Theodor W. Adorno, dialogando-a com a realidade atual da educação e do setor produtivo. Atuou por dez anos como Auxiliar Técnico e Orientador Técnico na Unidade de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – PR, na cidade de Campo

Recebimento: 20/07/2020
Aprovação: 19/11/2020



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

[Prof. Dr. Arno Münster](#), Universidade de Amiens - Paris, França