A FRAGMENTAÇÃO HISTÓRICA DA EPT E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fabiana de Oliveira Keller
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul – IFRS
fabiana.keller@ifrs.edu.br

Clarice Monteiro Escott
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul – IFRS
clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

Eixo temático: Organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT

Resumo:

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT) no IFRS, caracterizada pela abordagem qualitativa e toma a etapa de revisão bibliográfica e documental como foco dessa discussão. A análise bibliográfica e documental contextualiza-se na pesquisa que busca investigar os processos de avaliação institucional necessários ao acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS. Para tanto, analisa o histórico da Educação Profissional (EPT) no Brasil, buscando identificar os elementos da organização dessa oferta e das bases conceituais e políticas que sustentaram esses movimentos. Por fim, tece algumas reflexões sobre o momento atual vivenciado pela EPT no Brasil, marcado por uma perspectiva de governo ultraliberal, e os desafios impostos à consolidação de uma educação que se pretende integral e emancipadora, em especial no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Dualidade Estrutural. Educação Integral. Trabalho como Princípio Educativo. Institutos Federais.

1 INTRODUÇÃO

Nesse espaço, resgatando o histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, trazemos algumas reflexões acerca das concepções que sustentaram os movimentos de reformulação das legislações e políticas educacionais nesse campo. Para tanto, o artigo faz um recorte da pesquisa caracterizada pela abordagem qualitativa e analisa os resultados da etapa de revisão bibliográfica e documental. Tais reflexões se constituem de grande importância, considerando que na totalidade, a pesquisa busca investigar os processos de avaliação

institucional necessários ao acompanhamento da implementação e consolidação da Política de Ensino Médio Integrado do IFRS. Nessa análise, alguns conceitos tomam centralidade, uma vez que caracterizam e sustentam as propostas das políticas públicas abordadas, dentre eles: escola unitária, dualidade estrutural, educação integral e trabalho como princípio educativo.

Por fim, apontamos a importância dos Institutos Federais na implementação e consolidação da educação integral, em especial, pela oferta do Ensino Médio Integrado, bem como o papel social dessas instituições nos processos de resistência aos atuais ataques e eminente retrocesso à uma proposta que privilegiará a fragmentação entre a educação propedêutica e profissional

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Profissional, numa perspectiva histórica, é marcada pela dualidade com a formação propedêutica. “Essa vertente educacional, geralmente de caráter mais instrumental, é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica, de caráter mais propedêutico, é dirigida à formação das elites”. (MOURA, 2007, p. 5).

Desta forma, é preciso, desde já, destacar que a diferenciação da educação da classe trabalhadora e da classe dirigente existe durante toda a história da Educação Profissional no Brasil. Principalmente na primeira metade do século XX, a educação foi fortemente marcada pela dualidade: um sistema que se voltava para as elites; e outro, para as classes populares. Com a industrialização crescente, a partir da segunda metade do século XX, a dualidade se manteve, e se acentuou a função de preparar as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, predominando, assim, a sua função profissionalizante, sempre em tensão com a função propedêutica. (RAMOS, 2014). A manutenção de tais estruturas gera a divisão entre as classes privilegiadas, que acessam o ensino superior com maior facilidade, mantendo sua situação de dominância, e as classes subalternas, que ficam com os trabalhos menos complexos e com menor remuneração. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Na busca por modificar o cenário de exclusão do acesso das classes trabalhadoras a uma educação de qualidade, a Lei 11.741/2008 cria o Ensino Médio Integrado (EMI), o que

representa, portanto, a intenção de superação histórica da dualidade estrutural, na busca de uma unidade, com base na Escola Unitária proposta por Gramsci. (BRASIL, 2008a).

Alguns pressupostos são fundamentais para a construção dos cursos de EMI. A concepção dos currículos de EMI devem ser pensados com vistas a ter como base o trabalho como princípio educativo. O trabalho como princípio educativo é compreendido como a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (SAVIANI, 1994). Sendo o ser humano o produtor de sua realidade, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade social e material. A concepção de Ensino Médio Integrado, considerando a formação humana integral, compreende a mediação entre os dois sentidos do trabalho que são: o ontológico, como a práxis humana e também o seu sentido histórico, que no sistema capitalista, converte-se em trabalho assalariado.

Sendo assim, o trabalho é princípio educativo na medida em que proporciona a compreensão dos processos históricos e da produção científica e tecnológica. O trabalho como princípio educativo coloca exigências específicas para o processo educacional, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, considerado como forma de abarcar os conteúdos e as formas de mediação pedagógica necessários à formação integral dos estudantes. (RAMOS, 2014).

O currículo do EMI deve estar centrado nas dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. Nessa concepção, o conhecimento não é somente um conteúdo ou instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. O conhecimento resulta da apreensão da realidade num processo histórico que busca compreender as necessidades humanas e produzir meios para satisfazê-las. (RAMOS, 2017).

Considerando, assim, os avanços que a proposta de EMI vem trazendo à formação dos jovens brasileiros em relação aos currículos historicamente fragmentados, a alteração da LDB (Lei nº 13.415/2017) com a proposta dos itinerários formativos, faz-se ainda mais necessário o investimento em estudos que busquem o fortalecimento da proposta do Ensino Médio Integrado. (BRASIL, 2017). Representa uma forma de resistência às forças hegemônicas do capital que buscam a precarização da educação básica ofertada na rede pública de ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa caracterizada pela abordagem qualitativa e toma a etapa de revisão bibliográfica e documental como central para essa discussão.

A pesquisa bibliográfica é constituída a partir de materiais já elaborados por outras pessoas. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos de caráter histórico, uma vez que não há como conhecer os fatos, senão com base de dados secundários. Divide-se em materiais de fonte primária (documental) e secundária (bibliográfica). (LAKATOS; MARCONI, 1992). Neste artigo, utilizaremos dados de fonte primária, tais como as legislações, e de fonte secundária, textos escritos por diversos autores sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensar a avaliação das políticas do EMI requer uma revisão dos determinantes históricos que sustentaram a dualidade estrutural no Brasil ao longo do tempo. Historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil está marcada pela dualidade estrutural. A escola, desde as suas primeiras formas de organização, constituiu-se como uma das formas de materializar essa divisão. Ou seja, o espaço que deveria dar acesso ao saber, separa a práxis da teoria. (KUENZER, 2005).

Ao longo da história da educação profissional no Brasil, podemos perceber a divisão social de classes sendo reproduzida nos formatos de educação ofertados no país. Uma educação para a classe trabalhadora, precarizada, voltada à prática e responsiva ao mercado de trabalho; e outra, voltada à classe dominante, acadêmica, e voltada para a intelectualidade, para aqueles que poderiam acessar a educação de nível superior.

Essa diferenciação da educação da classe trabalhadora e da classe dirigente segue existindo, durante toda a história da Educação Profissional no Brasil. Principalmente na primeira metade do século XX, a educação foi fortemente marcada pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites, e outro, para as classes populares. A não equivalência entre os cursos

secundários e os técnicos, associada aos currículos baseados no ensino das Artes e Humanidades nos cursos ministrados às classes dominantes. Com a industrialização crescente, a partir da segunda metade do século XX, a dualidade se manteve e acentuou a função de preparar as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, predominando, assim, a sua função profissionalizante, sempre em tensão com a função propedêutica. (RAMOS, 2014).

Sendo assim, podemos observar que, desde o seu início em 1909, a Educação Profissional e Tecnológica profissional no Brasil, com a assinatura do Decreto n° 7.566 em 23 de setembro, que criava 19 "Escolas de Aprendizes e Artífices", é marcada por essa dualidade. Conforme consta no *caput* do Decreto de criação:

> Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadões uteis à Nação[1]. (BRASIL, 1909).

Em 1910, foi organizado o ensino agrícola para capacitar *chefes de cultura, administradores* e *capatazes*. Com isso, observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada das Escolas de Aprendizes e Artífices. (MOURA, 2010).

No ano de 1930, foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação – Ministério da Educação e Saúde Pública. Os Decretos 19.890/1931 e 21.241/1932 regulamentam a organização do ensino secundário, e o Decreto 20.158/1931 organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. Ainda no ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação, através do Decreto 10.850, que era destinado a assessorar o Ministro na administração e direção da educação nacional. (MOURA, 2010; SIEVERT, 2015). Nesse período, a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade de expansão industrial, porém, afastada da política educacional.

A Constituição Brasileira de 1934, pela primeira vez, vinculou, em seu texto, recursos à educação. O texto mencionava os percentuais orçamentários mínimos que cada esfera (municipal, estadual e federal) deveria reservar para a educação. (BRASIL, 1934). Além disso,

[1] Foi mantida a grafia original do documento.

estabeleceu competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o Plano Nacional de Educação.

Com a implantação do Estado Novo em 1937, Getúlio Vargas outorgou uma nova constituição. Apresentava um retrocesso, com o fim da vinculação constitucional de recursos destinados à educação. Instituía que a intervenção do Estado se daria somente para suprir as deficiências da iniciativa individual, como podemos ler no excerto da Constituição de 1937: "A intervenção no domínio econômico poderá ser mediata e imediata, revestindo a forma do controle, do estimulo ou da gestão direta". (BRASIL, 1937).

O capítulo destinado à Educação e Cultura, institui que o Estado irá subsidiar a Educação quando faltarem recursos para que as crianças e jovens estudem em instituições particulares, contribuindo ainda mais para a separação entre aqueles que podem pagar e dos que não podem. São criadas as escolas vocacionais e pré-vocacionais, destinadas a preparar os filhos das classes trabalhadoras para os ofícios.

O texto da Constituição de 1937 evidencia a busca da manutenção dos filhos das classes trabalhadoras na mesma profissão dos pais, impedindo, dessa forma, que eles avançassem e modificassem a sua trajetória. Era oferecido à classe trabalhadora uma escola alijada de conteúdos propedêuticos, e uma escola diferente para a classe dominante, com os conteúdos das Letras e Artes, que em nada fazia relação com o mundo do trabalho. (RAMOS, 2014). Nessa divisão, pode-se notar que nenhuma das classes tinha acesso a uma educação integral.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, as economias hegemônicas voltam toda sua força produtiva para a indústria bélica. Sendo assim, o Brasil aumenta a sua industrialização, promovida pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas. Com isso, aumenta também a pressão por mão de obra qualificada, surgindo a necessidade de modificar a educação ofertada no Brasil, para dar conta desta nova demanda. A indústria nacional, que se estrutura a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, carrega uma racionalidade que define o tipo de educação coerente com ela. Seguindo esta lógica, no início dos anos 1940, são promulgados vários decretos-lei para organizar a educação básica, coerentemente com a lógica que se estabelecia. (MOURA, 2010).

Esses decretos ficaram conhecidos como a Reforma Capanema, que ocorreu no ano de 1942 e seguintes[2]. Entre os anos de 1942 e 1946, dá-se, então, a implantação dos ensinos industrial, comercial e agrícola no país.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário acentuava a tradição do ensino secundário acadêmico. Predominava a função propedêutica voltada ao ensino superior, sob o amparo da Constituição de 1937, que fortalecia o ensino privado. (RAMOS, 2014). Em que pese a regulamentação do ensino secundário, os currículos mantiveram o caráter enciclopédico e elitista deste tipo de ensino, enquanto o ensino profissional foi ignorado, criando, assim, dois sistemas independentes. Ainda que tenha sido regulamentado o ensino profissional comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida. Oficializou-se, dessa forma, o dualismo configurado por um ensino enciclopédico, voltado às elites, pois preparava o estudante para o ensino superior, e outro profissional, voltado à classe trabalhadora, que preparava para o trabalho produtivo. (RAMOS, 2014).

"O acesso ao ensino superior, via processo seletivo, ocorria em função do domínio dos conteúdos gerais, das Letras, das Ciências e das Humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente". (KUENZER *apud* MOURA, 2010, p. 64). Conhecimentos esses a que as classes trabalhadoras tinham pouco ou nenhum acesso.

Na esteira das reformas educacionais, iniciou-se em 1948, no governo Eurico Gaspar Dutra, já na fase de redemocratização do país pós-Estado Novo, a discussão para a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O projeto de Lei somente foi promulgado em 1961 no governo de Juscelino Kubitschek. (MOURA, 2010).

Nesse período de discussão, em 1959, foi criada a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Federais, por meio do Decreto nº 47.038. O quadro de aumento da industrialização, trazido pelo governo de Juscelino, que propunha um desenvolvimento brasileiro de *50 anos em 5*, fomentou uma maior qualificação de mão de obra. Sendo assim, com a transformação

[2] Foram diversos decretos que regulamentaram, separadamente, diversas áreas da educação, a saber: Decreto nº 4.244/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto nº 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto nº 6.141/1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); e Decreto nº 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola). Além desses, ainda podemos citar o Decreto-lei nº 4.048/192 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema S. (MOURA, 2010).

das Escolas Técnicas Federais em autarquias, o Estado assume parte da qualificação dessa mão de obra, visando suprir uma demanda do mercado capitalista. (RAMOS, 2014).

O governo de Juscelino caracterizou-se por uma política de desenvolvimento econômico dependente. Para alcançar o crescimento prometido, o governo Juscelino abriu as portas do país ao capital estrangeiro, por meio das multinacionais, visando o rápido desenvolvimento. A restrição ao capital estrangeiro desapareceu em seu governo. Esse rápido crescimento gerou o desenvolvimento de uma burguesia nacional subordinada à burguesia internacional. (RAMOS, 2014).

Na sequência, houve a promulgação de uma nova LDB, Lei nº 4.024/1961, que estruturou, pela primeira vez, a educação brasileira em três graus, sendo que os concluintes da educação de grau médio podiam acessar a educação de grau superior, mediante concurso de habilitação. Logo após essa LDB entrar em vigor, o Brasil entra no regime civil-militar, pelo golpe de 1964. A educação se configura como meta do governo autoritário, que busca projetar o país como uma potência mundial e é considerada, para tanto, como uma forma de controle doutrinário. (MOURA, 2010).

Chegamos, assim, na década de 1970, década marcada pela Lei 5.692/1971 (Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus), que instituiu a profissionalização compulsória em todas as escolas de nível médio brasileiro e unificava a escolarização básica dos sete aos 14 anos. Essa etapa inicial, sendo estendida até os 14 anos, aumentou a escolarização mínima da população. (MOURA, 2010). Observamos, dessa forma, que na década de 1970, as reformas educacionais fizeram parte do mito da economia planificada, aquela que é centralizada e controlada pelo governo, no entanto, sabemos que o controle sempre esteve nos empresários e nas grandes multinacionais. (RAMOS, 2014).

Ao tornar a profissionalização compulsória para todos, independentemente de classe social ou escola, poder-se-ia ter a ideia de que a dualidade no ensino brasileiro estaria superada, porém, não foi isso que ocorreu. Enquanto a rede pública precisou implantar, a duras penas, sem financiamento próprio, currículos que atendessem ao disposto na lei, as escolas privadas simplesmente ignoraram a legislação e, sem fiscalização, seguiram ofertando os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites. (MOURA, 2010).

Como, em se tratando de Governo, sempre há uma intencionalidade política, esse projeto atendia a uma concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão. Com a intensão de manter a classe trabalhadora alienada e dependente da classe dominante, proliferaram-se os cursos técnicos. Eles não demandavam altos investimentos em laboratórios, sendo os mais populares os de caráter administrativo, ocasionando uma sobrecarga no mercado brasileiro de profissionais como "Técnico em Secretariado, Técnico em Contabilidade" etc.

O mesmo não ocorreu com as escolas da Rede Federal. Estas, com financiamento adequado e corpo docente especializado, puderam atender aos estudantes na vertente industrial, agrícola e tecnológica. Com todas estas condições favoráveis, essas escolas não mantiveram seus currículos limitados ao que a lei obrigava. Então, ofertavam uma educação que instrumentalizava para o mundo do trabalho. (MOURA, 2010).

A profissionalização compulsória, que visava o aumento dos conteúdos do ensino no 2º grau, acabou por reduzir os conteúdos propedêuticos em favor dos conteúdos do currículo profissional. (MOURA, 2010). A profissionalização compulsória consistiu em uma forma de o governo civil-militar barrar ou tornar *desnecessário*[3] o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Com o passar do tempo, a Lei nº 5.692/1971 foi informalmente sendo flexibilizada, primeiramente, pelo Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982, que retira a obrigatoriedade da profissionalização compulsória em todo o ensino de 2º grau. (MOURA, 2010).

A profissionalização obrigatória vai desaparecendo gradualmente, de modo que, ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB. Já quase não há ensino profissionalizante no 2º grau, com exceção de algumas poucas escolas estaduais, porém, as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais seguiam ofertando essa modalidade de ensino. (MOURA, 2010).

[3] Importante explicar que o uso da palavra 'desnecessário' se dá no sentido de buscar impossibilitar o acesso, ou pelo menos dificultar o acesso à universidade, ficando essa reservada às elites.

Ao final da década de 1980, juntamente com o processo de redemocratização do Brasil e das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho, iniciou-se um processo de debate sobre a formação de um novo tipo de estrutura educacional que incorporasse as dimensões políticas comprometidas com a cidadania e a defesa da educação unitária. (RAMOS, 2014). Docentes e servidores técnico-administrativos das escolas federais reuniram-se nas associações e sindicatos representantes destas categorias, com o intuito de articular a discussão de uma nova LDB, porém, essa articulação não foi suficiente para incorporar plenamente as comunidades destas escolas no debate. (RAMOS, 2014).

Quando da elaboração e aprovação da LDB, Lei nº 9.394/96, o projeto passou por um percurso tortuoso, que desfigurou e desvirtuou seu texto inicial, sendo retalhado e modificado pelas diversas forças antagônicas que sempre permeiam os espaços políticos. Com o amplo debate sobre a regulação da educação profissional na LDB, no confronto das forças políticas, prevaleceu, mais uma vez, a lógica do mercado. O projeto que os educadores defendiam de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, independentemente de origem socioeconômica, foi vencido. Prevalece a lógica do Estado mínimo, que entende que a máquina estatal faz muito pouco pelo custo que demanda, projeto este alinhado ao presidente Fernando Henrique Cardoso, que havia sido eleito em 1994. Aprovou-se então a Lei nº 9.394/96, cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e, sim, para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia, só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. A derrota do projeto defendido pelos educadores, garantiu à iniciativa privada a atuação em todos os níveis da educação. Garantia essa conquistada na Constituição de 1988 e após, ratificada na LDB de 1996. (MOURA, 2010; CIAVATTA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2014).

Nesse período, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Essa formação se resumia a treinar os futuros trabalhadores, de forma a atender rápido as demandas do mercado.

O início dos anos 2000, marcado pelo primeiro governo Lula, caracterizou-se pela disputa em torno dos rumos da Educação, por meio da reformulação de políticas e da legislação. (MINGHELLI, 2018). Havia ainda, para este governo progressista, uma grande dificuldade em mudar os rumos até então traçados pelos governos anteriores, desde a República. No bojo

destas forças, determinados grupos sempre tiveram como horizonte um processo efetivamente revolucionário e, portanto, de superação do capitalismo e de construção de uma sociedade socialista. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

O governo Lula, portanto, investiu na tentativa de buscar uma educação integral, que é feita a partir da mobilização de setores da educação vinculados ao campo da educação profissional. Nesse período, as discussões acerca do Decreto 2.208/1997 tornam-se mais acirradas, na busca de uma maior aproximação entre a educação profissional e a educação geral. Nessas discussões, sindicatos, pesquisadores e trabalhadores ligados à educação, debateram os temas relativos à relação entre Ensino Médio e a educação profissional na perspectiva da educação politécnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010; MOURA, 2010). Assim, a equipe que foi destinada a compor o Ministério da Educação buscou discutir uma proposta de educação politécnica, compreendendo-a como unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre a cultura técnica e a cultura geral. (RAMOS, 2014).

Com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que devolveu a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, inclusive na forma integrada, o que o Decreto nº 2.208 proibia, emerge a discussão sobre uma educação tecnológica, não apenas como atributo para cursos de nível pós-médio ou superior, mas como expressão de uma educação que retomasse os princípios da escola unitária ou da educação básica pública e gratuita, para que os estudantes tenham uma formação sólida e integral. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

Esse movimento esperado pelos educadores progressistas brasileiros não ocorreu. Houve um descompasso nas ações que foram lançadas por esse primeiro governo Lula. Um exemplo disso foi o anúncio do Programa Escola de Fábrica, lançado poucos dias após a publicação do Decreto 5.154/2004. Esse programa apresentava um modelo restrito à aprendizagem profissional e tinha por objetivo “incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho, por meio de cursos profissionalizantes, em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social”. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Para que o novo paradigma da Educação Profissional pudesse ser instaurado, seria necessário que se encaminhasse uma proposta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais que fosse coerente com a nova concepção que se queria implementar. Além disso, o Ministé-

rio da Educação deveria fomentar a implantação do Ensino Médio Integrado nas redes federal e estadual. Entre discussões e debates com o Conselho Nacional de Educação, manteve-se a validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Após a edição do novo decreto (5.154/2004), deu-se continuidade à política curricular do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, marcada pela ênfase no individualismo e na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. (RAMOS, 2014).

É importante ressaltar que algumas mudanças ocorreram a partir do Decreto nº 5.224/2004, na organização dos CEFETs. Estes se tornaram instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica. (BRASIL, 2004). A estrutura dos CEFETs e Escolas Técnicas Federais foi o embrião para a posterior criação dos Institutos Federais.

A Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF) (BRASIL, 2008b).

> Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2015, p. 12).

Os Institutos Federais nascem, portanto, de uma visão progressista da sociedade, pautada no intuito de levar a todos uma educação gratuita e de qualidade. Essa construção, obviamente, teve e ainda tem os seus desafios. Inicialmente, a grande dificuldade encontrada foi buscar a integração da nova estrutura multicampi, a busca por uma unidade e por uma integração. Até então, as unidades eram escolas totalmente independentes e, com a criação dos Institutos Federais, passam a ser coordenados por uma reitoria e precisam articular a sua prática de forma integrada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o histórico que aqui apresentamos de forma resumida, refletimos sobre a célebre frase proferida por Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”[4]. (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2011, p. 257). Ao longo da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fica evidente a cisão entre a educação para a classe trabalhadora e a educação para a classe dirigente.

A criação dos Institutos Federais buscou modificar a fragmentação histórica, porém, constantemente vem recebendo ataques por parte das recentes legislações que impõem reformas que visam formar trabalhadores responsivos às exigências do mercado de trabalho. Percebemos, pelo movimento histórico, que a Educação Profissional e Tecnológica é tratada como projeto de Governo, quando deveria ser um projeto de Estado. Sendo assim, cada novo governante eleito busca implementar sua lógica para a educação, fragmentando as ações e enfraquecendo os projetos em andamento.

Por este motivo e considerando a importância do projeto educacional para a EPT com base na concepção da escola unitária com vista à formação integral, o fortalecimento dos currículos e cursos de EMI se faz tão importante no âmbito dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprovada a lei que cria o Escola de Fábrica**. *[s. l.]*, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3266&catid=211. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Brasil: *[s. n.]*, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Brasil: *[s. n.]*, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso

[4] Esta frase foi dita por Darcy Ribeiro, em 1977, numa palestra intitulada “Ciência e Sociedade” proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, em que discute o atraso da sociedade brasileira e a ciência como o principal instrumento para o desenvolvimento e independência do país, entre outras questões.

em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Brasil: *[s. n.]*, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.224, de 1º de outubro de 2004.** Brasil: *[s. n.]*, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Brasil: *[s. n.]*, 2008 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 18 maio. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasil: *[s. n.]*, 2008 b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasil.: *[s. n.]*, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 nov. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42. Acesso em: 5 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado:** Concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Inventários dos arquivos pessoas de Darcy e Berta Ribeiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: *[s. n.]*, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARIDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77–96.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MINGHELLI, Marcelo. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto. Tese (Doutorado em Educação). **Encontros Bibli:** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, São Leopoldo, v. 23, n. 51, p. 157–165, 2018. Acesso em: 29 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Pespectivas de Integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4–30, 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 18 maio. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil:** Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58–79.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais - Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 out. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil:** fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 20–43.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147–164.

SIEVERT, Genaldo Luis. Educação Profissional: Legislação e História. *In*: 2015, Curitiba. **XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 36101–36112. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21049_9286.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.