



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Doutorado em Educação Física

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: A EDUCAÇÃO
FÍSICA COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E
TRABALHO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Amanda Patriarca

Brasília, 2025

AMANDA PATRIARCA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E TRABALHO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte

Linha de Pesquisa: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Tema: Políticas Públicas de Esporte e Lazer

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) como requisito final para a conclusão do curso de Doutorado.

Orientador: Dr. Edson Marcelo Hungaro

Brasília, 2025



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Doutorado em Educação Física

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: A EDUCAÇÃO
FÍSICA COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E
TRABALHO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Amanda Patriarca

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Orientador

Prof. Dr. Jonatas Costa Maia
Membro Interno

Prof.^a Dr. Juarez Oliveira Sampaio
Membro Externo

Prof. Dr. Bruno Assis de Oliveira
Membro Externo

Dedico este trabalho aos meus filhos Eduardo e Manuela, pelo amor que se renova diariamente através dos olhares carinhosos, do dengo e do pertencimento mútuo. Eles fizeram de mim um ser humano melhor, uma mãe imperfeita em constante processo de aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos na verdade com um pedido de desculpas, especialmente àqueles a quem dedico este trabalho. Me desculpem, meus filhos – Dudu e Manu, pelos momentos em que eu estive ausente, pelas brincadeiras perdidas, pelos passeios que não fui, pelas risadas, sorvetes e tantos outros momentos que perdi por estar estudando. Me desculpem por tantas ausências. Pedido de desculpas que estendo a meu companheiro, Pedro que foi esteio, parceria e um super pai nesse período passado e que tenho certeza permanecerá sendo no tempo vindouro. Que bom que eu tenho você! Muito obrigada pela família que construímos juntos. Eu amo muito vocês.

Agradeço aos meus pais (Jair e Marlene) e minhas irmãs (Aline e Angélica) pelo amor, pelo incentivo e por sempre acreditarem que esse dia chegaria, mesmo quando as dificuldades eram enormes, como as de uma gestação e um puerpério no meio de uma pandemia que me tirou pessoas importantes. Mesmo à distância, vocês sempre se fizeram presentes. Muito obrigada por existirem.

Obrigada ao meu querido amigo e orientador, Marcelo Húngaro, pela confiança no meu trabalho, pelo apoio e acolhimento em meus momentos de crise, por demonstrar cuidado, amor, correção, cumplicidade e generosidade em suas palavras.

Agradeço aos meus colegas e professores que estiveram presentes em minha banca de qualificação e, também na de defesa pela leitura atenta, pelas considerações que certamente vieram para melhorar a qualidade do meu trabalho.

Às minhas amigas de tantos anos, minhas divas queridas, Marcela, Taizy, Camila e Lara. O grupo de whatsapp que mais derrama amor, incentivo, acolhimento e motivação para a completa compreensão do conceito de sororidade. Mesmo morando em 3 cidades diferentes, nunca nos abandonamos e sempre damos um jeito de nos vermos (com ou sem crianças) para um café da manhã que vai até o jantar, e todo o tempo nunca será o bastante. A esse grupo de mulheres admiráveis e amáveis que me associei desde a faculdade, incluo minha querida Valléria, que me encheu ainda mais de amor com o mais lindo presente, seu fruto Maria Fernanda. Eu amo vocês.

Aos amigos que o IFG me deu, meu muito obrigada. Pela parceria cotidiana, por extrapolarem o conceito de trabalho coletivo, invadindo e tomando conta da minha vida pessoal e enchendo ainda mais de significado minha inserção humana. Aos meus queridos e amados amigos Reinaldo, Jason, Alan, José Carlos, Luiza, Giselle, Simone, Camila, Camilla, Marizângela e Danielle por todos os momentos intra e extra institucionais, por todas as crianças que crescem e brincam à nossa volta e carregam com elas a imensidão do carinho, do respeito e da cumplicidade que nós construímos entre nós e vemos reproduzidos nelas. Isso me enche de orgulho e me faz ter a certeza de que a vida presta!

Obrigada a todos os colegas e amigos do AVANTE/UnB e do NEPEST/IFG que se fizeram presentes nas trocas de experiências, de angústias compartilhadas, pelas leituras atentas, pelas discussões teóricas, pelos projetos tocados juntos, por todos os momentos que fizeram parte dessa minha trajetória de doutoramento.

A todas e todos vocês, meu respeito, meu carinho e meu sincero muito obrigada!

RESUMO

Esta tese investiga o papel da Educação Física, como componente curricular no Ensino Médio Integrado, buscando compreender sua contribuição na articulação entre as categorias que fundamentam a Educação Integrada – Trabalho, Ciência e Cultura – no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Partindo da crítica à dualidade educacional historicamente imposta ao sistema de ensino brasileiro, o estudo fundamenta-se nas categorias de trabalho, formação humana, omnilateralidade, politecnia e educação integrada. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, identificou algumas fragilidades na produção acadêmica da área, que ainda insipiente, demonstra a necessidade da apropriação crítica dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica no desenho curricular da EF nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mas também apontou possibilidades concretas de mediação pedagógica da Educação Física e dos demais componentes curriculares a partir da integração de seus saberes. Os resultados indicam que, embora inserida em um sistema educacional ainda pautado por contradições estruturais, a Educação Física pode assumir um papel formativo relevante na construção de uma proposta curricular comprometida com a emancipação humana e a superação da fragmentação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional; Formação Humana; Ciência e Trabalho.

ABSTRACT

This thesis investigates the role of Physical Education as a curricular component in Integrated High School Education, seeking to understand its contribution to the articulation between the categories that underlie Integrated Education – Work, Science and Culture – within the scope of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. Starting from the critique of the educational duality historically imposed on the Brazilian education system, the study is based on the categories of work, human formation, omnilaterality, polytechnic and integrated education. The research, of a bibliographic and documentary nature, identified some weaknesses in the academic production of the area, which is still incipient, demonstrating the need for critical appropriation of the foundations of Professional and Technological Education in the curricular design of PE in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, but also pointed out concrete possibilities of pedagogical mediation of Physical Education and other curricular components based on the integration of their knowledge. The results indicate that, although inserted in an educational system still guided by structural contradictions, Physical Education can assume a relevant formative role in the construction of a curricular proposal committed to human emancipation and overcoming the fragmentation between theory and practice.

Keywords: Physical Education; Integrated Secondary Education; Professional Education; Human Formation; Science and Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices

Quadro 2 – Transformações institucionais das Escolas de Aprendizes e Artífices – linha do tempo.

Quadro 3 – Características da fusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Quadro 4 – Levantamento de Teses

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Trabalho e Formação Humana	25
1.1. Trabalho como produtor da essência humana	26
1.2 Trabalho como deformação humana	31
1.3 Humanização – a formação omnilateral da essência humana	36
1.4 A Educação e o Trabalho	40
1.5 Educação integrada, politecnia e educação tecnológica	49
2. Educação Profissional no Brasil: da dualidade à possibilidade de integração	61
2.1 A Educação Profissional no século XIX	61
2.2 A educação profissional do Decreto nº 7.566 de 1909 à Lei nº 11.892 de 2008	67
2.2.1 NILO PROCÓPIO PEÇANHA (1909 – 1910)	68
2.2.2 WASHINGTON LUÍS PEREIRA DE SOUSA (1926 – 1930); GETÚLIO VARGAS (1930 – 1945)	71
2.2.3 QUARTA REPÚBLICA (1945 – 1964)	74
2.2.4 DITADURA MILITAR (1964-1985)	75
2.2.5 FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)	76
2.2.6 LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010)	79
2.3 Lei 11.892/2008 – A (re)criação da Rede Federal: fundamentos e diretrizes	86
2.3.1 FUNDAMENTOS DA 11.892/2008	86
2.3.2 CONCEPÇÃO E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS	90
2.3.3 DIRETRIZES – RESOLUÇÃO N. 06/2012	97
3. A Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica: a produção acadêmica da área	102
3.1 A Educação Física e a Ciência	110
3.2 Levantamento bibliográfico da Educação Física e a Educação Integrada – Banco de Teses	117
Considerações Finais	131
Referências	136

1. INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista produz seres unilaterais, por impedir o desenvolvimento genérico do ser humano, obrigando-o a se especializar em uma ou em outra área da divisão social do trabalho, limitando assim a apropriação cultural no processo de formação humana. Nesse trabalho buscaremos compreender algumas das faces desse processo, em especial, a dualidade imposta ao sistema educacional que há décadas (séculos) vem impedindo as possibilidades de formação integral do ser humano.¹

Historicamente, o processo de educação se divide em classes, assim como na sociedade capitalista. Snyders (1981) e Saviani (2008a) demonstraram essa divisão em suas obras *Escola, Classe e Luta de classes* e; *Escola e Democracia*, respectivamente, ao analisarem as teorias da educação e demonstrarem em suas distintas realidades² a influência do fator socioeconômico como uma das determinações fundamentais no contexto da educação escolar.

Saviani (2008a) ao sistematizar suas elaborações teórico-metodológicas sobre as teorias pedagógicas, insere sua análise no contexto histórico e material vivido pela educação escolar na maioria dos países da América Latina durante a década de 1970. Esse período foi marcado por elevados índices de evasão escolar no ensino primário, fenômeno que comprometia de forma estrutural o direito à educação. O autor identificou que cerca de 50% das crianças deixavam a escola em condições de semianalfabetismo, evidenciando um quadro de exclusão educacional que denominou “problema da marginalidade”.

Para compreender tal problemática, Saviani (2008a) propõe sua análise à luz de dois grandes grupos de teorias: as não críticas e as críticas. No primeiro grupo, insere a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, cujas abordagens, embora distintas em seus pressupostos, não problematizam a estrutura social como condicionante das desigualdades educacionais. No segundo grupo, o das teorias críticas, o autor distingue duas vertentes: as crítico-reprodutivistas – que incluem a teoria do

¹ Marx dizia que o capitalismo representa a pré-história da humanidade, justamente por limitar seu desenvolvimento genérico. Que vivenciamos a história do capitalismo, não da humanidade.

² Apesar de Saviani também utilizar Snyders como uma referência de análise das teorias, ele as faz trazendo as implicações na América Latina.

sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a concepção de escola dualista – e a pedagogia histórico-crítica, esta última formulada como superação das limitações das demais perspectivas. Ambos grupos teóricos, segundo Saviani, se debruçam sobre o problema da marginalidade a partir da análise da relação entre educação e sociedade.

O autor caracterizou as teorias crítico-reprodutivistas, como aquelas que afirmam que a escola é um espaço de reprodução da sociedade capitalista, que reproduz tanto desigualdades como hierarquias sociais e descreve o papel da educação e conclui: “Portanto, a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (p. 17). E, ao continuar sua reflexão acerca da marginalidade demonstra o papel que essas teorias possuem na perpetuação da manutenção da sociedade de classes e da exploração de uma classe sobre a outra. Essa conclusão de Saviani se faz notória tanto ao apresentar a teoria da educação como violência simbólica, quanto enquanto aparato ideológico do Estado. Mas o foco que gostaria de dar se faz na 3ª teoria que este autor apresenta que é a da Escola Dualista³.

Essa teoria defende a divisão da educação, assim como a divisão da sociedade capitalista em duas classes (burguesia e proletariado) e, para cada classe destina-se uma rede de escolarização, não existindo possibilidade de uma terceira rede. E descreve que as redes constituem o aparato ideológico capitalista e, portanto, contribuem para a definição e manutenção da sociedade dividida em classes, em proveito da classe dominante (a burguesia).

As duas redes de escolarização são a primário-profissional (PP), destinada à classe dos proletariados e a secundário-superior (SS), destinada à burguesia. Como os próprios nomes já sugerem, há uma clara divisão do tipo de ensino destinado a cada classe. À burguesia destina-se a superioridade da ciência e do trabalho intelectual qualificado; e ao proletariado, então, o “desqualificado” trabalho braçal, manual. Analisando as proposições dessa teoria, Saviani (2008a) demonstra que a escola, então, possui duas funções básicas: “a formação da força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa” (p. 21). Snyders arremata:

³ Teoria elaborada por C. Baudelot e R. Establet no livro *L'École Capitaliste en France* em 1971.

De facto, as duas redes não transmitem duas culturas diferentes: é, num e no outro lado, a mesma ideologia que é inculcada, a ideologia burguesa, embora não seja propagada da mesma maneira aos futuros exploradores e aos futuros explorados. É preciso que ela seja ensinada “sob duas formas opostas, características de cada rede de escolaridade”. A rede SS visa formar “um intérprete activo da ideologia burguesa, preparado para manobrar todos os instrumentos de domínio da ideologia burguesa”. Da rede PP sairão proletários passivamente preparados para suportar a ideologia burguesa dominante”. (SNYDERS, 1981, p. 61)

Podemos perceber da análise de Snyders, que a educação que será oferecida aos filhos do proletariado será empobrecida e empobrecedora culturalmente, para que esses internalizem as diferenças sociais existentes e não busquem sua transformação histórica. Já para a burguesia, os “futuros exploradores”, uma educação que os dê ferramentas para explicarem e justificarem as discrepâncias sociais. Essas ferramentas têm respaldo em correntes filosóficas, que defendendo uma “neutralidade científica” buscam justificar o modo de ser burguês a partir de uma roupagem de naturalização dos problemas sociais⁴, como regras tendenciais que não seriam passíveis de modificação/revolução a partir da ação humana, em especial, há o ataque à compreensão da categoria de totalidade⁵, de que as coisas estão relacionadas e de que é possível compreender sua lógica articuladora.

Comprendemos, então, que a escola que deveria se configurar como *locus* do conhecimento científico, com a função de dar acesso à produção científica e cultural genérica do homem – de humanização –, tem sido utilizada para atender às demandas do capital, sendo a responsável pela perpetuação da estrutura social, tendo então um caráter servil e não civilizatório, compactuando, pois, com a perspectiva de dualidade da sociedade capitalista.

⁴ As ideias aqui contidas possuem base no que autores como Marx, Lukács, Carlos Nelson Coutinho e outros, que demonstraram como a “decadência ideológica” da burguesia, que após abandonar as bandeiras revolucionárias que a fizeram ascender no Projeto da Modernidade, as abandona e passa a justificar a realidade existente, vemos expressões importantes dessas justificações nos movimentos científico-epistemológicos e filosóficos como do Positivismo, Estruturalismo, Fenomenologia, mais recentemente a Pós Modernidade e outras correntes que ignoram e atacam o historicismo, a razão dialética e a totalidade tão caras ao período de ascensão da burguesia como classe revolucionária, em que passamos da Idade Média (modo de produção feudal) para a Idade Moderna (modo de produção capitalista – ainda tido como progressista).

⁵ Não é nosso objetivo aqui fazer uma digressão a respeito do pensamento burguês de ascensão, para demonstrar a sua decadência. Mas deixamos como referência o trabalho de Húngaro (2001), que demonstra esse processo de ascensão da burguesia como classe revolucionária e a importância da categoria totalidade.

Partindo, então, dessa compreensão da natureza da educação e do papel da escola na perpetuação da concepção da escola dualista e das desigualdades da sociedade capitalista, faz-se necessário fortalecer a defesa da educação comprometida com a emancipação humana, defendendo-a como instrumento de liberdade. Para esse compromisso, Kuenzer (2005, p.78) vai alertar para a necessidade de aprofundar nossa compreensão sobre as influências que as pedagogias têm sofrido a partir das transformações do mundo do trabalho e novas demandas do capital no regime de acumulação flexível:

[...] Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante. (KUENZER, 2005, p.78)

A autora explicita o fato de que as mudanças no mundo do trabalho exigem um “trabalhador de novo tipo” e, portanto, fica a cargo da escola a formação desse novo trabalhador e a escola reproduz uma educação que se torna cada vez mais excludente, sem superar a fragmentação da dualidade educacional. A autora também critica o fato de as escolas/teorias pedagógicas abraçarem categorias e discursos tidos como progressistas, sem compreender que uma reforma educacional nesses moldes, ainda não modifica a “forma” em que ela se dá. E que nesse modo de produção, qualquer alteração/reforma, sem uma discussão crítica e alteração radical (na raiz) do modo de produção, não alcançariam o objetivo da superação da fragmentação ou dualidade da escolarização, mas acabam precarizando ainda mais a formação do proletariado (em especial).

Sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho idealizada para enfrentar os limites da divisão técnica, portanto, esconde-se sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho. (KUENZER, 2005, p. 80, 81)

A autora, ainda, sintetiza afirmando a necessidade (mas não suficiência) de ampliar o trabalho dos profissionais da educação, fundamentando-se nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como objetivo a superação das contradições entre capital e trabalho, compreendendo claramente os limites da escola nesse modo de

produção. Caso contrário, “pode simplesmente vir a corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa” (p.81) sem criatividade nem autonomia e um tarefeiro esvaziado de conhecimento técnico e compromisso político.

Por isso não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão” (KUENZER, 2005, p.81)

Percebendo, então, as dicotomias que se impuseram: burguesia – proletariado; rede SS – rede PP; criatividade – execução; autonomia – obediência; ciência – trabalho, selecionamos a educação profissional como objeto de análise, por ser o que em sua concepção já deixa marcada essa dualidade/dicotomia da ciência e do trabalho. Já em nossas primeiras aproximações com esta temática da educação profissional, em sua aparência podemos notar de maneira marcante essa noção de dualidade, entendendo que aos filhos dos trabalhadores coube os cursos técnico-profissionais e não o acesso às universidades para continuação dos estudos. No entanto, nos interessa compreendê-la em sua essência, portanto, buscamos novas aproximações com a educação profissional brasileira para melhor compreender sua gênese e desenvolvimento.

Nesse contexto, não é possível analisar essa relação entre educação, capital e trabalho sem olhar para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que deram maior visibilidade às antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que estavam em processo de sucateamento até a lei nº 11.892/08 que “instituiu” a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Rede Federal é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com

base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008)

Por compreender a vasta atuação da Rede Federal, elencamos como foco deste projeto a educação técnica de nível médio, que representa um dos objetivos dos Institutos Federais (IF), conforme consta no inciso I, do artigo 7º:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2008)

Tal legislação oportuniza aos IFs oferecerem cursos desde a educação básica (ensino médio) à pós-graduação *stricto sensu*. E, em seu artigo 8º estabelece que a prioridade de oferta de cursos técnicos seja integrada ao ensino médio, tendo reservada para esta etapa, 50% das vagas oferecidas⁶:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Essa reserva de vagas se faz importante quando analisamos que a estrutura dos IFs se assemelha à das Universidades Federais e, portanto, identifica-se o regime de trabalho dos servidores em sua maioria em dedicação exclusiva (DE), bem como o incentivo aos servidores (tanto docentes quanto técnico administrativos) a darem continuidade à formação nas modalidades de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que supostamente ampliaria a qualidade do ensino na educação básica e oportunizaria a realização de pesquisa e extensão também na Educação Básica.

Tal estrutura, aos moldes das universidades pode oportunizar, também, a compreensão crítica a respeito da própria inserção local e levar em consideração as visões pedagógicas supracitadas que objetivam uma educação para autonomia do estudante, percebendo a importância da educação geral para cumprir esse objetivo.

ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura

⁶ Essa “reserva” de vagas é importante para evitar a “crise de identidade” que Moraes (2016) descreve em sua tese, em que apresenta o “desejo de universidade” de algumas das escolas técnicas, a exemplo da do Paraná.

historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho. (KUENZER, 2010, p.17).

Este trabalho, então, se propôs a investigar se há no Ensino Médio Integrado⁷ a possibilidade desta síntese entre ciência e trabalho que a Rede Federal poderia estar proporcionando e, especialmente qual poderia ser a contribuição da Educação Física como componente nesse processo. Seria possível uma educação tecnológica e integrada nos moldes da sociedade capitalista? Essa é a questão que orienta nossa investigação e, nos leva a buscar mais conhecimento acerca da compreensão das relações entre educação-trabalho e técnica-ciência, bem como compreender os conceitos atrelados à concepção de Educação Integrada.

O Ensino Médio Integrado tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Recentemente, o Instituto Federal de Brasília (IFB) organizou e viabilizou a publicação de um livro que se propôs a analisar e discutir os fundamentos, práticas e desafios do ensino médio integrado no Brasil:

A concepção de Ensino Médio Integrado, eixo em torno do qual os capítulos deste livro orbitam, expressa-se, na percepção de Ramos (2008, p. 3), como uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade”. (ARAÚJO e SILVA, 2017 p. 10)

Essa percepção do Ensino Médio Integrado em 3 sentidos, portanto, ultrapassaria a dualidade entre o currículo geral e técnico simplesmente e, avançaria para a concepção de formação humana mais genérica.

Vale lembrar que em 2012 já havia a publicação da Resolução 06/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível médio, com a indicação de algumas categorias e princípios importantes, como:

⁷ Ensino Médio Integrado é uma das possibilidades formativas, onde o estudante completa o ensino médio e o curso técnico com a mesma matrícula e certificação. Há também as possibilidades de curso concomitante, podendo ser na mesma instituição, mas certificações separadas, e também na modalidade do curso subsequente, onde o aluno precisa já ter concluído o ensino médio para cursar o técnico.

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O entendimento desses princípios, e sua defesa nas matrizes curriculares poderia ser identificado como um instrumento de resistência do povo trabalhador no sentido de que se fortaleça o Ensino Médio Integrado, entendendo-o como terreno fértil para uma educação com compromisso social.

Nesse panorama mais geral da educação, esse trabalho buscou situar a Educação Física, como componente curricular, inserida no debate do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. E, buscando compreender o movimento da realidade para identificar o papel que a disciplina de Educação Física pode desempenhar como instrumento de transformação social, de formação crítica e reflexiva, compreendendo a cultura corporal como objeto de mediação entre o ser humano e o mundo; ou se tem sido instrumento de reprodução das demandas do capital.

Portanto, pensar o papel da Educação Física como componente curricular neste contexto, demandou-nos uma análise mais aprofundada acerca dos determinantes que permeiam sua construção como disciplina e das relações que podem ser estabelecidas com o mundo, sendo mediadas pelas práticas corporais.

O papel da Educação Física dentro da Escola está colocado em um patamar diferenciado desde a década de 1980⁸, o que nos instrumentalizou a compreendê-la de uma maneira mais crítica e, ao mesmo tempo, nos deu subsídios para operar transformações importantes em sua dinâmica de funcionamento.

Nessa mesma linha de pensamento, para compreender a Educação Física nesse movimento de formação sólida e comprometida com a omnilateralidade e criticidade do

⁸ Após o conhecido movimento renovador que trouxe um caráter crítico às produções de conhecimento da EF. Defendemos que esta tem um papel de mediação dos conhecimentos da cultura corporal com a realidade, buscando compreendê-la e atuar sobre ela com maior autonomia, compreendendo as relações econômicas, sociais e de poder que as envolvem.

educando é que este estudo se coloca, buscando identificar o papel da EF nessa organização curricular, compreendendo as possibilidades de mediação dos seus conhecimentos específicos com a inserção profissional e a formação integral/omnilateral de ser humano, indo na contramão do que presenciamos com a recente reforma do ensino médio e da reformulação da Base Nacional Curricular Comum, que apontam para uma educação cada vez mais tecnicista, esvaziada e fragmentada.

Resta questionar, portanto, que futuro se pode esperar da educação se uma concepção de integração de saberes e de fazeres não se fortalecer como fundamento de uma política pública de ensino. Assim, é necessário superar o viés produtivista que subordina a escola aos interesses imediatos da produção. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma formação geral sólida para que todos os jovens do Ensino Médio possam ter acesso a uma educação republicana que visa formar em múltiplas dimensões. (ARAÚJO E SILVA, 2017, p. 11)

Para esse estudo então elencamos como objetivo geral “Compreender o papel que a Educação Física desempenha na possível síntese entre ciência e trabalho presente nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia” e como objetivos específicos a) problematizar a dualidade do sistema educacional e a possibilidade de superação a partir do EMI; b) abordar as bases e pilares que fundamentam a Educação Integrada; c) identificar as possibilidades da Educação Física nos currículos integrados e da mediação de seus conteúdos e o mundo do trabalho, a partir de um levantamento da produção acadêmica da área.

Este estudo se colocou a mim ao participar de Grupo de Trabalho para a reformulação dos currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do campus Luziânia, do Instituto Federal de Goiás, ao estudarmos alguns documentos orientadores, bem como alguns textos acerca do Ensino Médio Integrado, Educação Integrada e experiências de outro Instituto que havia feito reformulação recente.

Partimos da compreensão de integração, conceituação de ciência, tecnologia, trabalho, cultura, politecnia, omnilateralidade, formação integral, interdisciplinaridade e integração curricular. Essas categorias foram determinadas, devido à centralidade que ocupam neste debate acerca da formação profissional tecnológica e, principalmente que busque uma compreensão crítica e aprofundada na relação entre educação, capital e trabalho.

A certa altura dos trabalhos, havia professores representando todas as disciplinas e estávamos elencando as disciplinas dos núcleos comum, específico e as que poderiam se encaixar em uma terceira categoria de “disciplinas politécnicas”, entendidas como as que faziam uma mediação direta entre a formação geral e a formação específica do curso técnico.

E estávamos, então, em um grupo de trabalho crítico às estruturas dualistas, buscando garantir formação de qualidade para os filhos dos trabalhadores, mas reproduzindo as dicotomias históricas, segregando as disciplinas “da ciência” e as disciplinas “do trabalho”. Essa incoerência/contradição me incomodou bastante como professora e como pesquisadora. Me levando a questionar: Será que é possível encarar/pensar uma escola diferente sem sermos idealistas? Seria possível articular a escola com os interesses dos dominados? Há mesmo essa dicotomia entre ciência e trabalho? Mesmo nas disciplinas “do trabalho”, não há ciência nelas? Ou se quer apenas a repetição de técnicas e não o aprofundamento tecnológico do aspecto profissional?

Por fim, me vi refletindo acerca do meu objeto de atuação específico, que é a Educação Física. Onde ela entraria nessa discussão? Ela ainda hoje é tão servil ao capital quanto foi em sua inserção no ambiente escolar? Ela estaria no rol das “disciplinas politécnicas”? Ou seja, a EF pode ser uma mediação possível entre a formação geral e a formação específica? Haveria nela uma mediação possível entre as categorias de ciência e trabalho? Como os demais professores de EF da Rede Federal estavam desenvolvendo seu trabalho pedagógico?

Essas inquietações é que justificaram essa investigação. No entanto, a importância e relevância desse estudo se dão em quatro vertentes, a primeira, por compreender a importância de ter a Educação Física Escolar como objeto de estudo para a Educação Física; a segunda no intuito de dar a devida importância à Educação Profissional como instrumento de formação humana comprometida com a classe trabalhadora; a terceira, pela relevância social e política dessa etapa de escolarização, identificando as possibilidades de mediação entre ciência e trabalho e; por último, o caráter pessoal desta pesquisadora, também professora de um Instituto Federal.

No que se refere à importância dessa proposta em estudar a Educação Física Escolar, entende-se a necessidade de uma maior compreensão sobre os espaços que a Educação Física vem ocupando. Sua função no Brasil, historicamente, foi de

desempenhar um papel de subserviência às demandas do mercado, atrelada aos interesses dos grupos conservadores da política nacional, cumprindo o papel de formação de um trabalhador disciplinado, para a defesa do país (com seu caráter eugenista) e para o desenvolvimento econômico através do esporte⁹.

No entanto, este cenário de subserviência da Educação Física foi se alterando a partir da década de 1980 e, portanto, a elaboração deste estudo parte da necessidade de compreendermos esse movimento histórico da Educação Física, em especial, a Escolar.

No que se refere à importância da Educação Profissional, a escolha pela etapa do ensino médio se deve à importância social e política da formação dos jovens:

O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados. (ARAUJO E SILVA, 2017, p. 9)

Dessa forma, entende-se a formação no Ensino Médio como o tempo e o espaço privilegiados para elaboração de política educacional estratégica para reproduzir ou transformar o modelo social vigente.

De acordo com o relatório extraído da Plataforma Nilo Peçanha¹⁰, existem 659 unidades em todo o país, oferecendo 10.122 cursos¹¹. Analisando apenas esses dados já se demonstraria a grandeza do atendimento da Rede Federal e, a necessidade em estudá-la mais detidamente.

⁹ Valter Bracht em sua obra Sociologia crítica do esporte: uma introdução, vai desdobrar acerca da utilização político-econômica (em uma perspectiva de projeto de desenvolvimento brasileiro) do esporte, o que levou a compreensão de que o conteúdo da Educação Física Escolar se limitava exclusivamente ao esporte.

¹⁰ Plataforma vinculada ao site do Ministério da Educação que abarca as principais informações acerca de todas as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Dados disponíveis em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI0ThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkyi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>

¹¹ Base de dados realizada no ano de 2024.b



Esta imagem foi retirada do site do Ministério da Educação e demonstra a capilaridade do atendimento da Rede Federal de Educação, em que cada pontinho marcado representa uma unidade/campus das instituições que compõem a rede.

Há ainda a necessidade de compreender a quem essa Rede atende. No relatório de matrículas, consta a informação de que 20,79%¹² dos alunos atendidos possuem renda familiar per capita menor ou igual a meio salário mínimo (Renda Familiar: $0 < RFP \leq 0,5$) e 17,17% dos alunos atendidos possuem renda familiar per capita entre meio e um salário mínimo (Renda Familiar: $0,5 < RFP \leq 1,0$). Esses dados são importantes por demonstrar a condição socioeconômica da população que é atendida pelas unidades da Rede Federal, por se tratar dos filhos dos trabalhadores e a quem a educação de qualidade deveria atender mais massivamente buscando reduzir as injustiças sociais.

¹² Esses dados são referentes aos alunos declarantes, em 2024.

Concomitantemente, é importante destacar que o estudo se justifica também a partir de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, uma vez que, desde 2007, realizo estudos acerca da formação de professores, especificamente, os de Educação Física e sua atuação em âmbito escolar. As dimensões citadas se fundem, tendo em vista que sou professora de Educação Física em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na etapa de Ensino Médio Integrado.

Para conseguir realizar esse estudo, elenquei então algumas estratégias metodológicas partindo da realidade concreta e buscando as mediações possíveis num processo de sucessivas aproximações, para compreender as especificidades e particularidades que a disciplina Educação Física vem ocupando no Ensino Médio Integrado (EMI).

Embora Marx não tenha feito um tratado epistemológico – afinal, não era esse o seu objetivo – ele nos deixa em algumas de suas obras o caminho utilizado para estudar a sociedade capitalista, que hoje conhecemos como o “método” do materialismo histórico-dialético.

Nessa direção, buscamos compreender o processo de gênese e desenvolvimento tanto da rede federal (buscando localizar o EMI), bem como o da Educação Física no âmbito escolar e, especialmente as possibilidades formativas de sua inserção no EMI.

Para tanto, utilizamos os seguintes procedimentos:

a) pesquisa bibliográfica, que envolveu textos e obras de referências sobre as temáticas relativas ao mundo do trabalho; reestruturação produtiva; formação humana; formação profissional; educação integrada; omnilateralidade; políticas públicas educacionais; currículo; Educação Física Escolar.

b) pesquisa documental, a partir dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

c) levantamento bibliográfico acerca da produção da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, especificamente em sua Revista Brasileira de Educação – RBE, para verificarmos os debates ocorridos acerca da relação Educação e Trabalho.

d) levantamento bibliográfico acerca da produção de conhecimento relacionado à inserção da Educação Física no Ensino Médio Integrado. O levantamento bibliométrico se deu a partir da busca por teses de doutorado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) IBICT, para identificar a produção acadêmica da área buscando a partir de palavras-chave que articulem a EF à educação profissional, à educação integrada e aos Institutos Federais.

Para dar melhor encadeamento lógico de apresentação de nosso estudo, optamos por separá-lo em 5 momentos. O primeiro momento, essa breve introdução para contextualizar as motivações deste estudo, bem como a ambiência em que esta pesquisadora está inserida.

O segundo momento, no **Capítulo 1 - Trabalho e Formação Humana**, buscamos demonstrar a importância da categoria Trabalho na formação ontológica e histórica do ser humano; fundamentar conceitualmente categorias importantes para este estudo como Educação Integrada, Formação Omnilateral, Politécnica para melhor compreendermos o cenário atual da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

O terceiro momento consiste no **Capítulo 2 – Educação Profissional no Brasil: da dualidade à possibilidade de integração**, fizemos um levantamento histórico da Educação Profissional no Brasil desde o século XX, para compreender o movimento e o desenvolvimento histórico da EPT. Bem como os marcos legais que determinaram as ações governamentais até chegarmos em 2008, com a publicação da Lei 11.892/2008. Para então, compreender os fundamentos e as diretrizes que nortearam sua formulação, já que em um governo popular, de centro-esquerda, em especial as possibilidades formativas aventadas nos documentos oficiais, buscando amarrar com as discussões feitas no capítulo 1 sobre formação humana e omnilateralidade.

Já instrumentalizados sobre as categorias centrais e sobre o desenvolvimento histórico da EPT no Brasil, buscamos no quarto momento, no **Capítulo 3 – A Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica: a produção acadêmica da área** demonstrar as produções acadêmicas veiculadas pela EF, em formato de teses de doutorado, para identificar como os profissionais e estudiosos da área vem desenvolvendo e analisando a relação da EF com a EPT e, com EMI.

Por fim, nas considerações finais, buscamos demonstrar que há uma fragilidade da produção científica da Educação Física no que se refere à apropriação dos conceitos

relacionados à Educação Integrada, pela pequena quantidade de estudos com relação direta da EF e o EMI. No entanto, a pesquisa também demonstrou possibilidades interessantes de apropriação crítica e reflexiva dos conceitos do EMI e, da atuação dos professores de EF na construção de currículos e possibilidades de integração entre as categorias de trabalho, ciência e cultura a partir das práticas pedagógicas da EF.

I – Trabalho e Formação Humana

Em especial, a alusão "cabeça e mãos" é potente para ilustrar o sentido de omnilateralidade. O trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele. É a própria materialidade corporal o substrato da capacidade racional. (Sandra Della Fonte, 2014)

A compreensão de trabalho é de extrema relevância para esta pesquisa, pois temos o entendimento de que se trata tanto da essência humana – individual e coletiva –, quanto da maneira como os seres humanos se relacionam com a produção do próprio gênero humano. Apesar de atualmente ser confundido com “emprego”, o entendimento de trabalho é significativamente maior e absolutamente necessário para constituição humana no sentido de sua reprodução não só material, mas também social e genérica.

Saviani (2007) nos demonstra que o trabalho é parte ontológico-histórica¹³ do ser do homem. Portanto, buscaremos compreender o trabalho e como seus sentidos de emancipação passaram a ser deturpados e, historicamente, buscou-se uma separação entre o trabalho ontocriativo (constitutivo do homem) e o processo de humanização das novas gerações, que compreendemos como educação.

O fundamento teórico metodológico que melhor dá conta de investigar, compreender e dar respostas aos problemas impostos pela realidade é o materialismo histórico-dialético¹⁴ e, portanto, autores que analisam e debatem as relações de trabalho e educação sob esta perspectiva como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Mauro

¹³ Não podendo ser dissociadas as categorias ontológicas e históricas do trabalho, pois segundo o autor: “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (Saviani, 2007)

¹⁴ Para Frigotto: “O terceiro pressuposto, assumindo a perspectiva defendida por Fredric Jameson, é de que o materialismo histórico-dialético não é o único referencial teórico e metodológico que faz a crítica ao capitalismo, mas o único que tem como objeto o sistema capitalista e busca desvelar, pela raiz, seu metabolismo social na perspectiva, pelas práxis, da sua superação. Ao contrário do que postulam as teses neoliberais e pós-modernas que, diante das crises do paradigma marxista em face a mudanças bruscas da materialidade das relações sociais, como observa Jameson, decretam seu fim, suas análises estão sempre em movimento e em reestruturação e rearranjo históricos, junto com o seu objeto de estudo, o próprio capitalismo (JAMESON, 1994, 64). Por isso, para esse autor, as análises de Marx permanecem centrais para desvelar a natureza do que denomina de capitalismo tardio. (FRIGOTTO, 2016, p. 30)

Manacorda, Antonio Gramsci, Sérgio Lessa, Acácia Kuenzer, etc. e, claro o próprio Marx, são fundamentais na compreensão e estruturação deste estudo.

1.1 Trabalho como produtor da essência humana

Iniciaremos o processo de compreensão de trabalho recorrendo à Marx (2011) que definiu no primeiro livro do Capital que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. (p. 188)

Trabalho, então, é a ação do Homem¹⁵ sobre a Natureza. No entanto, outros animais também agem sobre a natureza para buscar seu próprio sustento, mas há diferenças entre o agir humano e o agir animal. A ação humana é intencional, teleológica e, podemos dizer, formativa, pois modifica-o também em sua própria natureza, por isso Marx afirma ser uma atividade unicamente humana:

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. (MARX, 2011, p. 188, 189, grifos meus)

Os animais agem e modificam a natureza por instinto, para sua sobrevivência, eles são o próprio agir. Os homens, no entanto, o fazem não somente para suprir suas

¹⁵ É necessário ressaltar que a expressão “homem” utilizada durante todo o texto se dá de maneira genérica para expressar os seres humanos, o gênero humano.

necessidades orgânicas/biológicas, para além disso, eles adaptam a natureza às suas vontades conscientes, não em ação isolada, individual, animalesca, mas como determinações sociais, universais, genéricas.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. *É ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. (MARX, 2008, p. 84, 85)

Ao tratar dessa concepção/compreensão sobre o trabalho, Marx n' *O Capital*, e nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, traz as relações estabelecidas tanto pelos animais quanto pelos homens e demonstra com beleza a importância do agir consciente do ser humano, no sentido de demonstrar que o agir humano não é unilateral, mas universal, pois mesmo livre das carências físicas (biológicas) ele produz o mundo objetivo e se confirma conscientemente como um ser genérico. Ele se faz, objetivamente, como ser humano, como gênero humano.

Sintetizando o que o trabalho representa para a humanidade, temos nos dizeres de Saviani (2007):

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (p. 154)

Álvaro Vieira Pinto também abordou o trabalho como sendo a categoria fundante do ser humano:

[...] Até aqui temos nos referido ao homem e ao trabalho que desempenha sobre a natureza para transformá-la, em consequência do que se transforma a si próprio, como se essa correlação se travasse entre o indivíduo isolado e o mundo num instante qualquer. Esta é uma abstração [...]. Essa simplificação falsearia a compreensão dos fatos se não fosse corrigida pela menção de dois

outros aspectos essenciais, correlatos ao processo a que nos estamos referindo: a) o de que nunca a ação do homem na natureza é individual, solitária e pessoal, mas sempre possui caráter social; b) o de que não se trata de uma ação simplesmente localizada no tempo, mas de uma ocorrência histórica.

O homem não adapta a si a natureza, não constrói o mundo em que vive e, por conseguinte, não produz as ideias de que se valerá para a produção subsequente, por seu esforço isolado, mas sempre numa ação coletiva [...]. Por tal motivo a produção a que nos referimos tem em essência a nota de produção social. [...] (PINTO, 1979, p. 87, 88, grifos meus)

Toda essa concepção se dá ainda no campo da abstração, de quando os seres humanos historicamente viviam em um comunismo primitivo. Com o desenvolvimento das formações sociais e, especificamente o modo de produção capitalista, o trabalho passa a ter novos contornos, que veremos mais à frente. No entanto, o que nos interessa nesse momento é o resgate do trabalho criativo e criador de humanidade, em que o homem se objetiva em seu agir. Saviani (2007) historicizando esse processo, nos lembra que não havia divisão de classes e, portanto, tudo era feito em comum e na unidade aglutinadora da tribo, as atividades eram feitas coletivamente e, portanto, a medida em que os homens produziam sua existência em comum, também se educavam nesse processo. Diz o autor que “nessas condições a educação identificava-se com a vida. A expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida [...] era, nessas origens remotas, verdade prática.” (p. 155).

Saviani (2007) demonstra ainda, que o processo de existência humana, diferentemente dos animais, não é garantida pela própria natureza, mas precisa ser

produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (p. 154)

Compreendemos, então, que o processo de formação humana (e, posteriormente, o que entendemos por educação) se deu, historicamente, com a sua produção enquanto ser, pela sua relação com os outros homens e com a natureza, ou seja, pelo trabalho (em sua dimensão ontocriativa). Conclui, então, Saviani (2007) que

no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de

produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (p. 154, grifos meus)

Nesse movimento de se fazer através do trabalho é que o homem constrói e desenvolve objetivamente sua humanidade em si e nos outros, garantindo o desenvolvimento da cultura humana¹⁶. Lessa (2016) ao discorrer sobre a obra da Ontologia de Lukács, afirma o trabalho como o fundamento ontológico da gênese do ser social, demonstrando que suas determinações se dão pelos atos humanos e suas intencionalidades, explicitando que a essência do trabalho está na relação da teleologia-causalidade.

No entanto, precisamos compreender que com o passar do tempo, com o desenvolvimento da humanidade, as formas de organização social e produtiva foram alteradas. Passamos por formas de organização escravista, feudal e, posteriormente, a capitalista. Vimos, então, os seres humanos serem divididos em classes.

A base de formação e de subsistência humana nessas outras formas de organização ainda se dão pelo trabalho. No entanto, nem todas as classes de seres humanos trabalham. Com a existência da propriedade privada, pessoas passaram a viver, então, da exploração do trabalho de outras, seja por meio da escravidão, da relação servil ou mesmo por meio do pagamento de salário. Qual seja a maneira de organização social (e de produção) vigente, pessoas passaram a viver do produto do trabalho de outros seres humanos.

Realizando um salto histórico¹⁷, podemos relembrar que civilizações antigas como a Grécia, se fundamentaram no escravismo, rompendo abruptamente o tipo de produção comunal. Houve, então, o surgimento do processo de educação das pessoas livres (*paidéia grega*), a partir da inserção da criança na cultura e o das pessoas

¹⁶ Não se trata aqui somente a produção material/econômica, mas também a cultura genérica, ou seja, conhecimentos, linguagem, símbolos, arte, etc..

¹⁷ Aqui é importante ressaltar que passaram milênios de desenvolvimento humano. Não é nosso objetivo fazer um resgate dessas civilizações e modos de produção mais antigos, apenas exemplificá-los, para demonstrar o movimento histórico.

escravizadas se dava no próprio processo de trabalho, buscando uma conformação de sua condição de escravidão. Aos escravos o trabalho, aos livres o ócio¹⁸.

Essa estrutura escolar da Grécia e, também Roma Antigas eram sustentadas pelo próprio Estado, diferentemente do que aconteceria, posteriormente, na Idade Média, em que a Igreja Católica é que “deu o tom” do processo de formação no modo de produção feudal, em que as relações de trabalho se davam entre os senhores feudais (donos das terras) e seus servos (que a cultivavam). Historicamente, é sabido que o tom dado ao processo de escolarização foi o teocrático, para sustentar a importância da Igreja Católica – e da nobreza – na divisão social dessa época, sendo considerada o cimento ideológico do feudalismo.

Nesse momento histórico, havia a inculcação de que a nobreza – e o clero – eram os representantes de Deus na terra e, por isso as demais deveriam aceitar a condição de vassalagem, pois estariam “se redimindo do pecado original, para herdarem o reino dos céus”. E, novamente, nos defrontamos com classes vivendo do trabalho de outras.

Já na passagem da Idade Média para a Modernidade, tivemos o protagonismo da burguesia (responsável à época pelo comércio) de maneira até então progressista e houve a mudança do tom do processo de escolarização, buscou-se a separação com a Igreja Católica, passando do “teo” para o antropocentrismo¹⁹. O trabalho, que além do sustento era visto também como remissão, passou então a ser tão somente condição de existência.

A estrutura social da Modernidade se dá fundamentalmente por duas classes, a burguesia e o proletariado. A burguesia representa os donos de capital (propriedade privada) e o proletariado, os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho. Nessa estrutura social, já temos uma noção mais concreta de como se deu/dá a apropriação do trabalho alheio.

Dessa forma, então, em nossa compreensão mais abstrata do processo de desenvolvimento, o trabalho deixou de ser livre, criativo e representativo da

¹⁸ Ócio nessa época representava possibilidades formativas, conotação diferente da utilizada atualmente, que recebeu uma perspectiva de julgamento moralista, significando vagabundagem.

¹⁹ É necessário ressaltar que, o capitalismo surge como uma mudança progressista em relação ao feudalismo e sua estrutura de sustentação baseada – dentre outras revoluções burguesas – na ciência, possibilitou, conforme afirma Lessa (2016), a elevação inédita do patamar da possibilidade de realização da liberdade pelos seres humanos. No entanto, o autor deixa absolutamente claro que a superação do capitalismo é necessária para a verdadeira realização da liberdade, visto que há inúmeras alienações intrínsecas ao modo de produção do capitalismo, já que seu fundamento ontológico último é a acumulação.

subjetividade humana e passou a ser representativo de degradação e deformação humana.

1.2 Trabalho como deformação humana

Partimos de uma compreensão mais abstrata de trabalho – passando por um breve histórico do desenvolvimento dos modos de produção – passemos, então, para uma perspectiva mais concreta, mais contemporânea (Idade Moderna) do trabalho e do processo de apropriação do trabalho de uma classe sobre a outra.

Com o advento do capitalismo, o processo do trabalho – que era consciente e efetivo, representativo de objetividade genérica – passou a ser somente um “meio de vida”. A apropriação se deu em contextos diferentes, da manufatura e posteriormente no processo de industrialização. Em primeiro momento, o trabalhador possuía um ofício, era um artesão, por exemplo, era o responsável por todo o processo produtivo, e ao fim, o produto lhe pertencia. A partir do momento que ele se insere na manufatura, o produto não mais lhe pertence, mas o processo produtivo (ainda) sim. No entanto, como o capitalista (dono dos meios de produção) busca sempre a valorização do seu capital²⁰, algumas alterações foram inseridas na manufatura para aumentar a produção, desde a pormenorização do processo produtivo à inserção de máquinas para substituir o trabalho humano, que foi o processo de industrialização em si. Dessa forma, não era mais necessário um mestre de ofício – conhecedor de toda a produção –, mas uma pessoa que poderia ser facilmente treinada para apenas uma parte da produção ou para simplesmente operar as máquinas²¹, onde nem mesmo seus movimentos lhe faziam mais sentido²², não há mais nenhuma objetivação em sua obra.

O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Conseqüentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe a sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e

²⁰ Lessa (2016) afirma que o fundamento ontológico último do capitalismo é a acumulação.

²¹ Para compreensão desse processo, cabe o resgate e as mediações feitas por Marx no primeiro livro do *Capital*, que demonstra com riqueza de detalhes esse processo de valorização do capital e, conseqüente degradação da situação do trabalhador.

²² Em passagem clássica do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, essa afirmação se faz notória. A função do ator era a de ficar apertando parafusos e, quando saía da fábrica permanecia executando o movimento indiscriminadamente.

transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência de que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio. (MARX, 2008, p. 85, grifos do autor)

Com o objetivo principal de valorização do seu capital, o capitalista explora o trabalhador ao máximo possível, desconsiderando sua humanidade. Ao demonstrar o processo de valorização do capital, Marx traz n' *O Capital* as maneiras de exploração do trabalhador pelo capitalista, como a extensão da jornada de trabalho, inserção de esteiras para aumentar a produtividade e, posteriormente, a substituição de trabalhadores por máquinas, para aumentar o exército de reserva e, conseqüentemente diminuir o valor pago aos trabalhadores. Todas essas estratégias degradaram cada vez mais a situação dos trabalhadores, empurrando-os para situações subumanas²³.

A citação a seguir, apesar de longa é de extrema importância para compreendermos que toda a humanidade dos trabalhadores é desconsiderada quando o que se pretende é a valorização do capital, deixando de lado o processo de humanização (de formação humana, cultural, social e religiosa) e das necessidades biológicas (alimentação, descanso, sono de qualidade, atividade física, exposição ao sol, etc.). Para o capital, o trabalhador não é considerado como ser humano nem sequer em seu tempo livre:

A essas questões, como vimos, o capital responde: a jornada de trabalho contém 24 horas inteiras, deduzidas as poucas horas de repouso sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço. Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo – é pura futilidade! Mas em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e

²³ Ao longo da obra, Marx apresenta excertos de relatórios de fiscais do trabalho e de médicos que atestavam a penúria a que os trabalhadores estavam submetidos em diversos campos de trabalho (indústria, campo, minas, etc.), muitos ficavam em situações tão degradantes que morriam pelo excesso de trabalho e precariedade na alimentação, higiene e moradia. Sem mencionar a situação de exploração de mulheres e crianças da mais tenra idade.

a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e os incorpora, sempre que possível, ao processo de produção, fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção, sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. O sono saudável, necessário para a restauração, renovação e revigoração da força vital, é reduzido pelo capital a não mais do que um mínimo de horas de torpor absolutamente imprescindíveis ao reavivamento de um organismo completamente exaurido. Não é a manutenção normal da força de trabalho que determina os limites da jornada de trabalho, mas, ao contrário, o maior dispêndio diário possível de força de trabalho, não importando quão insalubre, compulsório e doloroso ele possa ser, é que determina os limites do período de repouso do trabalhador. O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que lhe interessa é única e exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em movimento numa jornada de trabalho. Ele atinge esse objetivo por meio do encurtamento da duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que obtém uma maior produtividade da terra roubando dela sua fertilidade. (MARX, 2011, p. 238, 239)

E assim, o capital ao sugar a força vital do trabalhador, a partir do mais-trabalho, para apropriação de mais-valia, ele produz o esgotamento e a morte prematura da força de trabalho, encurtando a vida do trabalhador²⁴.

A relação do trabalho e a formação humana passou, então, de idênticas para opostas. Pois nessa nova configuração do trabalho, apenas como meio de vida, que suplantou a criatividade e a autonomia, ele passa a ser representativo apenas da deformação humana. Em muitos casos, é representativo de animalização do homem e separação dos patamares de civilidade e produção cultural desenvolvidos genericamente. Para poder existir, o homem tem então que ser, antes de tudo, um trabalhador (ou um proprietário).

[...] o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um *objeto de trabalho*, isto é, recebe *trabalho*; e, segundo, porque recebe *meios de subsistência*. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo com *sujeito* físico. O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador. (MARX, 2008, p. 81, 82, grifos do autor)

²⁴ Novamente, nos excertos dos relatórios dos médicos apresentados por Marx n' O Capital, fica demonstrado a repetição de ocorrências de óbitos por insalubridade em diversos espaços de trabalho. Sem espaço suficiente, sem circulação de ar suficiente, sem tempo de descanso, sem alimentação necessária e, diversas ausências humanas nas relações de produção estabelecidas.

Esse trabalhador alienado, esse ser humano deformado, se encontra cada vez mais unilateral, sem condições de apropriação do mundo externo ao trabalho (da capacidade de apreensão dos conhecimentos à sensibilidade estética), ele representa apenas uma peça do processo produtivo.

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade que o camponês ou artesão independente desenvolve [...] passam agora a ser exigidos apenas pela oficina em sua totalidade. As potências intelectuais da produção, ampliando sua escala por um lado, desaparecem por muitos outros lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se defronte a eles no capital. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina. Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consuma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital. Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por conseguinte, do capital em sua força produtiva social é condicionado pelo empobrecimento do trabalhador em suas forças produtivas individuais. (MARX, 2011, p. 297, grifos meus)

Esse completo embrutecimento do ser humano é algo que não passa batido pelos “economistas nacionais”, que Marx rebate ao longo de sua obra. Esses se colocam como os espadachins da burguesia²⁵ para justificar a divisão em classes e toda a exploração exercida pelos capitalistas. Marx os rebate com bastante ironia, pois não se tratava de uma análise muito difícil de ser feita, mas ainda assim os economistas fingiam fazer parte do “desenvolvimento econômico”:

Afirmo, porém, que o trabalho – não apenas sob as condições atuais, mas também na medida em que, em geral, sua finalidade é a mera ampliação da riqueza – é pernicioso, funesto. Isso decorre, sem que o economista nacional o saiba, de seus próprios desenvolvimentos. (MARX, 2008, p. 28)

Ainda nesse tom, Marx denuncia o papel consciente que os economistas nacionais desempenham na continuação da realidade de deformação dos seres humanos que são obrigados a vender sua força de trabalho para poderem existir:

²⁵ Aqui cabe lembrar o papel que alguns intelectuais desempenharam no período de decadência ideológica da burguesia, onde passavam a justificar a realidade desigual existente com o objetivo interessado de manutenção dos privilégios alcançados como classe. Sobre esse período de decadência ideológica da burguesia ver a obra de Carlos Nelson Coutinho, O estruturalismo e a miséria da razão.

A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2008, p. 82, grifos do autor)

A completa deformação a que o trabalho alienado (estranhado) submete o trabalhador, o faz sentir-se livre somente em suas funções animais (fisiológicas), pois quando não está trabalhando:

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais. (MARX, 2008, p. 82, 83)

A situação dos trabalhadores se tornou tão deplorável e animalesca que não era mais possível que os economistas nacionais não se posicionassem em relação à situação destes e, portanto, passaram a defender a necessidade de “humanizar” o trabalhador, só que não muito:

Como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas. Quem polemizou de modo consistente contra essa ideia foi seu tradutor e comentador francês, G. Garnier, que, no Primeiro Império francês, metamorfoseou-se em senador. O ensino popular contraria as leis primeiras da divisão do trabalho; com ele, “nosso sistema social inteiro seria proscrito” (MARX, 2011, p. 297, 298)

Mesmo sendo defendida em “doses cautelosamente homeopáticas”, a educação dos trabalhadores não era uma unanimidade, a burguesia demonstrava o receio de que humanizar os trabalhadores poderia causar-lhes problemas, que poderia balançar a estrutura dualista que eles tanto se esforçavam para sustentar:

“Como todas as outras divisões do trabalho, aquela entre o trabalho manual e o intelectual torna-se mais evidente e resoluta à medida que a sociedade” (ele

aplica corretamente essa expressão para designar o capital, a propriedade da terra e o Estado que lhes corresponde) “se torna mais rica. Essa divisão do trabalho, como qualquer outra, é efeito de progressos passados e causa de progressos futuros. [...] Sendo assim, pode o governo contrariar essa divisão do trabalho e detê-la em seu curso natural? Pode ele utilizar parte da receita pública para tentar confundir e misturar duas classes de trabalho que se esforçam por sua divisão e separação?” (G. Garnier, t. V de sua tradução, p. 4-5.) (MARX, 2011, p. 298)

Houve uma grande preocupação da burguesia em determinar a segregação social, garantindo que a qualidade e o tipo de instrução que os filhos dos trabalhadores recebiam fossem diferentes do tipo de instrução que os filhos dos burgueses recebiam. O processo de escola dual já estava definido²⁶.

Cabe ressaltar que, até aqui, tratou-se do trabalho até o século XIX, com o processo de industrialização das fábricas e, portanto, as conquistas dos trabalhadores ainda eram pequenas. Não nos interessa aqui o aprofundamento acerca das mudanças no mundo do trabalho, o processo de globalização e desenvolvimento tecnológico, que aprofundaram o processo de exploração do trabalhador até os dias hoje²⁷, com outros contornos, visto que houve regulamentação da jornada de trabalho, tempo livre remunerado, obrigação de escolarização, etc. No entanto, mais recentemente, no contexto brasileiro, tivemos uma reforma trabalhista que retirou vários “freios” que foram conquistados pelas lutas dos trabalhadores (sua organização em sindicatos) e que em alguns contextos nos parece possibilitar contratos de trabalho tão exploratórios quanto os registrados há dois séculos.

1.3 Humanização – a formação omnilateral da essência humana

²⁶ Mais uma vez cabe acompanhar os relatos de Marx n’O Capital. Existem diversos relatos dos fiscais, que demonstravam que os “professores” designados à instrução das crianças trabalhadoras mal sabiam ler e escrever. Houve a necessidade de que os relatórios fossem assinados pelo próprio professor, para evitar que os que nem sequer soubessem ler estivessem à frente desse tipo de instrução.

²⁷ Autores como Ricardo Antunes se debruçaram em demonstrar as mudanças atuais no Mundo do Trabalho. No entanto, como reflexão cabe lembrar que hoje a jornada de trabalho pode ser de 24 horas, quando se tem um celular corporativo que deve estar constantemente ligado e disponível; o retorno de possibilidade de trabalho intermitente; ganho salarial condicionado à produtividade; “pejotização” do trabalhador, para não haver encargos trabalhistas em sua contratação e o fetiche burguês-neoliberal de poder chamar-se de “empreendedor”; precarização de toda sorte nos contratos de trabalho, dentre outras formas de exploração do mais-trabalho, e, ainda, após a pandemia de COVID-19, vimos o trabalho invadindo as casas e fazendo parte da rotina dos trabalhadores em homeoffice, sem uma regulamentação específica.

Saviani já nos indicou que a essência humana não é dada, mas produzida sobre a base natural e continua ao afirmar que “conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008b, p. 13). Identificamos que esse processo se dava pelo trabalho e os modos de produção escravista e feudal o separaram. Passaram, então, de idênticos a opostos.

Marx (2008) também nos demonstrou o processo de humanização dos seres humanos, da apropriação de sua essência, do gênero humano e foi além. Inicialmente, o autor critica o fato de que a propriedade privada tenha proporcionado uma distorção sobre as apropriações do produto humano, afirmando que o homem só se identifica com o que ele pode possuir, pode ter, pode usar e afirmando que, exatamente por isso, a propriedade privada nos fez cretinos e unilaterais. No entanto, “a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*” (p. 108). Então, o autor continua:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, | [VII] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da *efetividade humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas*), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (p. 108, grifos do autor)

Omnilateral e múltiplice. É assim que Marx define a essência humana e, por conseguinte a forma de apropriação dessa essência. A apropriação de nossa essência estaria, então, nos sentidos humanos, não apenas nos 5 sentidos do corpo humano, mas nas qualidades e relações sociais de nossa humanidade.

Ao tratar dos órgãos dos sentidos, Marx (2008) nos dá uma aula sobre estética, e demonstra que nossos órgãos podem ser educados a apreciar as belezas naturais e culturais da produção humana, e afirma ainda que a emancipação de todas as qualidades e sentidos humanos se dará com a superação (supra-sunção) da propriedade privada,

justamente pelo fato de os sentidos e propriedades terem se tornado humanos, subjetiva e objetivamente:

O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*. Relacionam-se com a *coisa* por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento *humano objetivo* consigo própria e com o homem, e vice-versa. [...] Compreende-se que o olho *humano* frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o *ouvido* humano diferentemente da do ouvido rude etc. [...] A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos os sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.[...] [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em sua as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. (MARX, 2008, p. 109-111, grifos do autor)

O desafio que se coloca, então, é pensar a formação humana, a partir da formação dos sentidos humanos e sociais para uma formação omnilateral e múltipla em uma sociedade capitalista, que nos faz “unilaterais e cretinos”.

Entendemos que o processo de humanização se dá nos espaços de socialização (igreja, clube, bar, família, trabalho, partido, sindicato, etc..), no entanto o processo formal/institucional se dá na escola, que tem para si, como vimos acima a responsabilidade de manutenção das divisões de classe, tão caras à burguesia conservadora e detentora dos poderes institucionais. A escola é o espaço-tempo de assimilar não somente os conhecimentos científicos, mas também questões culturais e o “dever-ser” humano. Saviani (2008b) sintetiza:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. [...] (p.12)

Saviani (2007) afirma que o grau de desenvolvimento a que chegamos como sociedade, impõe uma exigência de um acervo mínimo de conhecimentos necessários para se poder participar ativamente da sociedade (p. 160) e em outro momento (2008b), o autor afirma que o objeto da educação diz respeito à “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” pelos indivíduos, para que eles se humanizem e, à “descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico”. E que, portanto, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p.14).

À escola deveria caber, então, o papel dessa formação omnilateral e múltipla, que atrela a teoria à prática reflexiva – práxis – à produção cultural, artística e profissional. Seu objetivo deveria ser o de promover o “desenvolvimento humano como fim em si mesmo”²⁸. No entanto ela tem alcançado só o mínimo. O mínimo necessário para se tornarem cidadãos, mas sem muita autonomia, pois como vimos, o objetivo da burguesia com a escolarização em “doses cautelosamente homeopáticas” do proletariado é o de manutenção da divisão em classes.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Marx e Engels, s.d.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2005, p.3)

²⁸ Defesa de Marx ao pensar no reino da liberdade, tendo superado o reino da necessidade.

Em Marx (2011), vemos algumas pistas sobre as formas de fazer a formação humana omnilateral e múltipla: retornar ao processo de formação da essência humana, o trabalho.

1.4 A Educação e o Trabalho

Como vimos, a relação entre Trabalho e Educação sempre existiu, como identificação e depois como negação. No entanto, agora vamos focar no processo de educação formal, tendo a escola como seu local privilegiado de acesso à cultura humana sistematizada.

Autores importantes como Marx, Gramsci, Manacorda, Saviani e outros defendem a articulação do processo educativo ao trabalho (não mais em sua perspectiva criativa, mas em seu aspecto produtivo), como princípio.

Marx (2011) além de demonstrar a importância da articulação dessas duas categorias para a formação humana, discorreu sobre o árduo processo de conquista que os trabalhadores tiveram para garantir legislações que impusessem a obrigatoriedade de instrução aos trabalhadores (e seus filhos) e defendia, ainda, a junção da “instrução intelectual, física e tecnológica”²⁹.

Por mais mesquinhas que pareçam quando tomadas em conjunto, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam o ensino primário como condição obrigatória para o trabalho. Seu sucesso demonstrou, antes de mais nada, a viabilidade de conjugar o ensino e a ginástica com o trabalho manual e, portanto, também o trabalho manual com o ensino e a ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, com base em depoimentos de mestres-escolas, que as crianças das fábricas, apesar de só receberem a metade do ensino oferecido a alunos regulares, de tempo integral, aprendem tanto quanto estes, e às vezes até mais. [...] Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2011, p. 365, 366)

Novamente, vemos Marx se referir à formação em “múltiplas dimensões”. E a centralidade dada ao processo produtivo foi muito importante para a compreensão de como a sociedade se estrutura. Pistrak (2003), educador soviético, buscou sistematizar

²⁹ Cabe ressaltar que Marx considerava que esta articulação seria o germe para a “educação do futuro”.

em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*³⁰, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial da antiga União Soviética, buscando estruturar a nova escola de forma que os educandos tivessem compreensão do funcionamento dos processos produtivos e autonomia para se organizarem, de acordo com as suas idades.

Na apresentação desta obra, Roseli Caldart elenca os legados deixados por Pistrak nesse exercício de sistematização e construção de uma “nova escola”, entre eles ela destaca que “Educação é mais do que ensino” e que a escola somente atingirá os objetivos da educação do povo se conseguir interligar os diversos aspectos da vida das pessoas (p. 11), Pistrak deixa claro que a escola precisa estar ligada à vida cotidiana e, portanto deve exercer papel também de centro cultural onde está inserida; “a vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva”, defendendo que os estudantes (crianças e jovens) devem compreender o processo de produção de objetos materiais úteis e prestando serviços necessários à coletividade (p. 12); a “escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho”, não somente como uma espécie de ‘laboratório’, pois este não substitui “a realidade palpitante da vida” (p. 12); “auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola”, respeitando as condições de desenvolvimento de cada idade, mas com os educandos participando dos processos de estudo, trabalho e gestão da escola (p. 13). Outro legado importante elencado é o que o autor chamou de Sistema de Complexos, que é a proposta “de organizar o programa da escola pensando a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos, e ao trabalho social da escola” (p. 14), que representava o ensino dos conhecimentos a partir do desenvolvimento de interpretação dialética da realidade, compreendendo a dinâmica e as relações existentes entre temas socialmente significativos; por último, Caldart destaca que “Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária”³¹ (p. 15). Pistrak ao longo de sua obra afirma que quem deve construir a nova escola são os educadores, junto com os educandos e suas comunidades, portanto, os educadores não são executores de uma pedagogia/um manual, ele deve ser estimulado e preparado para

³⁰ Obra escrita em 1924, buscou responder as apreensões de como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que se assuma como sujeito da construção da nova sociedade que estavam construindo pós Revolução de 1917.

³¹ Alusão à conhecida máxima de Lênin de que não pode haver movimento revolucionário sem uma teoria revolucionária.

refletir sobre sua prática e tomar decisões construindo e reconstruindo práticas e métodos educacionais de acordo com a sua realidade.

Acrescento ainda que um importante legado da obra de Pistrak, se dá na clareza com que foi trabalhada a relação entre a ciência e o trabalho durante a obra e o importante papel que a escola exerce nessa práxis: ação-reflexão-ação. Os problemas vêm da realidade, são compreendidos e colocados em questões teóricas para sua resolução prática e são “devolvidos” à realidade.

Considerando estes objetivos, definiremos *o trabalho como uma participação ativa na construção social*, no interior e fora da escola, e *a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe*. A atividade manual na escola não serve para ligar o ensino e o trabalho, ela está em íntima relação com o objetivo geral da vida. [...] O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. É essencial, sem dúvida, que os conhecimentos teóricos que não tenham valor intrínseco sejam aprendidos com a ajuda do trabalho, mas é preciso sobretudo que o trabalho e a ciência sejam sintetizados em nossa marcha geral para o regime socialista, se quisermos atingir nossos objetivos pedagógicos por intermédio de sua unidade indissolúvel. [...] Não estabeleceremos a relação necessária entre o trabalho e a ciência perdendo-nos nas sutilezas a respeito do ensino manual, ou considerando em si mesmas as condições teóricas dos trabalhos práticos. Esta relação é a síntese natural entre a teoria e a prática: esta síntese é, de fato, facilmente acessível à inteligência das crianças, devendo-se basear em trabalhos que tenham uma precisa razão de ser e um claro caráter de utilidade social. (PISTRAK, 2003, p.114, 115, grifos do autor)

A escola apresentada por Pistrak nos dá interessantes pistas, fundamentos e aspectos para pensarmos as possíveis relações entre Trabalho e Educação – mesmo tendo sido escrita em um contexto e uma ambiência muito específicas³²– na perspectiva que foi defendida por Marx, com o ensino tecnológico atrelado à produção. O autor demonstra com clareza o papel da escola na construção da vida social. Escola e comunidade não estão apartadas, pelo contrário, a escola deve estar inserida na sociedade e dando respostas para os problemas sociais reais. E essa é exatamente a descrição que Marx faz sobre o ensino tecnológico, a unidade entre a teoria e a prática, para compreender e melhorar as técnicas relativas ao processo produtivo.

³² Antiga União Soviética, pós revolução de 1917.

Cabe ressaltar que a perspectiva de ensino tecnológico defendida por Marx se dá no intuito de ampliação das potencialidades do educando, proporcionando a omnilateralidade no processo formativo. Não se dá simplesmente no ensino teórico e prático de determinada técnica do setor produtivo. Mas o extrapola. Marx chega a falar da necessidade de trabalhar com a mão e com o cérebro e ao propor a divisão das crianças e jovens em três grupos por idade e horários diários de trabalho.

No entanto, a defesa que Marx faz não se trata de formar o trabalhador multiprofissional, multitarefa, que vai conseguir ser inserido em várias funções da fábrica – o que hoje chamamos de “trabalhador de novo tipo”. Na verdade Marx critica essa postura que foi adotada pelas escolas politécnicas³³ que foram criadas com esse intuito, pois serviam para atender às demandas da própria burguesia industrial. Marx demonstra que o ensino tecnológico extrapola essa concepção do ensino teórico das técnicas, mas o aprofunda na compreensão científica dos conceitos que estão envolvidos em determinada técnica produtiva. E essa inserção/compreensão alcança outros patamares de compreensão e elaboração teórica e conceitual por parte do educando.

Podemos destacar duas críticas. A primeira envolve o discurso atual de “empregabilidade”, de pensar o “trabalhador de novo tipo”. Essa defesa de uma educação politécnica/multiprofissional – múltiplas técnicas – é muito conveniente e favorável à burguesia, que manteria um grupo de trabalhadores aptos (especializados) a desempenharem funções em várias áreas da indústria. No entanto, na época de Marx, isso representava manutenção de um exército de reserva, que faria o salário baixo e manteria a velha divisão do trabalho. Mas o que Marx defendia extrapolava esse conhecimento técnico (mesmo no contexto teórico-prático), mas o seu aprofundamento científico.

A segunda crítica se dá na manutenção das classes. As escolas politécnicas/multiprofissionais para os trabalhadores e seus filhos (arduamente conquistadas pelos trabalhadores) não teriam o fôlego e a força de garantir as mudanças necessárias para a superação da dualidade social do trabalho manual e trabalho intelectual. No entanto, o caráter científico (da educação tecnológica) nas escolas operárias, defende Marx, seria capaz de desenvolver o educando de maneira mais plural, em “diversas dimensões”, colaborando para a formação omnilateral.

³³ Marx celebra em sua obra a conquista dessas escolas, pois foram conquistas dos trabalhadores. Mas essas escolas politécnicas e agrônômicas existentes à época não eram o exemplo de educação tecnológica que ele defendia.

[...] O princípio da grande indústria, a saber, o de dissolver cada processo de produção propriamente dito em seus elementos constitutivos, e, antes de tudo, fazê-lo sem nenhuma consideração para com a mão humana, criou a mais moderna ciência da tecnologia. As formas variegadas, aparentemente desconexas e ossificadas do processo social de produção se dissolveram, de acordo com o efeito útil almejado, nas aplicações conscientemente planejadas e sistematicamente particularizadas das ciências naturais. A tecnologia descobriu as poucas formas fundamentais do movimento, sob as quais transcorre necessariamente, apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, toda ação produtiva do corpo humano, exatamente do mesmo modo como a mecânica não deixa que a maior complexidade da maquinaria a faça perder de vista a repetição constante das potências mecânicas simples. A indústria moderna jamais considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, ao passo que a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. Por meio da maquinaria, de processos químicos e outros métodos, ela revoluciona continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Desse modo, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e não cessa de lançar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro. A natureza da grande indústria condiciona, assim, a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluridimensional do trabalhador. Por outro lado, ela reproduz, em sua forma capitalista, a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas. Vimos como essa contradição absoluta suprime toda tranquilidade, solidez e segurança na condição de vida do trabalhador, a quem ela ameaça constantemente com privar-lhe, juntamente com o meio de trabalho, de seu meio de subsistência; como, juntamente com sua função parcial, ela torna supérfluo o próprio trabalhador; como essa contradição desencadeia um rito sacrificial ininterrupto da classe trabalhadora, o desperdício mais exorbitante de forças de trabalho e as devastações da anarquia social. Esse é o aspecto negativo. Mas se agora a variação do trabalho impõe-se apenas como lei natural avassaladora e com o efeito cegamente destrutivo de uma lei natural, que se choca com obstáculos por toda parte, a grande indústria, precisamente por suas mesmas catástrofes, converte em questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, a maior polivalência possível dos trabalhadores, fazendo, ao mesmo tempo, com que as condições se adaptem à aplicação normal dessa lei. Ela transforma numa questão de vida ou morte a substituição dessa realidade monstruosa, na qual uma miserável população trabalhadora é mantida como reserva, pronta a satisfazer as necessidades mutáveis de exploração que experimenta o capital, pela disponibilidade absoluta do homem para cumprir as exigências variáveis do trabalho; a substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade. Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída

espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas écoles d'enseignement professionnel [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração. (MARX, 2011, p. 367, 368, grifos meus)

Em sua análise filológica para apresentar o pensamento de Marx (e Engels) acerca de uma perspectiva pedagógica, Manacorda (2007) elenca “a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade” (p. 38) e sintetiza as motivações dos referidos autores, “isto é, a necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade.” (p. 41).

Durante sua obra, Manacorda coteja as ideias defendidas a partir das obras de Marx e Engels, em especial, no texto das Instruções³⁴ e depois n’O Capital (obra posterior e “acabada”) a partir das orientações de junção da instrução intelectual, com a educação física/ginástica e o ensino tecnológico, com a inserção no trabalho produtivo³⁵:

Nas Instruções (Marx; Engels, 1962, p. 192-5):

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

³⁴ Texto referente a instruções dadas aos delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra em 1866.

³⁵ Aqui cabe ressaltar que Marx era contrário à exploração do trabalho de crianças e jovens como se dava naqueles tempos e apresentou proposta de tempo de trabalho para cada faixa etária, para que o trabalho não fosse representativo de deformação e aniquilamento de sua força vital, mas instrumento formativo como ser humano genérico e princípio educativo para sua formação tecnológica, aliando a ciência às técnicas produtivas.

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MANACORDA, 2007, p. 44)

Este texto das Instruções citado por Manacorda é anterior ao *Capital* (que foi publicado em 1867), considerado um texto acabado, refletido e amadurecido. E, portanto, percebe-se que as orientações apresentadas não se diferem muito, conforme passagem já citada acima:

[...] Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2011, p. 366)

Percebe-se, portanto, a defesa de Marx de que a junção entre trabalho e educação é um potente método para a formação humana em suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, não se trata de qualquer tipo de ensino. Marx defende o ensino tecnológico. O trabalho seria, portanto o princípio educativo desse processo. Atrelar o ensino das ciências para compreender o uso das técnicas do processo produtivo, ampliando assim a noção da práxis, da relação teoria-prática, não apenas em sua dimensão instrumental, mas a compreensão mais aprofundada dos conceitos e dinâmicas que envolvem o processo produtivo e as relações sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, Manacorda afirma:

Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção. (MANACORDA, 2007, p. 75)

No entanto, é necessário pensar que o processo formativo do ser humano, ultrapassa a educação no e para o processo produtivo. É necessário ultrapassar a fábrica para acessar “as múltiplas dimensões” de que trata Marx ao pensar a omnilateralidade humana. E portanto,

A educação deve ser um processo que conscientize o ser humano que a mudança social que buscamos acontecerá quando participamos de forma emancipada dos processos de produção dos bens materiais, e de forma efetiva e democrática nas decisões políticas do nosso tempo, não somente no sentido democrático apresentado na contemporaneidade, mas como sujeitos da mudança para a emancipação de todos os seres humanos. (DUARTE, OLIVEIRA, KOGA, 2016)

Ao refletir sobre as possibilidades emancipatórias da escola, Antonio Gramsci desenvolveu a ideia da escola unitária³⁶, que também se alinha à junção do trabalho como princípio educativo da formação humana omnilateral, superando a simples formação do trabalhador, mas refletindo acerca da formação do ser humano, coletivo e emancipado.

A escola unitária gramsciana ao possibilitar a formação emancipatória aponta caminhos e perspectivas de uma mudança na Educação como um todo, não apenas do ponto de vista pedagógico-técnico, ou da perspectiva curricular, mas da práxis ético-política, e da formação humana, voltada para a sociedade humana que tanto queremos. Contribuindo para a práxis de Educadores e Educandos sujeitos de sua própria vida, propondo argumentos e ideias que buscam a superação da realidade dicotômica que separa a técnica da dimensão humana. Problematizando a formação que prioriza a técnica, discutindo a partir da reflexão filosófica a práxis dos indivíduos que compõem a Educação em todos os seus níveis, fazendo com que estes sujeitos construam uma sociedade mais ética e humana. A reflexão da formação humana na educação e seus desafios não envolvem apenas dimensões epistemológicas e gnosiológicas, mas condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Não podemos pensar a discussão como pronta e acabada, temos que compreender os caminhos contra hegemônicos que podem vir a ser a escola unitária gramsciana e a formação omnilateral como sendo meio para emancipação do ser humano. (DUARTE, OLIVEIRA, KOGA, 2016)

Buscando materializar o que refletimos até aqui, cabe trazer como Saviani demonstra o currículo escolar na perspectiva de ser tomado o trabalho como princípio educativo ao ensino básico:

³⁶ A escola unitária defende a superação da noção dualista da sociedade, que pretende que o trabalho seja manual ou intelectual. E a educação, portanto, se manifesta de forma dual para atender a essa divisão.

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. (SAVIANI, 2007, p. 160)

Ao Ensino Médio, então, caberia um aprofundamento dos elementos relacionados ao processo de trabalho em si:

O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160)

Nesse prisma, elencamos o ensino médio como objeto central de nosso estudo, para compreendermos melhor essa relação entre educação e trabalho com o objetivo central da formação humana emancipatória. E, portanto, selecionamos uma modalidade específica do ensino médio, o integrado ao técnico, em geral desenvolvido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº. 11.892/2008. Integrado ao técnico porque se faz notória a inserção direta dos estudantes no mundo do trabalho e as claras potencialidades de apropriação e aprofundamento científicos das técnicas e métodos desempenhados em determinado ramo do processo produtivo.

1.5 Educação integrada, politecnia e educação tecnológica

A Integração entre ensino básico e ensino técnico/profissionalizante foi muitas vezes compreendida como a soma de dois currículos distintos. Erroneamente. A oferta desses cursos pode se dar de maneira subsequente (em regra, o técnico após o médio); concomitante (feitos ao mesmo tempo, mas de forma separada) e, integrado (juntos, com mesma certificação). Pode parecer óbvio pela própria nomenclatura, mas essa articulação nem sempre se dá. A integração seria a materialização da defesa feita até aqui de atrelar ciência ao processo produtivo, para melhor apreendê-lo e intervir socialmente sobre ele.

No entanto, o que muitas vezes presenciamos é apenas uma segregação (e as vezes hierarquização) dos currículos geral e específico como apresentado nos estudos de Schwartz e Rezende (2013) e Souza, Garcia e Silva (2017) por exemplo, que mostram a existência nas escolas dessa separação de disciplinas em “blocos” e a dificuldade de desconstruir a dicotomia e dualidade acerca dos currículos e obstáculos em fazer com que as diversas disciplinas dialoguem/interajam sobre os conteúdos, possibilitando uma potencialização das reflexões sobre conteúdos afins.

Autores como Saviani, Kuenzer, Frigotto, Lucília Machado, Dante Moura, Marise Ramos, Paolo Nosella e vários outros têm estudado e produzido acerca de temáticas que envolvem essa compreensão da articulação entre educação e trabalho e, em especial, as categorias de integração, politecnia e educação tecnológica.

Para compreendermos melhor a categoria de Educação Integrada é necessário recorrer à professora Marise Ramos (2008) que defende três sentidos da Educação Integrada, quais sejam: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar Ensino Médio e Educação Profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular”. Cabe ressaltar que esses três sentidos se complementam.

O primeiro sentido, afirma a autora, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social dos seres humanos – trabalho, ciência e cultura³⁷.

³⁷ A autora demonstra que no processo de escolarização não há a necessidade de projetos para as 3 dimensões. Que esta forma de integração poderia ser a partir da integração com um curso técnico, para a execução de uma profissão; da inserção do estudante em atividades de iniciação científica; ou mesmo a

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. [...] Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e, também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2008)

O segundo sentido apresentado se dá na articulação direta do Ensino Médio às formas de Educação Profissional. Sabe-se que para muitas pessoas essa é a oportunidade de inserção imediata no mercado de trabalho para terem garantidas suas condições de sobrevivência, mas para além de uma inserção social a esses jovens trabalhadores, torna-se fundamental para o desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social, a partir da integração dos campos do saber e a relação intrínseca entre teoria e prática, na compreensão de que as técnicas e tecnologias são a própria ciência materializada em força produtiva³⁸.

O terceiro sentido se dá na compreensão da totalidade. A autora, então, defende que não haja a compartimentalização do saber entre as disciplinas de cunho geral como sendo as “ciências teóricas” enquanto as disciplinas específicas aplicam o conhecimento descoberto por elas. A compreensão de totalidade se dá no sentido de que as coisas estão relacionadas em um todo-articulado dialético. Portanto, é necessário que ocorra uma relação entre os conhecimentos (gerais e específicos) em um processo de construção contínua, fundamentada sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, como já defendido por ela no primeiro sentido de integração, para a formação omnilateral do sujeito.

Nesse sentido, percebemos a riqueza do Sistema de Complexos apresentado na obra de Pistrak, pois tinha exatamente esse objetivo, de inundar de formulações

partir da ampliação de formação cultural. Pois todas essas dimensões são constitutivas do ser humano e, portanto, possibilitam uma formação de múltiplos aspectos e, portanto, omnilateral.

³⁸ Obviamente não há a renúncia da formação geral. Ao contrário, a autora defende que haja uma melhor articulação entre os conhecimentos das disciplinas de núcleo comum com as disciplinas do núcleo técnico.

científicas para melhor compreender um fenômeno da prática produtiva/social, em seus aspectos históricos, sociais, biológicos, econômicos, etc. para melhor compreendê-lo (em sua totalidade).

A partir da compreensão dos sentidos da Educação Integrada, a autora apresenta ainda os dois pilares para a sua concretização:

Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma Educação Integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008)

Escola Unitária e Educação Politécnica seriam, então, os pilares para a Educação Integrada. Escola Unitária já vimos acima, que se refere a uma concepção gramsciana e que se pretende encerrar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, que divide a própria sociedade e, portanto, a forma de educação dada às classes. Assim a resumiram Moura, Lima Filho e Silva (2015):

Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci a localiza enquanto processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência. Nesse processo, a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola “desinteressada”, essencialmente humanista. (p. 1063)

No entanto, acerca do conceito de Educação Politécnia ou Politecnia, não há bem um consenso entre os estudiosos da relação entre Educação e Trabalho. Para Marise Ramos (e outros autores) há a compreensão de que:

É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (RAMOS, 2008)

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015):

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a

denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra. (p. 1060)

Já Laudares e Quaresma (2007) assim a define:

A politecnia constitui-se o desenvolvimento de uma cultura geral para a compreensão do processo produtivo dentro e fora da fábrica, com domínio da técnica e da tecnologia dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. (LAUDARES e QUARESMA, 2007, p.519)

Lucília Machado com mais de 30 anos de estudos sobre essa temática corrobora com essa perspectiva conceitual de que politecnia seria o desmembramento das técnicas produtivas a fim de compreendê-las em sua dimensão intelectual³⁹. Shiroma e Campos (1997) ao fazerem um levantamento teórico acerca da produção que relacionasse Educação e Trabalho assim a resumiram:

Machado contribui para o debate apontando diferenças entre os conceitos. Segundo a autora, polivalência significa um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e sem implicar, necessariamente, mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais do que uma racionalização formalista com fins instrumentais. Não significa, obrigatoriamente, intelectualização do trabalho, mesmo que se trabalhe com equipamentos mais complexos. Já a “politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento” (Machado 1992, p.19). (SHIROMA, CAMPOS, 1997, p. 19, 20)

A esse respeito, Nosella (2007) contextualiza as discussões acerca dessa conceituação:

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnia, acenam semanticamente para uma posição teórica

³⁹ Conforme artigo em que demonstra e justifica todo seu percurso acadêmico – Politecnia, Escola Unitária e Trabalho: Lições do Passado e do Presente (2015).

historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores. Quem discordasse disso era considerado, quase sempre, alheio ao campo teórico marxista, ou, pelo menos, duvidava-se de sua plena ortodoxia. No entanto, o marxismo é um método de investigação que continuamente se renova e, por isso, amplia seus objetos de pesquisa, aprofunda seus conceitos e atualiza sua linguagem, sem prejuízo da ortodoxia metodológica. (p. 137)

Mas assume uma postura crítica à utilização desse conceito de politecnia, e localiza os questionamentos não somente no campo da semântica, mas também histórica e política. Cabe ressaltar que não há discordância com o sentido, mas com a semântica da palavra, o que para o autor, não é pouca coisa. “Para mim, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica” (p. 142). E, apresenta ainda o significado de acordo com os principais dicionários da língua portuguesa, francesa e italiana, demonstrando que não há muitas divergências além do que se apresenta:

Escola que ensina muitas artes ou ciências. Que compreende, que abrange várias artes ou ciências. Diz-se do estabelecimento de ensino superior em que se leciona um conjunto de disciplinas que concernem às ciências. Diz-se de escolas em que se estuda engenharia. Etimologicamente, do radical grego poly (muito, diverso) e techniqué (arte, habilidade): hábil em várias artes. (Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001) (NOSELLA, 2007, p.142)

O autor, portanto, recorre a Manacorda para demonstrar que politecnia estaria mais próximo do “pluriprofissional” do que do “omnilateral”. E, portanto, não poderia ser possível atrelar aos escritos de Marx uma equivalência ao que ele defendeu por “ensino tecnológico” ao “ensino politécnico” (pluriprofissional, tempos mais tarde defendido como a proposta predileta da burguesia).

Cabe aqui fazer uma ressalva para demonstrar a importância da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁴⁰, pois se mostra como um histórico espaço de destaque em proporcionar discussões e pesquisas científicas na área educacional, contribuindo com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura. Sua divisão em Grupos de Trabalho permite setORIZAR e aprofundar as

⁴⁰ Criada em 1978, possui grande reconhecimento por parte dos estudiosos da Educação. Responsável pela criação da Revista Brasileira de Educação (RBE), em 1995, estando atualmente em seu 29º volume e sendo responsável pela circulação de boa parte dos conhecimentos produzidos na área da pesquisa educacional. Sítio eletrônico disponível em: <https://www.anped.org.br/>

discussões em subáreas. São ao todo 23 Grupos de Trabalho, dentre eles o de Trabalho e Educação, que se coloca como um

fórum de discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise.

Portanto, para o cenário da educação brasileira a ANPED possui grande relevância na produção e divulgação de conhecimentos relacionados à relação Trabalho e Educação, tanto pela Revista Brasileira de Educação, pelo Boletim e pelas Reuniões Nacionais e Regionais que proporcionam a socialização dos trabalhos desenvolvidos e ricas discussões em suas mesas de debate.

Grande parte dessas discussões acerca da politecnicidade se deram nos espaços proporcionados pela ANPED, passando a fazer parte, como diz Nosella (2007), do senso comum letrado, que aceitou a associação da politecnicidade à uma herança pedagógica socialista⁴¹.

Novamente, Nosella (2007) recorre a Manacorda para sustentar que a nomenclatura escolhida pelo próprio Marx é “instrução tecnológica”, utilizando o fato de que o filólogo teve acesso ao texto original de Marx em língua inglesa, que fora erroneamente traduzida inicialmente. Demonstrando, então, que politecnicidade não pode ser comparada à “tecnológica”, nem mesmo quando se usa termos para amenizar as comparações, como as críticas direcionadas à Frigotto, pela suavização acrescida da expressão “onilateral” e, à Saviani, que utilizou a expressão “grosso modo” para buscar uma similaridade entre as duas nomenclaturas.

É fato que na obra de Marx encontramos as duas nomenclaturas, politécnico e tecnológico, mas há diferenças entre eles e Manacorda as aponta com clareza:

[...] o “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade

⁴¹ No entanto, o autor vai demonstrar que há uma distância entre a “tradição socialista” cultural e o socialismo real. E que não houve lastro histórico real para essa associação direta entre a defesa de uma educação politécnica e uma educação de cunho socialista.

do homem. [...] O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA, 1991 apud NOSELLA 2007, p. 145)

Ao encerrar as críticas dirigidas ao insuficiente uso da “politecnia” como bandeira da herança da pedagogia socialista, Nosella então, demonstra sua própria apreensão sobre qual deveria ser, então, essa bandeira. E retomando Marx (politecnia, tecnológico e omnilateral) e Gramsci⁴² (unitário), demonstra que o cerne da educação é a liberdade. Defende então que o papel da educação para a liberdade, com a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e que esta se dá com o ciclo estabelecido entre o homem e a natureza, qual seja: a comunicação, a produção e o consumo.

E, que, portanto, ao ensinar a se comunicarem, a produzirem algo útil e a usufruírem da produção humana, completa-se o ciclo que, para ele, sintetiza a relação entre educação e trabalho. E, portanto, concorda com Gramsci ao afirmar que dessa forma a necessidade e a liberdade sincronicamente se fundem nesse processo.

Sobre o uso da palavra politecnia para designar a herança marxiana da proposta pedagógica, cabe ressaltar que o próprio Saviani entende ser uma questão flexível, pois concorda que o foco das discussões deva se dar em torno da categoria da liberdade e dá razão às análises de Nosella e “abre mão” do termo, para que não haja prejuízo para a concepção que ele historicamente procura elaborar, a histórico-crítica.

Finalmente, registro que minha tendência é endossar *in totum* a linha de análise desenvolvida por Paolo Nosella no texto citado. Particularmente, compartilho da centralidade que pretendeu conferir à questão da liberdade na organização do ensino. Isso, com efeito, foi o que registrei na parte final do texto por ele comentado (SAVIANI, 2002, p. 147-148). [...] Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar. (SAVIANI, 2007, p. 164, 165)

Nesse sentido, é importante destacar que compreendemos a importância que a expressão “politecnia” possui como tradição entre alguns estudiosos da relação entre

⁴² Interessante a nota que autor faz ao final do texto em que cita uma passagem de Gramsci: “Nossa idéia central era: como podemos nos tornar livres?” (Gramsci, 1987, p. 622) (p. 150).

Trabalho e Educação; compreendemos e concordamos que não há consenso entre essa nomenclatura e que, em Marx⁴³, o mais adequado seria “educação tecnológica”, por indicar o aprofundamento teórico das técnicas produtivas e, que a politecnia estaria relacionada à apreensão de múltiplas técnicas produtivas (conferindo ao trabalhador, um caráter de polivalência, pluriprofissional). Mas o que nos importa, nessa pesquisa não é a pureza marxiana da categoria, mas compreender o desenvolvimento da educação profissional, que vise a superação de históricas dicotomias e objetive a educação omnilateral, que busque uma formação para a liberdade, como defendida por Gramsci e Marx.

Independente do nome que se queira usar, nosso objetivo deve estar atrelado à formação omnilateral (conjunto: instrução intelectual, física e tecnológica) do ser humano que objetive sua liberdade. (Homens livres, justos e contemporâneos – Manacorda sobre nomenclatura) [...] Nesse sentido, a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a idéia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange todos os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens. (NOSELLA, 2007, p. 148)

É importante ressaltar que a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, em um governo de centro-esquerda foi uma grande conquista para os filhos dos trabalhadores⁴⁴. Em relação, especialmente, às estruturas físicas e de valorização do corpo docente das unidades da Rede nos remete à defesa de Nosella acerca da possibilidade de autonomia em cursos/escolas precárias (ao defender sua posição de formação para o trabalho – comunicação, produção e consumo):

Alguém se perguntará, um tanto surpreso, se o autor deste texto conhece a realidade brasileira. Minha resposta é afirmativa. Conheço a realidade brasileira. Sei também que a escola unitária é uma perspectiva, porque a unitariedade escolar cresce *pari passu* com a unitariedade cultural e econômica da sociedade. Mas sei, sobretudo, que pensar de forma justaposta a relação entre “o reino da

⁴³ Não há, em absoluto, alguma tentativa de determinar um termômetro ou régua sobre as apropriações feitas do material deixado por Marx. Mas ficamos com a compreensão de Manacorda, que o traduziu do texto original e é um histórico estudioso da obra marxiana.

⁴⁴ Buscaremos mais à frente a compreensão histórica desse fenômeno. Já identificamos críticas que a comparam com “migalhas” dadas aos trabalhadores e também críticas relacionadas ao PRONATEC como atendimento dos interesses do mercado.

necessidade e o reino da liberdade” é reflexo em nós da filosofia metafísica, herdeira da tradição cultural judaico-cristã. Gramsci vacinou-me contra os perigos teórico-práticos decorrentes dessa dicotomia, ao dizer: “Eis porque a proposição (marxiana) da passagem do reino da necessidade para o da liberdade deve ser analisada e elaborada com muita sutileza e delicadeza” (Gramsci, 1975, p.1 .489). Em outras palavras, sei que muitas pessoas alcançam algum grau de liberdade até mesmo pela escola técnica ou por uma formação profissional precoce, pela escola popular pública ou noturna de baixa qualidade. Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. Em outras palavras, o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (NOSELLA, 2007, p. 150)

Então, já que é possível uma formação para a liberdade/autonomia em escolas precárias, imagina com a expansão de estruturas físicas, valorização da carreira docente dos professores, tempo integral, políticas econômicas de permanência e êxito dos estudantes mais vulneráveis, valores explícitos de integração curricular e valorização da ciência nesse processo? Não devemos analisar o processo com ingenuidade e paixão, mas não nos esqueçamos que a realidade se faz a partir também de suas possibilidades vindouras.

No entanto, cabe ressaltar que o próprio Nosella fez alguns trabalhos criticando o processo de criação dos Institutos Federais e das reformas no ensino médio protagonizadas pelos governos do PT, com o argumento de se incentivar uma “profissionalização precoce” dos adolescentes e jovens, a partir da integração da EPT ao Ensino Médio.

Critica ainda, que utilizem – para ele de maneira equivocada – os escritos de Gramsci acerca da Escola Unitária: “A segunda ideia questiona que textos de um autor como Antonio Gramsci possam ser usados para justificar, teórica e dialeticamente, um programa de profissionalização precoce em nível de ensino médio” (NOSELLA, 2015).

Em suma, Gramsci, na proposição do modelo de escola unitária, tinha dois principais interlocutores ou adversários: o idealismo fascista e o socialismo reformista. A princípio, por condenar a velha dualidade escolar, admite, com Gentile, valores dos quais o processo revolucionário não poderia abrir mão, sobretudo a ideia de uma escola média unitária e humanista para formar dirigentes. Para ele, o principal erro da escola gentiliana estava na clientela, não no objetivo de fundo. Ao contrário, considerando que o futuro da nova

sociedade assentava-se justamente naquela zavorra que o idealismo pretendia jogar para as escolas práticas subalternas, contrariando quer os socialistas reformistas (e até vários colegas de partido) quer a reforma de Gentile, defendeu uma escola unitária de massas: “de cultura geral, humanística, formativa, que tempere (contempere) justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (Gramsci, 1975a, p. 1.531). (NOSELLA, 2015, p. 131, 132)

O autor centra suas críticas (também retratou esse assunto em uma entrevista acerca da Escola Unitária⁴⁵) no fato do estudo ser o “trabalho próprio” dessa faixa etária e que a integração estaria profissionalizando precocemente o estudante, com a inserção em um “trabalho impróprio”. Ele faz a ressalva de que os Institutos Federais têm uma qualidade maior também na Educação Básica, mas que o critério de sua criação é uma estratégia política “de atalhos e paliativos escolares”.

O autor utiliza a mesma expressão “trabalhar” para as atividades manuais e para as intelectuais. Recado para os socialistas reformistas. A escola, quando funciona, é sempre escola do trabalho. Tanto o manual que envolve esforço técnico e braçal, muscular nervoso, como o técnico, que envolve esforço intelectual. A unitariedade histórica exige que para as massas acentue-se a dimensão intelectual e de cultura geral. (NOSELLA, 2015, p. 133)

O autor defende que as práticas extraescolares estejam em consonância com os interesses dos estudantes, no entanto, afirma que eles ainda não possuem a maturidade de escolha e, que, portanto, a maior força devesse ser na formação da cultura geral. Concordamos que a formação geral deva ser ampla e de qualidade, mas discordamos da crítica feita sobre a profissionalização precoce, pois o desenho que o autor faz desconsidera as várias possibilidades formativas (e de fato integradas) que o acesso ao mundo do trabalho e à iniciação científica e extensão que essa nova institucionalidade proporciona aos estudantes, que em sua maioria das camadas mais baixas e em cidades de baixo e médio porte (como veremos à frente).

⁴⁵ Entrevista disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/uma-boa-escola-e-aquela-em-que-realmente-se-ensina-uma-cultura-desinteressada>

O autor também critica que a reforma que o PT se propôs a fazer com o ensino médio se tratou de um “partidarismo burocrático” e deveria ter levado em consideração 100% dos estudantes do ensino médio do país e não apenas 1% ou 2% dessa população. E, na entrevista citada afirma

Inclusive, se você pegar os institutos de hoje, com ensino médio profissional integrado, o prestígio não vem da profissionalização, mas sim do fato de que é uma escola boa, que ensina para ir para a universidade. Ora, tudo isso a esquerda tinha que falar, partindo do universal e não apenas de um grupo, oferecendo uma clara proposta para 100% dos jovens que encerram o ensino fundamental 2. (NOSELLA, 2020, grifo meu)

Entendemos que essa afirmação inclusive é uma contradição ao que ele apresentou de que a Educação Integrada à EPT retira do estudante a “indefinição profissional”, já que se opera com a profissionalização precoce:

O ensino médio integrado dos Institutos Federais é um curso bom, é muito melhor [do que o restante do ensino médio público], embora limite o direito do jovem adolescente à indefinição profissional. (NOSELLA, 2020)

Ao dizer que sua origem é para uma profissionalização precoce e que agora o seu prestígio é preparar para a universidade, pois um curso de formação de cultura geral de melhor qualidade, a nosso ver é uma avaliação no mínimo míope⁴⁶. Ao analisarmos as bases e pilares da Educação Integrada, percebe-se que o contato com o mundo do trabalho (bem como com a extensão, e com a iniciação científica) pode garantir aos estudantes possibilidades formativas mais enriquecidas de compreensão dos conteúdos tanto de cultura geral quanto pedagogicamente voltadas à uma profissão específica.

⁴⁶ Não há aqui absolutamente nenhuma tentativa de atacar o autor, que eu respeito e admiro muito. No entanto, utilizei a expressão da miopia por se referir ao problema de visão, que não se enxerga bem de longe. Portanto, talvez fosse interessante que o autor se aproximasse mais na realidade dos IFs para compreender melhor as possibilidades formativas a que os estudantes têm acesso, tanto na perspectiva da “profissionalização precoce” que ele critica, quanto pelo ensino propedêutico que possibilita o acesso às universidades, que ele também critica e que eu, particularmente, defendo por dar possibilidades de formação ampliada, omnilateral e integrada e por permitir, em muitos casos, ascensão social de estudantes que puderam ingressar em universidades públicas. Minha crítica à crítica feita pelo autor na referida entrevista, se faz no sentido de convidá-lo a se aproximar para melhor compreender a entranhas da Rede Federal com todas as suas contradições, inclusive (e que são muitas).

Após revisitarmos a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, concluímos que nossas hipóteses de partida são válidas. Defendemos assim que atualmente ainda não podemos materializar a politecnicidade e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema, ela tem mais vigor ainda. (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p. 1070)

Não seria a Rede Federal o terreno propício para que estas “sementes cresçam”? Ela estaria dando conta de atravessar as contradições do capital e proporcionar a síntese entre ciência e trabalho, possibilitando a formação de educandos livres e autônomos, já que se propõe como educação integrada?

Pelo exposto sobre as questões pedagógicas na Escola do Trabalho, identifica-se que, tomando o trabalho social na realidade como eixo estruturador do currículo e o Sistema dos Complexos como organização curricular e metodológica, é possível apreender como questão central que ciência e trabalho, ciência e técnica, teoria e prática, educação geral e educação profissional possuem relações estreitas e podem ser integradas. (LAUDARES, QUARESMA, 2007, p. 528)

A partir da compreensão conceitual das categorias que envolvem a EPT e a Educação Integrada, nos próximos capítulos buscaremos aprofundar a compreensão da história e o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, bem como, entender como tem sido realizada essa fusão entre educação e trabalho, para então compreender o papel que a Educação Física, como componente curricular tem desempenhado nesse cenário.

II – Educação Profissional no Brasil: da dualidade à possibilidade de integração

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam. (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 27)

Identificadas, então, diante das contradições desta sociedade, as possibilidades de hominização do ser humano a partir do trabalho (ontocriativo) e dos processos de socialização, busquemos agora uma compreensão mais detida do processo de organização social e econômico que proporcionaram a segregação do processo educacional.

Não é um “privilégio” brasileiro a formação educacional se dar de maneiras desiguais à elite e aos trabalhadores. Vimos as denúncias feitas por Marx e Engels na Alemanha e na Inglaterra; Snyders na França; Gramsci e Manacorda na Itália, etc. Não é recente que haja uma oposição e hierarquização entre o fazer e o pensar e, portanto, essa oposição também se apresenta nas organizações educacionais.

Desde a Grécia Antiga essa segregação é nítida. Não havia a valorização do trabalho, visto que o “fazer” era a função dos escravizados, enquanto as pessoas livres possuíam as escolas (Paidéia) e tinham garantidas as condições de experimentação do que conhecemos como “ócio criativo”, e a livre contemplação.

2.1 A Educação Profissional no século XIX

O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão e isto diz muito sobre as marcas deixadas e a intensidade em que a dualidade entre o fazer e o pensar se apresentam no processo de desenvolvimento da educação profissional.

Moura (2007) ao fazer o levantamento histórico da educação profissional no Brasil demonstra que a relação entre a educação básica e profissional está marcada por essa dualidade e aponta os primeiros indícios do que se pode caracterizar como as origens da educação profissional, ainda no século XIX, “mais precisamente em 1809⁴⁷,

⁴⁷ Em 1785 houve a proibição da existência de fábricas no Brasil, via Alvará de 05.01.1785. Os portugueses percebendo sua enorme riqueza e possibilidade de franco desenvolvimento industrial, temiam

com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas.”⁴⁸ (MOURA, 2007, p. 5)

O autor continua elencando as demais ações do século XIX que estavam relacionadas à educação profissional e aponta que em 1816, houve a criação da Escola de Belas Artes⁴⁹ “com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas” (MOURA, 2007, p. 5). Já em 1840, registra-se a criação da Casa de Educandos e Artífices, em pelo menos dez capitais do país⁵⁰, extinto em 1866 pelo Governo Provincial (conforme relato de Lima, 2017).

Em 1854, prossegue Moura (2007), houve a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos⁵¹ que, “ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos”.

O autor afirma que a história da educação profissional no Brasil tem sua origem “dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (p. 6) e finaliza o histórico da educação profissional do século XIX relatando a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, que eram sociedades civis destinadas a dar amparo às crianças órfãs e abandonadas, os principais

que o Brasil acabasse por se tornar independente da metrópole portuguesa. Este alvará foi revogado com a vinda da família real em 1808, conforme registro do Centenário da Rede Federal disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

⁴⁸ Há o registro de que ele deixou de funcionar brevemente, em fevereiro de 1811, conforme relato contido no Dicionário do Período Colonial. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20das%20F%C3%A1bricas%2C%20tamb%C3%A9m,dire%C3%A7%C3%A3o%20de%20Sebasti%C3%A3o%20F%C3%A1bregas%20Surigu%C3%A9>. Acesso em 28/03/2023.

⁴⁹ Em sua origem, houve a preocupação com o ensino de artistas (pintura e música) e artífices, proporcionando o ensino prático de técnicas para qualificação de mão de obra para o processo de industrialização do Brasil, conforme registro do Dicionário do Período Imperial. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/243-academia-imperial-de-belas-artes>. Acesso em: 04/04/2023.

⁵⁰ Lima (2017) ao discorrer sobre a criação da Casa de Educandos e Artífices afirma que “Os anseios pelo desenvolvimento do aparato urbano e crescimento das manufaturas e produções industriais – sinônimo de modernidade na visão dos grupos dominantes do período – aparecem ligados à necessidade de formar, disciplinar e tornar produtivas as camadas pobres da província, que deveriam ser empregadas em prol do melhoramento do espaço urbano. A iniciativa de construir um colégio para profissionalizar crianças “desvalidas” foi anunciada como única oportunidade dos pobres de fugirem da degradação moral”. O Colégio serviria para “tornar o pobre útil”.

⁵¹ O autor traz o registro de que após o ensino de instrução primária e de um dos ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc., o artífice permanecia 3 anos no asilo com a dupla finalidade de pagar por sua formação e de “formar um pecúlio” que lhe era entregue ao final desse período.

foram os do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), de Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

Para prosseguirmos com o entendimento da origem e desenvolvimento da educação profissional no Brasil, relembremos que fomos o último país a abolir a escravidão (em 1888) e, na tentativa de compreender como essa abolição se deu (sabemos que sem nenhuma estrutura que pudesse amparar os novos libertos), imaginemos que muitos acabaram reféns de uma nova forma de servidão (nos campos ou nas fábricas) ou impelidos à mendicância.

Moraes (2016) ao fazer o resgate da Educação Profissional no Brasil, não nos deixa esquecer desse contexto social e econômico tão pesado de nossa história e contextualiza as ações e as críticas de “assistencialismo” a ela dirigidas.

Basta avançar poucos anos na História para perceber que a realidade educacional da modernidade não seguiu a inspiração humanitária dos ideólogos protestantes, tampouco promoveu o ideal escolar de Locke. A educação da revolução industrial não foi aquela marcada hegemonicamente pelas Workhouse schools, mas fundamentalmente aquela marcada pela negação à educação escolar. Esta é uma asserção fundamental, pois muitas vezes se associa, automaticamente, a EPT à formação dos “pobres”, como se todos os “pobres” tivessem a ela acesso. A grande verdade é que a imensa maioria da população não tinha qualquer acesso à escola, sendo diretamente destinados às fábricas ainda crianças. Cumprindo jornadas de trabalho de até dezoito horas diárias que tempo estaria reservado ao estudo? A educação profissional cresceu e se consolidou no industrialismo não pela via formal, pelo caminho das escolas, mas pelo aprendizado no trabalho, muitas vezes repetitivos, de razão técnica, de ação qualitativa da humanidade sobre a natureza. (MORAES, 2016, p. 73)

Já tínhamos por aqui a “praga do bacharelismo”⁵², em que os diplomas de bacharéis eram capazes de “embranquecer/arianizar até os mais mulatos”, formando uma nova “nobreza”, na época imperial (1822-1889). Tem-se relatos da possibilidade de mobilidade social por meio dos diplomas de bacharel:

Dentre esta “nova nobreza”, contudo, ninguém gozava de maior status do que o bacharel em Direito. Formado para o tratamento das questões burocráticas do Estado, para a elaboração e a interpretação das leis, para a diplomacia e para a administração pública, este bacharel possuía, como defende José Murilo de Carvalho, o “bilhete de entrada” para o “clube” formado pela elite dirigente imperial (deputados, senadores, presidentes de província, ministros, etc) (CARVALHO, 1978). Moços que, ao se formarem, aprendendo ou não as suas

⁵² Resultado da “combinação entre oferta restrita e a possibilidade de mobilidade social pela formação universitária”. Expressão de Sérgio de Holanda citada por Moraes (2016, p. 91).

ciências, passavam a pertencer a uma nova classe social, acima do povo. (MORAES, 2016, p. 91)

Nesse contexto, Moraes (2016) ao discorrer sobre a ambiência social e política dessa época, se detém sobre a história de Nilo Peçanha (1867 – 1924), que sendo mulato, filho de padeiro, conseguiu ser aluno do *Liceu das Humanidades* e ingressar no curso de Direito (primeiro em São Paulo e, concluindo em Recife), onde se formou e vivenciou a esfera republicana e abolicionista que aqui se levantou no final do segundo reinado.

Esta possibilidade de mobilidade social fazia surgir, por vezes, um bacharel vindo de uma família muito humilde, “que estudara ou se formara, às vezes, graças ao esforço heroico da mãe quitandeira ou do pai funileiro” (FREYRE, 2014b, p.722). Ainda assim, este era um fenômeno raro, um horizonte demasiado distante para alguém como Nilo Peçanha. Criado a pão dormido e paçoca (VASCONCELLOS, 2001), como costumava repetir, o filho do “Sebastião da Padaria” enfrentou o desprezo da elite campista por toda a sua vida: “Nele viam o mulato, pela sua tez bastante morena, estranha à casta que até então empalmava os negócios do Estado, o homem simples, sem títulos de nobreza, sem brasões e sem fortuna” (PEÇANHA, 1978, p.24). (MORAES, 2016, p. 92)

Após sua formação de bacharel em Direito⁵³, onde forjou seu “espírito revolucionário [...] Um revolucionário liberal, republicano, abolicionista – bastante distante daquele arquétipo do revolucionário socialista, impensável para a sociedade brasileira no final do Segundo Reinado” (MORAES, 2016, p. 95), retorna para o estado do Rio de Janeiro, onde incendiaria a vida política de sua cidade, Campos dos Goytacazes.

Moraes (2016) narra parte da trajetória política de Nilo Peçanha nesse retorno, iniciando pela composição de seus aliados. Relata que se organizaria a partir de Quintino Bocaiúva, relator do *Manifesto Republicano de 1870*, agregando ao seu redor aliados republicanos e abolicionistas, duas categorias polêmicas da época que representavam o lema *Abolição e República*.

Já em seu primeiro ano como bacharel, teria papel importante na política local, secretariando a assembleia popular que conferiu liberdade aos escravos de Campos, uma das primeiras cidades a abolir o trabalho escravo.

⁵³ Finalizou seus estudos em 23 de novembro de 1887.

A vitória conquistada em âmbito municipal iria se estender no plano nacional com a abolição da escravatura, através da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, e pela subsequente queda da monarquia, com a Proclamação da República, em 15 de Novembro de 1889. Uma república da espada, diga-se de passagem, mas que já desenhava algumas possibilidades democráticas. (MORAES, 2016, p. 95)

Candidata-se e é eleito em 1890, para a Assembleia Constituinte de 1891⁵⁴. Ainda não era um clima político amistoso, ainda mais para um rapaz que não fazia parte desse *métiê*, mas Peçanha tinha notáveis habilidades:

Ele não tem uma origem tradicional – a sua família não tem uma tradição política. Quer dizer, a sua habilidade política, pessoal, é que permite que ele entre neste jogo, que é um jogo dominado por oligarquias, por oligarquias de grandes fazendeiros, oligarquias de grandes comerciantes. São estes grupos, estas grandes famílias, que dominam a política e a ascensão de um elemento que não faz parte deste grupo – pelo menos não faz parte na origem, demonstra muita habilidade, habilidade de Nilo Peçanha (LOPES, 2014 apud MORAES, 2016, p. 96).

Em 1903, apadrinhado por Quintino Bocaiúva, Nilo Peçanha se candidata e é eleito ao senado. Demonstrando um excelente desempenho como senador, tornou-se no mesmo ano – em dezembro de 1903 – o sucessor de seu padrinho político na “presidência do estado do Rio de Janeiro”⁵⁵. Sua eleição foi surpreendente, com o registro da quase totalidade dos votos.

Como presidente do Estado, irá impressionar a todos pela eficiência da administração. Transfere a capital de Petrópolis para Niterói, mordenizando-a; constrói avenidas, Teatro, Câmara Municipal; traz a energia elétrica para a cidade; reorganiza completamente as finanças do estado – modificou o sistema fiscal, evitou a evasão de rendas, refreou dispêndios –, reduzindo, inclusive, os seus próprios vencimentos; amparou a produção e barateou o custo de vida (SILVA e CARNEIRO, 1983). Político exemplar: “Depois de Nilo, ninguém mais se aureolou no Estado do Rio como homem de governo e como mentor político, concomitantemente; ninguém mais se notabilizou por um plano original de administração nem manejou próceres com a mesma desenvoltura” (SILVA e CARNEIRO, 1983, p.56) (MORAES, 2016, p. 97).

⁵⁴ “Um documento que, apesar de suas limitações notavelmente elitistas, trazia avanços importantes. Determinava, por exemplo, que presidente e vice seriam eleitos, extinguiu os títulos de nobreza e previa o voto direto. Ainda assim, as características oligárquicas eram mantidas: os candidatos a voto efetivo seriam escolhidos, exclusivamente, por homens maiores de 21 anos; as mulheres estavam excluídas do processo; ficava vedada a participação democrática dos analfabetos, dos mendigos de praça, dos soldados e dos religiosos sujeitos ao voto de obediência. Em outras palavras, vedava-se a participação da imensa maioria da população brasileira.” (MORAES, 2016, p. 96)

⁵⁵ Referência ao que hoje identificamos como Governador de estado.

Moraes (2016) afirma que estava na educação o foco de maior preocupação de Peçanha, “reconhecia na instrução pública o mais eficiente motor de desenvolvimento para o seu Brasil, ainda tão manchado pela herança escravista” (p. 97). Enxergava a educação de uma maneira diferente de seus colegas republicanos, não apenas o *título de nobreza* do diploma de bacharel (que o permitiu ascender à política, por exemplo), mas “enxergava que o flagelo do Brasil era a repulsa ao trabalho, o desprezo pela atividade do trabalhador construído pela nossa cultura escravista” (p. 98). Estava certo de que o domínio das técnicas e atividades manuais é que iriam levar o país a outras condições:

Não saíram das academias os inventores da locomotiva, do navio, do telegrapho, do telephone, do pharol, da photographia em negro e em côres, e de centenas de outras invenções, em que os seus autores, humildes representantes do trabalho manual e verdadeiros creadores da civilização moderna, sabiam fazer uma cousa que os sábios de hoje ignoram, isto é, servirem-se de suas próprias mãos. (PEÇANHA, 1913, p.39- 40 apud MORAES, 2016, p. 98)

Em 1906, Nilo Peçanha (ainda no governo do estado) promoveu no Rio de Janeiro o *Congresso de Instrução*, com foco na Educação Profissional Tecnológica, modelo de “educação negada aos pobres e impensada para os ricos”. Moraes (2016) afirma que não se tratava, porém, de uma educação “tecnicista”, havia a articulação da educação geral, para a formação ampla dos futuros técnicos.

Da realização desse Congresso tirou-se 2 encaminhamentos. O primeiro, de enviar proposta à União para nacionalizar o projeto idealizado, mas que ficou “em suspenso” por alguns anos. O segundo encaminhamento se desdobrou na publicação do Decreto n. 787, de 11 de Setembro de 1906, do estado do Rio de Janeiro. Tal decreto criava cinco escolas profissionais – “Três (Campos, Petrópolis e Niterói) para o ensino de ofícios manufatureiros e duas (Paraíba do Sul e Resende) para o ensino agrícola”. (Moraes, 2016).

No entanto, seu projeto ficaria encubado por mais alguns (poucos) anos.

Ainda em 1906, é eleito vice-presidente da República, junto a Afonso Pena. Tomam posse em novembro do mesmo ano.

Em 1909, o presidente Afonso Pena morre. Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil em junho para um mandato “tampão” de apenas 17 meses.

Moraes (2016) apresenta o levantamento do Censo de 1907⁵⁶, para demonstrar a situação educacional da época:

Com apenas 625.064 habitantes nas escolas, míseros 3% da população, o Brasil continuava sendo um país de analfabetos. Na educação profissional, somente 17.996 estudantes, número inferior a 0,1% da população. A composição do sistema educacional brasileiro, portanto, se distanciava muito daquela idealizada por Nilo Peçanha – de ampla oferta para todos os níveis e dedicada especialmente à EPT. O presidente interino teria pouco tempo para fazer a revolução que sonhara. (MORAES, 2016, p. 100)

Então, no dia 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha retira seu projeto da incubadora e assina o Decreto nº 7.566⁵⁷, criando nas capitais dos estados da República, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, “para o ensino profissional, primário e gratuito”, se configurando como a pedra fundamental da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Credita-se à Nilo Peçanha a frase: “O Brasil de hoje saiu das Academias, o Brasil de amanhã sairá das Oficinas” em defesa de sua militância pela Educação Profissional.

2.2 A educação profissional do Decreto nº 7.566 de 1909 à Lei nº 11.892 de 2008

Em uma “Linha do Tempo”⁵⁸ publicada quando da comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação elencou os principais marcos legais que envolveram a Rede nesse período. Há também a divulgação no sítio oficial do MEC o “Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”⁵⁹ com mais dados além dos que estão publicados na “Linha do Tempo” do Centenário. Passemos, então, à sua compreensão e a incorporação de novas informações e acontecimentos para melhor compreensão desse processo histórico.

Utilizaremos fundamentalmente esses dois documentos para separar as principais ações e legislações por períodos, que se seguem⁶⁰.

⁵⁶ Apresentando um Fragmento do Boletim Commemorativo da Exposição Nacional de 1908, organizado pela Diretoria Geral de Estatística e publicado em 24 de fevereiro de 1909 - obra rara que só foi recuperada, em cópia única, no ano de 1950.

⁵⁷ Decreto original disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

⁵⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>

⁵⁹ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=1927%20%2D%20O%20Decreto%20n%C2%BA%205.241,129.>

⁶⁰ Cabe destacar que os Decretos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica estão compilados e disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior->

2.2.1 NILO PROCÓPIO PEÇANHA (1909 – 1910)

Kunze (2009) afirma que constitucionalmente (Constituição assinada em 1891), a educação técnico-profissional era responsabilidade dos Estados-membros, e não do Estado-federal. E sinaliza a criação de algumas escolas no estado de São Paulo (femininas e masculinas) e as criadas por Nilo Peçanha no estado do Rio de Janeiro em 1906. E afirma que a celeridade na implementação se deu a partir de acordos de financiamento entre os estados e o governo federal.

O propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora. Segundo Cunha (2000), em 1907 o Brasil já contava com 3.258 indústrias, sendo a maior concentração na capital federal, Rio de Janeiro, e nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. (KUNZE, 2009, p. 11)

Kunze (2009) relata ainda que a instalação das escolas se deu em tempo recorde, o que demonstra que a concretização desse projeto de educação profissional foi tratada como uma prioridade nacional por parte dos governos estaduais:

Concitado, ou não, por aquele Projeto, o fato é que em 23 de setembro de 1909 o Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, expediu o Decreto nº. 7.566 que criou em cada capital do país uma escola de aprendizes artífices, formando-se com isso uma rede federal de educação profissional composta por várias escolas congêneres de ofícios. (KUNZE, 2009, p. 13)

A autora apresenta ainda o quadro a seguir com a data de implementação das escolas em cada capital (p. 19):

Instituição	Data de Inauguração
Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Piauí	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Goiás	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba	06/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Paraná	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas	21/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Campos/RJ	23/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco	16/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe	01/05/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Ceará	24/05/1910
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	02/06/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Pará	01/08/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	01/09/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/09/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas	01/10/1910

Quadro 1 - Inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices
Fonte: Soares (1982, p. 59-60)

Fonte: Kunze (2009, p. 19)

Nesse contexto, a educação (em especial a profissional) era a “menina dos olhos” do agora presidente Nilo Peçanha.

Logo, aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria. [...] No âmbito da educação profissional, recaiu sobre as escolas da rede federal a incumbência de difundir, em especial, a essa clientela, os valores e preceitos do novo regime governamental, os hábitos do trabalho e da obediência às regras e uma formação profissional, uma profissão, um ofício, que a transformasse em operários frutíferos à nação, trabalhadores ordeiros e qualificados para atuarem nas futuras indústrias brasileiras. (KUNZE, 2009, p.15, 22)

É certo que o Decreto 7.566 ao apresentar os seus “considerandos”, suas motivações, deixa absolutamente evidente a quem esse tipo de educação estava sendo destinada:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência:

que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909)

Entende-se, portanto, claramente de onde se originam as críticas direcionadas à EPT, em relação ao ser de caráter assistencialista e neoliberal. No entanto, retornemos ao contexto de 1909. O Brasil tinha recém libertado seus escravizados e o já citado Censo de 1907 demonstrava que ainda éramos um país de analfabetos e ainda em processo de industrialização, portanto, esse tipo de educação não estava sendo ofertada às camadas abastadas. Nesse sentido, Moraes (2016) nos chama para uma “outra leitura” do Decreto. Chamando a atenção para a ambiência social e política da época e demonstrando quão revolucionária e progressista essa política estava se desenhando.

O autor ao demonstrar a trajetória pessoal e política de Nilo Peçanha, busca defender que a criação (e a manutenção até os dias de hoje) da Rede Federal não se trata tão somente de uma política assistencialista, como muito difundida na produção acadêmica sobre a educação profissional. Mas um exercício de busca de cidadania, em especial para os mais empobrecidos e sintetiza a importância desse ato ao afirmar que:

Se Afonso Pena deixou as disposições do Congresso da Instrução paralisadas por três anos, Nilo Peçanha precisou de apenas três meses para efetivá-la, procedendo o início de uma revolução na educação brasileira, vastamente ignorada até mesmo pelos seus contemporâneos. (MORAES, 2016, p. 101)

Moraes (2016) argumenta de maneira certa que como esse tipo de educação não era oferecida aos ricos, já que “de caráter assistencialista”, lembra que em 1909 nenhuma educação era oferecida aos pobres, considerando que apenas 3% tinham algum acesso à escola (Censo 1907) e que nesse contexto, a Educação se caracterizava como um “privilegio” e não um direito. O autor pondera ainda a nomenclatura utilizada no decreto e contextualiza que também a comunicação reflete um tempo histórico e que, portanto, os “desfavorecidos da fortuna”, se tratava dos que não tinham nenhum acesso à escola e não poderiam acessá-la, pois não poderiam pagar por ela, ou seja, aos pobres.

E uma política de acesso à educação geral⁶¹ e ainda a um ofício era, naquela época, uma ação que buscava dar cidadania a essa parte da população deliberadamente abandonada.

Kunze (2009, p. 16, 17) apresenta que a educação elementar e a educação profissional eram políticas de ministérios distintos, por representarem interesses distintos. A primeira, voltada para a intelectualidade era gerenciada pelo Ministério da Justiça e Negócios, já a segunda, ligada ao trabalho, era vinculada ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC (o que deixava explicitamente e institucionalmente demarcada a dualidade). E demonstra que para a viabilização de seu projeto, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.648 de 11 de novembro de 1909 para garantir a suplementação financeira para o MAIC de 316 contos de réis para os procedimentos de instalação das instituições (e de pessoal).

2.2.2 WASHINGTON LUÍS PEREIRA DE SOUSA (1926 – 1930); GETÚLIO VARGAS (1930 – 1945)

No governo do último presidente da chamada República Velha, em 1927, o Congresso Nacional sanciona o Decreto nº 5.241⁶², de 27 de agosto de 1927, que definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. (MEC, 2009)

Em defesa da execução da lei aprovada – de sua autoria –, Fidelis Reis argumentava sobre a importância de se aprender uma profissão, independentemente da classe social:

Todos os rapazes devem saber um ofício; qualquer que seja a escolha, devem alcançar qualquer habilitação técnica, de carpinteiro ou de marceneiro,

⁶¹ Em seu artigo 8º, o Decreto estabelece a obrigatoriedade dos alunos que não souberem ler, escrever e contar a cursar, em horário noturno, o curso primário (e também o curso de desenho, aos ofícios que necessitarem dessa habilidade).

⁶² Conhecido como Projeto de Fidelis Reis. A esse respeito Soares (1995) afirma: “Era “o mais radical de quantos projetos já haviam surgido no Brasil a respeito do ensino profissional, tornando-o obrigatório no País. Nunca se havia ido tão longe; pugnava-se pela idéia, combatia-se pela implantação de mais escolas daquele gênero, mostrava-se a necessidade da formação de um operariado consciente de sua profissão, porém destinava-se, sempre, qualquer tentativa às classes pobres, aos desafortunados, aos deserdados da sorte. O projeto Fidelis Reis, entretanto, tornava aquele ramo de ensino extensivo a todos, pobres ou ricos, desfavorecidos da fortuna ou representantes das classes abastadas” (Fonseca, 1961, p. 195). Considerado “verdadeiramente revolucionário”, o projeto teve forte oposição. Como observa Fonseca (idem, p. 196), “em sua época talvez tenha sido o mais discutido e comentado de quantos hajam sido apresentados a uma das duas casas do Congresso”. (SOARES, 1995, p. 98)

encadernador, serralheiro, etc. O aprendizado técnico preenche dois grandes propósitos: a formação de ser ético e moral e a solidariedade com as grandes massas do povo. A escola não deve ser uma fonte de jurisprudentes, literatos e advogados, nem unicamente a fábrica de mecânicos mentais. Prometeu, segundo o mito, não começou a ensinar aos homens a astronomia, mas principiou pelo fogo e suas propriedades e usos práticos. (REIS, 1929, p. 149 apud SOARES, 1995, p. 100)

Essa escola profissional, prossegue Fidelis, “que habilita o homem para o trabalho e para a vida, dever é do Estado dá-la a todos, indistintamente, enquanto que a cultura superior, que constitui um privilégio, a cultura universitária, essa obtenha-a quem puder” (Reis, 1929, p. 71). (SOARES, 1995, p. 100)

O referido Decreto nunca foi efetivamente executado. Idealizado por um crítico ferrenho da estrutura dualista da educação brasileira, defendia que as classes abastadas tivessem também formação profissional, para demonstrar gosto e inclinação para o trabalho (em especial, os trabalhos manuais) “[...] a grandeza e o progresso das nações dependem mais da técnica profissional das classes operárias do que mesmo da ilustração das outras classes” (Reis, 1962, p. 153. apud SOARES, 1995, p. 98)

Como o projeto de desenvolvimento em curso no país, tinha como essência a elite latifundiária da monocultura exportadora (PRADO Jr., 1969), ao mesmo tempo em que experimentava o fluxo migratório e a formação de centros urbanos, em uma conjuntura recente de fim do trabalho escravo e do incentivo à política de imigração, à classe trabalhadora brasileira, cabia ao Estado empreender uma política que garantisse a ordem e a convivência civilizada. O trabalho emerge assim, como categoria social cidadã, o que vai tomar cada vez mais força e sentido no governo de Getúlio Vargas (CARDOSO, 2010). (REIS JUNIOR, 2017, p. 50)

Em 1930, logo após o golpe militar, o presidente (Getúlio Vargas) criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passaria a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico⁶³, antes ligada ao Ministério da Agricultura.

Em 1937, a nova Constituição iria tratar especificamente, pela primeira vez, do ensino profissional, técnico e industrial, em seu artigo nº 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar

⁶³ “Essa Inspetoria foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.” (BRASIL – Centenário da Educação Profissional e Tecnológica).

execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937)

Ainda em 1937, assina-se a Lei nº 378, de 13 de janeiro, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices, de Nilo Peçanha, mantidas pela União em Liceus Industriais e instituiu novos Liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).

Em 1941 – com o advento da 2ª Guerra Mundial⁶⁴ – houve uma série de decretos e leis que ficaram conhecidas como Reforma Capanema⁶⁵, proporcionando alguns desdobramentos como: “o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.” (MEC, 2009)

São tidos como os principais marcos da Reforma Capanema: Decreto n. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto n. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (MOURA, 2007, p. 9).

Constituir pelo consenso, e não pela coerção, uma força de trabalho de um tipo especial, que se submetesse à disciplina fabril e aos ritmos do novo padrão de cunho taylorista, tornava-se condição necessária para a difusão de “uma nova mentalidade do povo brasileiro”. E é neste contexto, do empresariado assumindo sua participação nesse processo, que, sob a égide do Estado brasileiro, são criados, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), a serem assumidos pelas organizações empresariais. (PICANÇO, 1995, p. 94)

⁶⁴ Países em desenvolvimento puderam ampliar seu processo de industrialização, já que os principais países da geopolítica da época estavam focados no setor bélico.

⁶⁵ Referência ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Moura (2007) afirma que após a Reforma Capanema, a educação básica e profissional passou a se estruturar. Há, então, a continuação da educação básica, com o ensino secundário – ginásio e colegial (visando o Ensino Superior) e a criação de cursos profissionalizantes (com mesma duração do colegial), mas que não oportunizavam o acesso ao Ensino Superior.

O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de Escolas Técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os Liceus Industriais, transformou em Escolas Industriais e Técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

2.2.3 QUARTA REPÚBLICA (1945 – 1964)⁶⁶

Há 3 ações elencadas para o ano de 1946, que são: 1) Criação do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946; 2) O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais e; 3) A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”. (MEC, 2009)

Moura (2007) retrata que

a criação do Senai, em 1942, seguida do Senac, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social. (MOURA, 2007, p. 9-10)

⁶⁶ Período que compreende o fim da Era Vargas em 1945 até o golpe civil-militar de 1964. Diversos presidentes passaram pelo Brasil nesse período, não iremos diferenciá-los ao citar os marcos que perpassaram a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Brasil. Mas para registro foram eles: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954); Café Filho (1954-1955); Carlos Luz (1955); Nereu Ramos (1955-1956); Juscelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (1961); Ranieri Mazzilli (1961); João Goulart (1961-1964).

De 1956 a 1961, durante o Governo do Presidente Juscelino Kubitschek⁶⁷, nota-se o “aprofundamento da relação entre Estado e economia e o objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.” (MEC, 2009)

Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas ganham status de autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, tendo garantidas sua autonomia didática e de gestão.

Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/61, que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior.

Acerca desse período histórico, Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade. (p. 30)

2.2.4 DITADURA MILITAR (1964-1985)

Em 1967 as Fazendas Modelos são transferidas do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura e passaram a funcionar como Escolas Agrícolas.

A nova LDB, Lei nº 5.692/71 estabeleceu que todo currículo do segundo grau (o que hoje entendemos como Ensino Médio) deveria formar um técnico ou auxiliar técnico (habilitação parcial). Observou-se um paradigma de formação técnica com urgência, para atender à demanda de industrialização.

As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)⁶⁸, pela Lei nº 6.545/78, de 30 de junho.

⁶⁷ Notadamente reconhecido por seu projeto desenvolvimentista de fazer o Brasil crescer “50 anos em 5”. Presidente responsável pela construção de Brasília.

Por fim, a Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.

2.2.5 FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)

Durante o governo FHC, temos medidas duras contra a EPT e vimos o processo de sucateamento e privatização do Estado, como veremos a seguir, mas cabe o registro de que este era um projeto em alinhamento intencional com políticas neoliberais e exigências dos organismos internacionais:

Na experiência brasileira, o que se viu, no governo FHC, foi um alinhamento das políticas econômicas ao Consenso de Washington e às restrições das políticas sociais, como imposição do FMI. Durante oito anos de mandato, o governo FHC fechou três acordos com o FMI, o primeiro em 1998, o segundo em 2001, e o terceiro em 2002. (REIS JUNIOR, 2017, p. 56)

Na Linha do Tempo do MEC, consta que em 1994, a Lei nº 8.948/94:

- Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica,⁶⁹ transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs;
- A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Depois de muitos anos de discussões e tensionamentos, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional⁷⁰.

A respeito da LDB, Ciavatta e Ramos (2011) demonstram que

a 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. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver

⁶⁸ A esse respeito, Moraes (2016) faz uma retrospectiva histórica para demonstrar os meandros políticos por trás das transformações de Escolas Técnicas em CEFETs e, depois de CEFET para Universidade Tecnológica, buscando demonstrar o desejo/“vontade de universidade” que algumas Escolas/CEFETs demonstravam.

⁶⁹ Integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

⁷⁰ Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.

nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (p. 30)

Moraes (2016) afirma que o cenário de expansão e prosperidade que a Rede viveu foi severamente afetada com a chegada de FHC à Presidência da República. E complementa:

A disposição mais dura foi, sem dúvidas, a promulgação do Decreto 2.208⁷¹, de 17 de abril de 1997, ao definir que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Era um duro golpe, que proibia a oferta dos cursos técnicos integrados. [...] A proibição aos técnicos integrados dizia às ETFs e aos CEFETs que eles deveriam parar de fazer o que melhor sabiam para se dedicarem a uma outra oferta e, conseqüentemente, a um outro público. Neste período de 8 anos as escolas da REDE vão atravessar um dos períodos considerados mais críticos de toda a sua História. As dificuldades orçamentárias eram grandes, mas não maiores do que as dificuldades geradas pela crise de identidade que atingiu estas instituições. (MORAES, 2016, p. 136)

Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que em relação

[...] a educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. (p. 30)

Kuenzer (2000) a esse respeito afirmou que se constituiu em um ajuste conservador, que reestabeleceu uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, intensificando a dualidade do processo educacional e afirmando que as funções atribuídas se dariam com base na origem de classe.

Ainda sobre o Decreto nº 2.208/97, para Reis Junior (2017), este retira da educação a EPT, levando-a para o Ministério do Trabalho com execução do sistema S e prossegue:

⁷¹ Regulamenta a Educação Profissional e cria o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

A aprovação do Decreto nº2.208/97, ao tornar o ensino médio requisito para o ensino técnico, tirou da educação básica sua participação como formação profissional, segmentando a formação da profissionalização. Em outras palavras, tornando-a como duas etapas separadas: a formação para a cidadania e a do mundo do trabalho. Mais ainda, reduzindo a compreensão de mundo do trabalho a mercado de trabalho. (REIS JUNIOR, 2017, p.65)

Reis Júnior (2017) afirma ainda que

o movimento em torno da EPT no governo FHC sinaliza para um posicionamento de separação entre formação profissional e ensino médio, assim, tratando como políticas distintas a da educação básica e a da educação profissionalizante. Ressalta-se, inclusive, como uma educação de política de assistência, de uma preparação imediata junto à ampla camada da população em idade ativa que estava nas trincheiras do desemprego. Ou seja, a EPT não mais assumida como processo de formação sobre o mundo do trabalho, mas parafraseando Cury (2002), como única janela de oportunidade para o mercado de trabalho. (REIS JUNIOR, 2017, p. 64)

Ainda em 1997, o Decreto 2.406/97 de 27 de novembro de 1997, previa a transformação de todas as escolas técnicas e agrotécnicas em CEFETs. Previa, mas esse processo não foi célere. Esse processo de transformação foi retomado em 1999.

Em 1999 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, através da Resolução CNE/CEB nº 04/99, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº16/99.

Já em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

No governo FHC, de maneira subliminar, é perceptível que a política de EPT tem de estar em sintonia com a incorporação direta do indivíduo ao mercado de trabalho, em uma “especialização” profissional, pela diretriz de retirar a EPT do ensino básico, em que se deve ter uma preocupação com uma qualificação técnica, e não com uma formação cultural básica, separando, assim, a formação intelectual da formação profissional.

Outro ponto, nessa mesma direção, é uma política de EPT que considera que a empregabilidade é saber fazer algo, em uma visão voltada para uma preparação específica. Entretanto, dado o nível de desigualdade brasileira e o processo de reestruturação produtiva, essa é uma preparação tipicamente fordista, para um mercado de trabalho precarizado, em que a própria planta fordista está em processo de transição ao modelo toyotista, flexível e polivalente. (REIS JUNIOR, 2017, p. 74)

2.2.6 LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010)

Após um longo período em que a Rede foi abandonada pelo Governo Federal, chegou-se a um governo popular (de centro-esquerda), que colocou a Educação Profissional de volta ao orçamento federal com investimentos volumosos para a sua valorização e expansão.

Em 2004, a Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

Ainda em 2004, o Decreto 5.154/04 torna a permitir a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, integração proibida em 1997.

Publicação dos Decretos 5.224/04 e 5.225/04, abrindo a possibilidade de maior autonomia para os CEFETs. Os decretos

dispunham sobre a organização dos CEFETs, determinando que estes eram: “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, 2004b; 2004c). A partir dos Decretos de 2004, um CEFET podia fazer quase tudo o que era permitido à uma universidade: com exceção de registrar os diplomas de ensino superior e de revalidar diplomas obtidos no exterior. (MORAES, 2016, p. 142)

Em 2005, a Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. E a Lei nº 11.195/05 versou sobre a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente a partir de parcerias com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. “Preferencialmente”, que na prática era o que estava acontecendo como a regra, visto todo o processo de abandono e sucateamento dos CEFETs na gestão anterior.

Ainda em 2005, então, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. E ainda o processo de transformação do CEFET Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná⁷².

⁷² Processo largamente detalhado por Moraes (2016) ao trazer a história das instituições e demonstrar a crise de identidade experimentada pela “Escola do Paraná”.

Em 2006, houve a publicação do Decreto 5.773/06 que tratou sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Ainda em 2006, instituiu-se, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – com ensino fundamental, médio e educação indígena); lançou-se o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e; realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica⁷³, – que representou um marco importante na educação brasileira –, com a participação de 2.761 participantes, foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história.

Houve em 2007, a publicação do Decreto 6.095, de 24 de Abril de 2007, que estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Sobre esse decreto:

Chama a atenção o uso dos complementos utilizados para delimitar as ofertas, buscando evitar a “academização” dos *Institutos*: os bacharelados poderiam ser ofertados, mas de natureza tecnológica, da mesma forma que as pós-graduações lato sensu deveriam atender às áreas da educação *profissional e tecnológica e os mestrados e doutorados* seriam, de preferência, profissionais. O Decreto buscava negociar um lugar entre a *identidade de escola técnica e a vontade de universidade*, procurando promover uma nova *institucionalidade* que não desvirtuasse os objetivos político-institucionais previstos para a REDE. (MORAES, 2016, p. 175, grifos do autor)

Em 2007 foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal; a publicação do Decreto 6.302/07 instituindo o Programa Brasil Profissionalizado e houve ainda o lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Ainda em 2007, o Ministério da Educação publicou o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE”, documento que expõe concepções e metas para a educação, tendo no Item 2 - O plano de desenvolvimento da educação como programa de ação, e no subitem 2.3 - Educação Profissional e Tecnológica, vê-se claramente a importância da Rede Federal para a

⁷³ Realizada entre os dias 05 e 08 de novembro de 2006 em Brasília. O relatório e os documentos da Conferência estão disponíveis em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/conferencias-2/570-1-conferencia-nacional-de-educacao-profissional-e-tecnologica>

expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação brasileira. Entende-se que seja na EPT que os vínculos entre educação e desenvolvimento dos territórios se tornam mais presentes.

Em 12 de dezembro de 2007, o presidente Lula e o então ministro da Educação Fernando Haddad instituíram o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil⁷⁴). O sistema previa a oferta de cursos a distância na educação técnica de nível médio, seguindo o modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Chegamos, então ao ano de 2008, ano importante para a Rede Federal, a Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008 disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.

A Lei 11.741/08 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

E, por fim, – e mais importante – a publicação da Lei 11.892/08 – que será analisada mais a frente – que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

No governo Lula, há claramente, embora tardiamente, uma (re)conceitualização da EPT, trazendo-a novamente para o ensino básico, numa tentativa de aproximação no processo de formação do trabalhador, do saber e do fazer. Isso na perspectiva inclusive da Lei nº 11.892 de 2008 na criação dos Institutos Federais.

Entretanto, algumas heranças continuam pesando sobre a política de EPT, como estar na centralidade gravitacional do profissionalizante sobre as demais duas esferas de educação e tecnologia. (REIS JUNIOR, 2017, p. 74, 75)

Em 2009, portanto, temos a celebração do Centenário da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando o Decreto do Nilo Peçanha em 1909.

Nos interessa para esse estudo a compreensão desse processo até a criação dos IFs, no entanto, para o registro, cabe ressaltar que na “Linha do Tempo do MEC”⁷⁵ há a

⁷⁴ Substituído em 2012 pela Rede E-Tec Brasil. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>

⁷⁵ Não consta da “Linha do Tempo”, mas uma informação muito importante é a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação em 2010 com o tema *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*.

publicação de outros documentos⁷⁶ importantes que impactam diretamente no funcionamento da Rede Federal, quais sejam:

Em 2012 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012⁷⁷ com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/14, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevendo “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevendo “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

Já em 2017, a Lei nº 13.415/17⁷⁸, trouxe alterações na LDB (Lei nº 9.394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Encerrando a compreensão do nosso processo histórico, apresentamos o quadro produzido por Moraes (2016, p. 115), que exemplifica as transformações institucionais das Escolas de Aprendizes e Artífices de 1909 até os Institutos Federais em 2008:

⁷⁶ Inclusive cabe a ressalva de que as próximas ações referentes à EPT se dão fora do Governo Lula, mas no íterim dos Governos Dilma (2011 – 2016) e Temer (2016 – 2018). Acerca do governo Temer, recomendamos a leitura do artigo de Segundo e Martins (2018) – Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer.

⁷⁷ Analisada mais à frente.

⁷⁸ Trata-se da malfadada Reforma do Ensino Médio. Com a justificativa de tornar o ensino médio mais “flexível”, apresentou-se como um modelo empobrecedor da formação dos estudantes, considerando o esvaziamento dos conteúdos curriculares, com a pretensão de “preparar para o mercado de trabalho”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm .

Linha do Tempo das transformações institucionais ocorridas nas escolas da REDE (originadas em 1909 e CEFET-RJ)								
	Escolas de Aprendizizes Artífices	Liceus Industriais	Escolas Industriais	Escolas Técnicas	Escolas Técnicas Federais	Centros Federais de Educação Tecnológica	Universidade Tecnológica Federal	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
	Decreto 7.566 23/09/1909	Lei 378 13/01/1937	Decreto-Lei 4.073 30/01/1942		Lei 3.552 16/02/1959 Decreto 47.038 16/10/1959	Lei 6.545 30/06/1978	Lei 11.184 07/10/2005	Lei 11.892 29/12/2008
			Decreto-Lei 4.127 25/02/1942		Lei 4.759 20/08/1965	Lei 8.948 08/12/1994		
Alagoas	21/01/1910	1937	25/02/42		1968	1999	-	29/12/08
Amazonas	01/10/1910	1937	-	25/02/42	1965	Decreto 26/03/2001	-	29/12/08
Bahia	02/06/1910	1937	-	25/02/42	1965	Lei 8.711 28/09/1993	-	29/12/08
Ceará	24/05/1910	1941	25/02/42	-	1968	22/05/1999	-	29/12/08
Espirito Santo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	03/09/65	Mar/99	-	29/12/08
Goiás	01/01/1910	1937	-	25/02/42	20/08/65	Decreto 22/03/1999	-	29/12/08
Maranhão	16/01/1910	1937	-	25/02/42	Portaria 239/65 03/09/1965	Lei 7863 31/10/1989	-	29/12/08
Minas Gerais	08/09/1910	18/08/41	-	25/02/42	16/02/59	30/06/78	-	-
Mato Grosso	01/01/1910	Circular 1971 05/09/1941	25/02/42	-	20/08/65	Decreto 16/08/2002	-	29/12/08
Pará	01/08/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Paraíba	06/02/1910	1937	25/02/42	-	1959	1999	-	29/12/08
Pernambuco	16/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	1999	-	29/12/08
Piauí	01/01/1910	1937	25/02/42	-	1967	22/03/1999	-	29/12/08
Paraná	16/01/1910	1937	-	25/02/42	1959	30/06/78	7/10/2005	-
Rio de Janeiro (Campos)	23/01/1910	1937	-	25/02/42	1967	1999	-	29/12/08
Rio Grande do Norte	03/01/1910	1937	25/02/42	-	1968	18/01/99	-	29/12/08
Santa Catarina	01/09/1910	1937	25/02/42	-	Portaria 331 17/06/1968	27/03/2002	-	29/12/08
Sergipe	01/05/1910	1937	25/02/42	-	1965	2002	-	29/12/08
São Paulo	24/02/1910	1937	-	25/02/42	1959	18/01/99	-	29/12/08
Rio de Janeiro (Capital)	27/11/1919	1937	-	25/02/42	1965	30/06/78	-	-

Quadro 02. Transformações institucionais das Escolas de Aprendizizes e Artífices – criadas em 1909 e do CEFET-RJ (Linha do tempo). Fonte: Organizada pelos autores com base em pesquisa junto às legislações, literatura especializada e consulta aos portais eletrônicos das instituições.

Fonte: MORAES (2016, p. 115)

Uma breve análise das informações contidas no Quadro 02 demonstra que o desenvolvimento histórico das institucionalidades da REDE é bastante diferenciado, ainda que algumas regularidades possam ser encontradas. Se até a época dos Liceus Industriais o desenvolvimento institucional da REDE era relativamente constante, em 1942 verifica-se a primeira grande separação institucional, através da qual alguns Liceus se tornariam Escolas Industriais e outros, com maiores possibilidades de oferta educacional, se tornariam Escolas Técnicas. A partir de 1959, algumas poucas instituições já se denominavam Escola Técnica Federal, processo de transformação que iria se alongar até 1968.

Destaca-se, contudo, a natureza das transformações ocorridas em 1978, quando apenas três das Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) se transformariam em CEFETs, um movimento que seria acompanhado tardiamente pelas outras escolas da REDE, com um demorar de até 24 anos. O que se verifica, portanto, é a configuração de uma rede não homogênea, pelo menos do ponto de vista institucional (legal). (MORAES, 2016, p. 115)

A partir dessa análise histórica da institucionalidade da Rede Federal, identificamos não só as mudanças dos nomes – Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –, mas as diferentes institucionalidades históricas da trajetória da EPT no Brasil. Essas mudanças referem-se a uma “linha reta” de desenvolvimento, desconsiderando, por exemplo, os Institutos que não derivaram das primeiras 19 escolas, por exemplo, os derivados das Escolas Agrotécnicas. Reis Júnior (2017) apresenta um quadro com um compilado da origem dos Institutos Federais, demonstrando a pluralidade de origens dos Institutos Federais:

Quadro 7– Características da fusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Número	Quanto a origem	Institutos Federais
1	Por fusão e transformação de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Escola Agrotécnica Federal	IF de Alagoas IF do Amazonas IF do Ceará IF do Espírito Santo IF Goiano IF do Maranhã IF de Minas Gerais IF do Sudeste de Minas IF do Triângulo mineiro IF do Mato Grosso IF do Pará IF da Paraíba IF de Pernambuco IF Farroupilha IF Sergipe
2	Institutos que vieram das Escolas Técnicas Federais	IF do Acre IF do Amapá IF de Brasília
3	Institutos que vieram dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica	IF da Bahia IF de Goiás IF do Sertão Permanbucano IF do Piauí IF do Rio de Janeiro IF Fluminense IF do Rio Grande do Norte IF Sul-Rio-Grandense IF de Roraima IF de Santa Catarina IF de São Paulo
4	Institutos que vieram de fusão e transformação de Escolas Agrotécnicas Federais	IF Baiano IF Sul de Minas IF Catarinense
5	Institutos que vieram de fusão e transformação das Escolas Agrotécnicas Federais e Escola Técnica Federal	IF de Rondônia IF do Mato Grosso do Sul IF do Tocantins
6	Institutos que vieram da transformação da Escola Técnica vinculada à Universidade Federal	IF do Paraná
7	Institutos que vieram da fusão e transformação de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Escola Agrotécnica Federal e Escola Técnica Federal	IF do Rio Grande do Sul
8	Centros Federais de Educação Tecnológica que permaneceram	CEFET – MG CEFET - RJ
9	Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais	
Total		39

Copilação Andrade (2014), página 103-05

Fonte: Análise do Marco Legal – Artigo 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Quadro 3 - Apud REIS JUNIOR (2017, p. 131, 132)

Neste quadro é possível identificar os desdobramentos e as junções das diferentes institucionalidades que originaram a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, (re) instituída pela Lei 11.892/2008.

2.3 Lei 11.892/2008 – A (re)criação da Rede Federal: fundamentos e diretrizes

Tendo conhecido o processo histórico de criação, execução e dos desdobramentos das Escolas de Aprendizizes Artífices até a chegada aos Institutos Federais, busquemos agora compreender os fundamentos e as diretrizes por trás dessa nova institucionalidade a partir dos documentos oficiais, das análises e dos relatos de seus idealizadores.

A criação dos Institutos Federais foi uma tentativa de “apaziguar” os ânimos, criando uma nova institucionalidade para os CEFETs, com a ambição de seguir os passos do PR e transformar-se em Universidade Tecnológica, pelo status social e científico que uma universidade pode conferir, conforme relatou Moraes (2016):

Com isto, chegou-se ao consenso na SETEC/MEC de que era preciso construir uma nova institucionalidade, que apaziguasse a REDE, atendendo aos seus anseios pela oferta de educação superior, ao mesmo tempo que garantisse a oferta do ensino técnico de nível médio e de qualificação profissional, demandas mais urgentes do Brasil. A oferta de ensino superior não era entendida como algo indesejado à REDE, o que não se podia permitir, no entanto, era a reprodução de uma lógica, tipicamente brasileira, de valorização do título superior, de oferta educacional descolada das necessidades sociais e produtivas do país.

É neste contexto, de disputa entre *identidade de escola técnica e vontade de universidade* que nasce a *ideia da obra dos Institutos Federais*: “Antes de uma concepção filosófica, os Institutos Federais surgem da percepção concreta de que a transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas, desejo de diversos CEFETs brasileiros, [...], não seria a resposta adequada para a reorganização da rede” (GRACILIANO DA SILVA, 2014). (MORAES, 2016, p. 172, 173, grifos do autor)

É importante notar a preocupação em dar uma resposta à educação profissional e não somente reproduzir em uma versão mais contemporânea a “praga do bacharelismo” presente em nossa concepção social. Veremos à frente os intuítos e diretrizes que fundamentaram sua construção/elaboração.

2.3.1 FUNDAMENTOS DA 11.892/2008

A Lei 11.892/2008, “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). Apesar de já existir uma Rede Federal desde 1909, como vimos, tal legislação trata de uma nova institucionalidade e traz orientação própria e explícita sobre a Rede, dando autonomia⁷⁹ para as instituições pertencentes.

Para além da autonomia de criar, excluir e certificar os próprios cursos, é interessante compreender o desenho dessa nova institucionalidade, claramente exposto em seu artigo 2º:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, grifos meus)

“Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica”. Essa é uma característica importantíssima de seu desenho institucional, de maneira diversa em seus níveis e modalidades de ensino, mantendo nítida preocupação em inserir os IFs na comunidade onde se localiza, conforme disposto em seu artigo 6º:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; [...]

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

⁷⁹ Em seu parágrafo único, do artigo 1º: “As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.” E, no art. 2º: “§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.” (grifos meus).

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, grifos meus).

Também no artigo 7º, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, vemos em seus incisos, a preocupação com o desenvolvimento local e regional, tanto no quesito econômico, com geração de emprego e renda, quanto nos aspectos cultural e de desenvolvimento dos sistemas de educação, com preocupação na formação de professores para a educação básica:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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

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

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

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

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

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, grifos meus)

Vidor et al. (2011) ao analisarem e apresentarem parte das concepções da Lei 11.892/2008, visto que faziam parte do corpo técnico e gestor do MEC à época da elaboração e criação dos IFs, apresentam e demonstram a apropriação que possuem das teorias críticas de EPT:

O presente texto legal aponta algumas características da pesquisa a ser desenvolvida nos Institutos Federais. Ela deve ter suas raízes em problemas concretos da comunidade e buscar para eles soluções técnicas e tecnológicas. Tais soluções devem ser divulgadas e disponibilizadas à sociedade. É nesse espírito que se entende o termo “pesquisa aplicada”: a capacidade de aplicar seus resultados para melhoria das condições de vida em uma localidade. Sem negar outras possibilidades de pesquisa, a lei coloca como objetivo precípua da pesquisa nessas instituições sua contribuição para o desenvolvimento sustentável local. (p. 88)

Pudemos verificar a apropriação dos conceitos de Educação Integrada em outros momentos do texto da lei e aqui fica bem clara a aproximação das defesas de práxis e da pesquisa como ligação entre escola e comunidade⁸⁰. Esse laço entre escola-comunidade fortalece a inserção local da instituição, melhora os processos produtivos locais e aproxima os estudantes do mundo do trabalho, bem como fomenta a inovação e transferência de tecnologia.

Acima vimos o desenvolvimento das institucionalidades desde as Escolas de Aprendizizes Artífices, mas é inegável a imensa evolução da rede após a publicação da Lei n. 11.892/2008, com a criação dos Institutos Federais e a expansão de unidades. Reis Júnior (2017) retrata essa evolução como a “catapora brasileira de IFETs” ao demonstrar o crescimento, principalmente pela interiorização dos *campi* no mapa brasileiro, especialmente nos municípios de pequeno e médio porte como possibilidade de readequação das políticas de EPT no Brasil e prossegue:

A expansão dos Institutos Federais foi uma tentativa de romper com a tradição de uma política focal no setor de EPT. Seu objetivo não pode estar na universalização, pelo fato da política de EPT ser uma das variáveis dentro das políticas de educação pública. No acesso e na sua compreensão de interiorização está colocada em pauta a integração do ensino médio, subsequente e superior, portanto básico, técnico e tecnológico, como fundamento da EPT. Traz para dentro uma nova tentativa de gestação siamesa da formação para a cidadania que incorpore a atuação do sujeito no mundo do

⁸⁰ Defesa fortemente realizada também na obra de Pistrak citada no capítulo 1.

trabalho, (re)interpretando a ação dos sujeitos na realidade. E, por isso, investe na superação da simultaneidade, em favor da integração. (REIS JUNIOR, 2017, p. 69)

Superar a simultaneidade em favor da integração. Já compreendemos os sentidos e os pilares da Educação Integrada no capítulo 1, tentaremos demonstrar agora que tais ideais e conceitos fizeram parte da concepção dessa nova institucionalidade e mais a frente, se estão conseguindo se materializar.

2.3.2 CONCEPÇÃO E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Passemos agora a apresentação dos fundamentos que balizaram a elaboração do projeto dos Institutos Federais. O então Secretário da SETEC-MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação), Eliezer Pacheco, organizou e publicou dois livros em que apresenta o pano de fundo da elaboração da lei, seus fundamentos e concepções (ambos com conteúdo similar e mesmo título) – Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica⁸¹.

É importante, portanto, fazer uma observação acerca dessa fundamentação:

No governo Lula e, agora, no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente dada a origem de muitos de seus quadros – o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais. Isso explica, ao nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante. (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 34)

Esse caráter progressista é nítido nos textos de Pacheco (2010 e 2011) e, também nas Diretrizes de 2012 (que analisaremos à frente), pois se trata também de um militante e estudioso da área de Educação. Já na apresentação dos livros, ele se posiciona como gestor:

⁸¹ O primeiro, em que é único autor, publicado em 2010 está disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> e o segundo, com a colaboração de outros autores (e também atores nesse processo de criação dos IFs) publicado em 2011 está disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social. (PACHECO, 2011, p. 10)

O primeiro livro, bem curtinho, se trata da apresentação das concepções e diretrizes em 8 tópicos⁸² que fundamentam a organização e estruturação do projeto dos Institutos Federais e das preocupações em sua elaboração enquanto uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica com a importância e a capilaridade que se propunha.

Quanto à Setec, o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público, de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática.

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 um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010, p. 10, 11)

Já se pode perceber que se trata da intenção de uma política interessada na transformação social na perspectiva “dos de baixo”. E, portanto, deve ser uma política que possibilite a autonomia dos educandos. Sendo uma “revolução” na maneira de enxergar a EPT no país, antes preocupada apenas com o atendimento do mercado de trabalho e a empregabilidade da classe trabalhadora.

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da

⁸² Quais sejam: 1- institucionalidade; 2- dimensão simbólica (IFs como incubadoras de políticas sociais); 3- IFs como política pública; 4- relação com o desenvolvimento local e regional; 5- IFs enquanto Rede Social; 6- desenho curricular da EPT nos IFs; 7- educação, trabalho, ciência e tecnologia nos IFs e; 8- autonomia dos IFs.

capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Neste projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isto, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social. (PACHECO, 2010, p. 15)

Percebe-se claramente a apropriação que o autor/gestor possui do conceito de Educação Integrada – analisada no capítulo 1 – demonstrando a importância da indissociabilidade das dimensões da formação humana de ciência, tecnologia e cultura.

A compreensão dessa indissociabilidade, bem como a apropriação da integração como pressuposto se faz presente em vários momentos dos textos tanto em uma perspectiva geral, quanto específica. Por exemplo, ao tratar da dimensão simbólica da nova institucionalidade dos IFs, demonstrando seu caráter pluricurricular e multicampi e afirmando o 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”, buscando, portanto, a “construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.” (idem, p. 16)

Incubadoras de políticas sociais, pois os IFs se configuram como uma ponte importante entre a comunidade em que está inserida e o poder público, trazendo respostas para os problemas reais dessa comunidade, de maneira distinta da realizada anteriormente que buscava atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, agora essas instituições têm compromisso com a formação cidadã, com propostas de inclusão social e de respostas pautadas no compromisso com a sociedade.

A visão política dessas instituições se entrelaça com o pertencimento à localidade onde está inserida, buscando superar uma relação de subordinação com o poder econômico, na busca de uma construção mais ampla do projeto de educação pública, imbrincada, portanto, com outros aspectos locais, culturais, de princípios e valores socioculturais e artísticos.

Acerca dessa perspectiva de pertencimento e de valorização do local/regional:

É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global. Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o

desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu locus. O desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento. Assim, os Institutos revelam-se, espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros. (PACHECO, 2010, p. 18, 19)

Acerca do desenvolvimento econômico local e regional, Pacheco (2011) reflete sobre a importância desse novo desenho da EPT e de seu entendimento como política pública, não somente por sua fonte de financiamento e manutenção se dar através do poder público, mas pelo necessário diálogo realizado com outras políticas setoriais, que alavancam o desenvolvimento dos municípios a que pertencem as instituições⁸³.

Já Reis Júnior (2017) analisando o desenvolvimento econômico reflete:

Assim, embora a relação dialética seja pelo desenvolvimento econômico que, articulado com um plano de desenvolvimento cultural e social, abra estímulos à política de EPT, por ela foi possível realizar na trajetória recente, as possibilidades de desenvolver um processo de acumulação de riqueza mais bem distribuído no território nacional, estrategicamente articulado com um plano de Estado.

Em tais circunstâncias, o processo de implantação, expansão e interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não pode prescindir de uma política de democratização do acesso às tecnologias como vetor indutor do processo de empoderamento podendo exercer papel no processo de alteração da composição do capital no vasto território brasileiro.

Os Institutos Federais situam-se na confluência de preencher o hiato para elevar a capacidade produtiva do capital variável, alterando a composição técnica do capital. Contudo, em sua missão, não se restringem somente à intervenção a aspectos relacionados ao saber escolar – que sem sombra de dúvida já anuncia sua relevância, tratada nos capítulos subsequentes –, mas também servem a um projeto de intervenção no local, nos municípios de sua implantação. Não por menos, sua capilaridade está predominantemente em municípios pequenos e médios e em regiões de periferia do território brasileiro.

(REIS JUNIOR, 2017, p. 88)

Pensar o desenvolvimento econômico local e regional não esbarra somente no tipo de EPT a ser desenvolvida, mas também no aumento da qualificação média dos trabalhadores que os IFs proporcionam na região onde está inserido, seja pelos cursos

⁸³ O autor relata ainda que a abrangência se torna maior pela possibilidade de trabalho em rede dessas instituições. Então o desenvolvimento (não somente econômico) extrapola a territorialidade e a abrangência da mesorregião quando se considera os acordos de colaboração e as transferências de tecnologia a partir de sua organização em Rede.

de técnicos integrados ao ensino médio, os superiores, mas também pelos cursos desenvolvidos em forma do PRONATEC, FIC e subsequentes, que também fizeram parte do processo de expansão da Rede Federal.

Esses cursos desenvolvidos no formato do PRONATEC⁸⁴ – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –, de FIC – Formação Inicial e Continuada –, e de cursos subsequentes foram largamente criticados por estudiosos da EPT por representarem uma resposta imediata às demandas do mercado de trabalho, sem prever uma articulação de seus conhecimentos com a formação humana ou que se articule ao meio social. Mas ao mesmo tempo, serviram como instrumentos de alavancagem do desenvolvimento econômico nacional.

Para Schumpeter (1997), desenvolvimento como processo têm como característica não a linearidade, mas o etapismo cíclico, forjado a partir das condicionantes da sua dinâmica. Esta conceituação permite entender o quadro pelo qual o novo desenvolvimento do modelo consagrado nos governos Lula e Dilma proporcionou abrir as janelas de oportunidades para uma nova etapa, em que se logre a alteração do capital e se faça uso da estrutura da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nesta nova etapa do ciclo emergente de desenvolvimento. (REIS JUNIOR, 2017, p. 104)

Ainda refletindo sobre o impacto do desenvolvimento econômico e social, o autor faz um paralelo ao que Saviani fez com as teorias educacionais, na questão da reprodução social e as condições de marginalidade, e apresenta as concepções de EPT em sentidos similares às pedagogias críticas e não críticas, e aprofunda

Uma proposta curricular e de ação educacional voltada para dirimir os impactos de uma realidade desigual, assim, dota a EPT de um processo educacional imediatista, nesse sentido de seu entendimento não-crítico. Nessa proposta curricular, a escola retroalimenta as condições da desigualdade social, sem muitas possibilidades de atuação para além das necessidades econômicas imediatas dos sujeitos. Entre o valor emprego e o valor educação, o primeiro sempre se impõe e condiciona o segundo. Ou seja, na narrativa e na disposição dos não-críticos aparece vinculada com uma razão instrumental, que traz à sua

⁸⁴ Os cursos realizados via PRONATEC foram amplamente criticados por se tratarem de cursos técnicos sem um currículo integrado à formação humana, puramente reprodutores de técnicas profissionais descontextualizadas e também por ter havido massivo repasse de recurso público também para entidades privadas para sua realização, não apenas para a Rede Federal. Os cursos FIC possuem carga horária de 160 a 400 horas, e os cursos subsequentes variam de 800, 1.000 e 1.200 horas de acordo com o tipo de curso oferecido (exigências especificadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>), que também representam uma formação aligeirada e direcionada à reprodução das técnicas de cada ofício.

formação em EPT a capacidade de gerar emprego e de ser o instrumento de engrenagem do desenvolvimento. (REIS JUNIOR, 2017, p. 154)

Pacheco (2010) vai defender, então, um desenho curricular que dê ao ser humano – à formação de cidadãos como agentes políticos – a centralidade na concepção de formação a ser desenvolvida por essa EPT, “e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (p. 24).

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p. 15)

Para que se conseguisse garantir essa possibilidade de formação articulada e de profissionalização mais ampla, faz-se necessário um desenho curricular que seja ousado no sentido de superar as dicotomias ciência/tecnologia e teoria/prática, buscando na pesquisa científica o princípio educativo, que supere a relação fragmentada com o conhecimento e na extensão o canal de diálogo permanente com a sociedade.

Pacheco (2010) então vai demonstrar que esse desenho curricular se daria no sentido da verticalização. Ou seja,

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. [...] Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação

brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2010, p. 22)

A partir desse desenho curricular proposto por Pacheco (2010) e prosseguindo ainda no raciocínio de Reis Júnior (2017), percebe-se que esta estrutura curricular proposta pela SETEC-MEC estaria atrelada a uma perspectiva crítica de EPT:

[...] Já o outro modelo considerado como críticos, propõem uma EPT que instigue e estimule ações que ensejem os sujeitos, que perpassem pelo seu espaço escolar, possibilidades e horizontes, que não estejam restritos às necessidades econômicas imediatas, sem contudo, desprezá-las. Assim, distintamente da noção de polivalência ou mesmo da reestruturação produtiva, a teoria da EPT crítica trata de uma formação para além de técnicas ou manuseios bem-sucedidos, para a capacidade de interferência, através dos usos das ciências, da filosofia e da arte, tanto no ambiente imediato do trabalho, como na vida em sociedade. (REIS JUNIOR, 2017, p. 158)

É nessa perspectiva que o autor defende que a Rede dos Institutos Federais passou a ter um papel tático e estratégico de extrema relevância no caso brasileiro, por proporcionar a “superação das suas condições estruturais de desigualdade e de periferia na economia global do início do século XXI”. (REIS JUNIOR, 2017, p. 90)

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. [...] Os Institutos Federais, em sua concepção, reúnem trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do ser humano e a comunicação da

produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. (PACHECO, 2011, p. 29, 30)

Nesse contexto apresentado, há que se ficar claro, trata-se das propostas de elaboração de uma política pública interessada com a emancipação humana e, portanto, fundamentada em teorias comprometidas com esse objetivo e, portanto, em muitos momentos, apresentam-se como propostas futuras, hipóteses de ação etc. ⁸⁵Portanto, para o próximo capítulo trataremos da atualização dessa política, para que possamos compreender seu desdobramento histórico a partir do conhecimento produzido acerca de sua implementação e desenvolvimento.

2.3.3 DIRETRIZES – RESOLUÇÃO N. 06/2012

No ano de 2012 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁸⁶, pela Resolução n.06/2012 - CNE/CEB, que representam

o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL, 2012)

Após a apresentação do objeto e finalidade de que trata a Educação Profissional, apresenta em seu artigo 3º a possibilidade que nos propomos a estudar, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Apresenta ainda os conceitos de itinerários formativos⁸⁷, que são o conjunto de etapas que compõem a

⁸⁵ Apesar de se apresentar de maneira progressista e preocupada com a formação da classe trabalhadora. Não se coloca como uma política para a superação do capital, como objetivou Marx com a emancipação da classe trabalhadora e com a educação tecnológica.

⁸⁶Documento disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio

⁸⁷ Categoria importantíssima no desenho da EPT, mas apropriada e sequestrada pelo “Novo Ensino Médio”, tendo seu conceito esvaziado para o oferecimento de “disciplinas” que respondam às demandas do mercado de trabalho e que deem força a aspectos de empreendedorismo e não a processos formativos mais abrangentes.

organização da oferta de cada curso, respeitando o Catálogo Nacional de Cursos e do Classificação Brasileira de Ocupações.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente. (BRASIL, 2012)

Prosseguindo o entendimento da Educação Profissional, os artigos 4º e 5º demonstram uma confluência das ideias apresentadas na lei 11.892/2008 e do material produzido pelo pessoal do MEC àquela época, a partir da defesa das categorias da Educação Integrada, compreendendo uma leitura mais ampla e progressista acerca da formação humana.

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

[...]

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012, grifos meus)

No artigo 6º, as Diretrizes apresentam os Princípios Norteadores. E a partir daí é que a apropriação dessas categorias fica ainda mais explícita:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;
- XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
- XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;
- XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
- XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;
- XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012, grifos meus)

Note-se que as categorias/conceitos sublinhados já foram apresentados e discutidos acima. Ou seja, observa-se uma coerência entre o processo de elaboração da política e os documentos legais tanto da criação (em 2008) quanto de sua orientação pedagógica (em 2012).

A partir do artigo 12º apresenta a Organização Curricular proposta para a EPT e as necessidades que devem ser contempladas quando da estruturação curricular de cada curso.

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes. (BRASIL, 2012, grifos meus)

Note-se que há uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos como gerais e específicos, com a escrita grifada. No entanto, acredito que esse é um dos maiores gargalos da implementação de um currículo integrado, visto que foi a motivação para o desenvolvimento deste estudo e que será tratado mais à frente na discussão do próximo capítulo.

No artigo 14 o texto defende a formação de um profissional em sua perspectiva omnilateral, que conheça as diversas inserções de seu curso no mundo do trabalho, de maneira plural e autônoma, buscando na pesquisa científica a ferramenta para inovação tecnológica e contínuo desenvolvimento, a partir da autonomia intelectual.

As Diretrizes tratam ainda de questões mais administrativas de criação de novos cursos, carga horária dos cursos e dos estágios curriculares, quando obrigatórios, bem como a avaliação e certificação dos cursos, e a formação docente para atuação na Educação Profissional.

Para além da existência de categorias como formação integral, omnilateralidade, educação integrada e politecnia explícitas ou implicitamente no regramento legal da

EPT na configuração de Rede Federal, pós Lei n. 11.892/2008, entendemos que a dedicação exclusiva e atuação do professor em sua área de formação colabora para aumentar a qualidade dos conhecimentos construídos ao longo do processo de formação do estudante e viabiliza que o professor atenda ao tripé também previsto para a Rede que é do ensino – pesquisa – extensão, que proporciona maiores possibilidades de integração dos conhecimentos relacionados à Formação Geral e à Formação Específica.

Essa junção de fatores, nos faz acreditar que poderíamos, a partir da Rede, defender as ideias de Marx, de uma educação tecnológica, uma “educação do futuro”, que eleve a qualidade da educação das classes trabalhadoras, não de uma maneira apaixonada ou idealista, mas com fundamentos concretos para a melhoria da classe trabalhadora na participação social⁸⁸.

O que quero dizer não é que esteja aqui o seio de uma educação revolucionária e transformadora, mas que mesmo nos referendos da dinâmica da reprodução capitalista, há horizontes mais adequados às nossas necessidades. Assim, ao promover de maneira comprometida o acesso à ciência e à tecnologia e, cada vez mais, uma aproximação da fronteira científica, jovens que estão em sua maioria em pequenas e médias cidades, em zonas rurais e nas periferias, mas que estão estudando na Rede, podem, pela primeira vez na história do país, serem sujeitos do processo de desenvolvimento. (REIS JUNIOR, 2017, p. 194)

Portanto, passemos a compreender os desenvolvimentos da Rede a partir do levantamento da produção do conhecimento na Educação Física no que tange à sua inserção nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁸⁸ Cabe explicitar aqui o conhecimento das críticas que Nosella tem da Educação Profissional à Educação Básica (especialmente à criação dos IFs), por se configurar como uma profissionalização precoce, nas palavras do autor. No entanto, estamos de acordo com Ramos, Moraes e Reis Junior (que apresentamos ao longo do texto) que demonstram ao contrário, a riqueza de mediações que os estudantes são capazes de fazer ao terem contato com o mundo do trabalho de maneira direta em seu processo de formação, que possibilitam uma materialidade do trabalho como princípio educativo, para além das possibilidades de iniciação científica, projetos integradores, eventos institucionais científicos, esportivos, culturais e artísticos, que ampliam em muito a formação integral e em múltiplas dimensões dos estudantes.

III – A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA

Eu poderia escrever na língua do povo, para muitos, em vez de escrever em latim, para poucos. Para as novas idéias nós precisamos de gente que trabalhe com as mãos. Quem, senão eles, quer saber a causa das coisas? Os que só vêem o pão na mesa não querem saber como ele foi assado; essa canalha gosta mais de agradecer a Deus que ao padeiro. Já os que fazem o pão compreenderão que nada se move que não seja movido. A sua irmã, Fulgenzio, lá na prensa de azeitonas, não há de ficar muito surpresa, talvez até dê risada, quando souber que o Sol não é um brasão dourador, mas uma alavanca: a Terra se move porque é movida pelo Sol. [...] Entretanto, seremos ainda cientistas, se nos desligamos da multidão? Os movimentos dos corpos celestes se tornaram mais claros; mas os movimentos dos poderosos continuam imprevisíveis para os seus povos. A luta pela mensuração do céu foi ganha através da dúvida; e a credulidade da dona-de-casa romana fará que ela perca sempre de novo a sua luta pelo leite. A ciência, Sarti, está ligada às duas lutas. Enquanto tropeça dentro de sua bruma luminosa de superstições e afirmações antigas, ignorante demais para desenvolver as forças da natureza que vocês descobrem. Vocês trabalham para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a cansaça da existência humana. E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão, e suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais. Com o tempo, é possível que vocês descubram tudo o que haja por descobrir, e ainda assim o seu avanço há de ser apenas um avanço para longe da humanidade. O precipício entre vocês e a humanidade pode crescer tanto, que ao grito alegre de vocês, grito de quem descobriu alguma coisa nova, responda um grito universal de horror. (Vida de Galileu - Bertolt Brecht, 1991, p. 135, 165)

Se antes o papel da ciência era o de entender o funcionamento do mundo e de suas leis, passou a ter depois o papel de desenvolvimento da vida humana. Mas precisamos questionar se esse desenvolvimento traz facilidades e alívios à vida humana (e a quais humanos) ou se traz mais exploração e sofrimento à parcela importante da humanidade. Como já deixamos claro nos capítulos anteriores, essa tese tem uma postura definida com a formação e emancipação humana e, portanto, de todos os seres humanos, logo, comprometida com “os de baixo”.

O intuito desse capítulo é o de compreender o papel e a fusão entre ciência e trabalho, especificamente no campo da produção acadêmica da Educação Física,

buscando identificar os pontos de intersecção entre a Educação Integrada, Politecnicia, Educação Profissional e Tecnológica, Formação Humana etc., ou seja, buscando na produção acadêmica da Educação Física, a materialidade das categorias que apresentamos nos capítulos anteriores.

Iniciemos, então, com a compreensão do que é ciência. A ciência, enquanto prática humana, não pode ser compreendida de forma isolada ou neutra. Ela é, antes de tudo, uma construção social, influenciada por contextos históricos, políticos e ideológicos.

Japiassu (1975) nos traz algumas reflexões:

O que é a ciência? A questão parece banal. As respostas, porém, são complexas e difíceis. Talvez a ciência nem possa ser definida. Em geral, é mais conceituada do que propriamente definida. Porque "definir" um conceito consiste em formular um problema e em mostrar as condições que o tornaram formulável. No entanto, para os cientistas em geral, a verdadeira definição de um conceito não é feita em termos de "propriedades", mas de "operações" efetivas. Mesmo assim, definições não faltam. Para o grande público, ciência é um - conjunto de conhecimentos "puros" ou "aplicados", produzidos por métodos rigorosos, comprovados e objetivos, fazendo-nos captar a realidade de um modo distinto da maneira como a filosofia, a arte, a política ou a mística a percebem. Segundo essa concepção, os contornos da ciência são mal definidos. O protótipo do conhecimento científico permanece a física, em torno da qual se ordenam a matemática e as disciplinas biológicas. A esse conjunto, opõem-se os conhecimentos aplicados e técnicos, bem como as disciplinas chamadas de "humanas". A verdadeira ciência seria um conhecimento independente dos sistemas sociais e econômicos. Seria um conhecimento que, baseando-se no modelo fornecido pela física, se impõe como uma espécie de ideal absoluto. (JAPIASSU, 1975, p. 9)

Como bem aponta Japiassu (1975), a ciência não é um conhecimento desinteressado ou desvinculado das condições materiais que a produzem. Pelo contrário, ela está impregnada de juízos de valor, ideologias e interesses que refletem as contradições da sociedade em que se desenvolve. Nesse sentido, a ciência não pode ser reduzida a um conjunto de conhecimentos objetivos e universais, mas deve ser entendida como uma prática que se transforma e é transformada pelas relações sociais. O autor, vai discorrer ao longo dessa obra, como já anunciou desde o título, acerca do "mito da neutralidade científica", e demonstrar que nem sempre o conhecimento científico se desdobra de maneira desinteressada.

[...] Uma coisa nos parece certa: não existe definição objetiva, nem muito menos neutra, daquilo que é ou não a ciência. Esta tanto pode ser uma procura metódica do saber, quanto um modo de interpretar a realidade; tanto pode ser uma instituição, com seus grupos de pressão, seus preconceitos, suas recompensas oficiais, quanto um metiê subordinado a instâncias administrativas, políticas ou ideológicas; tanto uma aventura intelectual conduzindo a um conhecimento teórico (pesquisa), quanto um saber realizado ou tecnicizado. (JAPIASSU, 1975, p. 10)

E, prossegue ao afirmar que

[...] A epistemologia atual reconhece que "a" ciência não existe mais. O que existe são "as" ciências. Talvez fosse mais adequado falar de práticas científicas. Porque falar de "a" ciência, é adotar, no ponto de partida, uma tese idealista e abstrata. E quando falamos de "significação" da ciência, queremos falar da ciência enquanto prática humana. Nesse sentido, a objetividade da ciência significa, antes de tudo, a intenção subjetiva do cientista, que se caracteriza pela busca do conhecimento. [...] (JAPIASSU, 1975, p. 22)

O autor busca demonstrar que como qualquer outra prática humana, a ciência também está impregnada de juízos de valor, de ideologias, de dogmatismos, etc., que ela não se desenvolve de maneira hermética e sem nenhum tipo de interferências sociais, políticas ou econômicas. E, portanto, podem ser muito diversas.

Já no entendimento de Althusser, conforme Sanchez Vázquez afirma:

Por ciência, Althusser entende uma prática específica que leva à apropriação cognoscitiva do real ou à produção de conhecimentos. Como em toda prática, há nela um trabalho de transformação que se exerce sobre uma matéria-prima teórica (conceitos, representações, intuições, etc.) que, depois de ser trabalhada com os meios de produção teóricos correspondentes, produz um objeto teórico ou “objeto de conhecimento”. A produção desse objeto define a ciência por sua função própria e essencial. Althusser não leva em conta (ao menos por enquanto) as condições sociais e políticas em que tem lugar a produção de conhecimentos. Define, pois, a ciência à margem dos fatores sociais que intervêm no planejamento e na organização da investigação científica, assim como no controle, transmissão e utilização social dos conhecimentos alcançados. (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 21)

Japiassu (1975) vai, ainda, discorrer acerca do papel do positivismo na disseminação dos mitos da neutralidade científica; de que a ciência leva necessariamente ao progresso e; da ciência pura. Vai demonstrando o especial papel que Weber teve nesse processo, mas ainda assim faz uma ressalva acerca de sua “reação

violenta”, considerando a ambiência em que vivia: “os marxistas queriam chegar à cátedra, e tentavam transformá-la em púlpito de pregação doutrinária”. No entanto, Weber pretendia “apenas separar as duas instâncias: a ciência, isenta dos valores, atingiria melhor os fatos, ao passo que o juízo de valor se colocaria fora das questões científicas” (p. 37). Mesmo contemporizando a ambiência vivida por Weber, Japiassu desconstrói seus argumentos e desmistifica o papel da ciência, que nem àquela época era neutra.

Caminhando para o fim de sua obra o autor, então, traz questionamentos acerca do papel das universidades no desenvolvimento científico interessado e financiado

Objetivamente, portanto, a "ideologia acadêmica" da neutralidade científica desaparece cada vez mais, pois não se pode mais separar as funções oficialmente proclamadas da ciência de suas práticas efetivas. Não é por amor aos belos olhos da ciência que as instituições financiam as pesquisas aparentemente "inúteis". O difícil é saber quem engana e quem é enganado. Não deixa de ser curioso o surgimento de personagens policéfalos, desempenhando vários papéis ao mesmo tempo: professor, pesquisador, administrador, membro de comissão governamental, conselheiro político, assessor privado, homem de negócios vendendo uma patente etc. Ora, se os cientistas fossem indivíduos "supraculturais", como se explica que, de fato, estejam quase sempre ditando "normas" à sociedade que os envolve? E como se explica seu caráter cada vez mais intervencionista na orientação e no planejamento sociais? Temos assim o seguinte paradoxo: a ciência influencia a moral de modo não moral. (JAPIASSU, 1975, p. 118)

E, finaliza sua obra demonstrando qual a função que as universidades deveriam ter de formação ampla e cultural, mas que se encerram na conformação social dos cidadãos.

Ora, o educador deveria estar atento para que a especialização exagerada e prematura, reduzida ao *saber-fazer* e fundada numa restrição mental, se abrisse ao trabalho de *formação* e de *cultivo* da inteligência do educando, comportasse uma *abertura* à pluralidade do saber, ao sentido das correspondências, à imaginação e ao espírito de criatividade. O espírito de análise, indispensável como exigência metodológica, deveria ser completado e compensado pela vontade de síntese, pelo desejo de evidenciar as perspectivas de conjunto e as articulações do conhecimento. Vejo no saber especializado, quando fechado e divorciado de uma teoria da cultura, uma das formas mais eficazes de alienação mental e moral. Parece-me uma função essencial da universidade ser um centro elaborador da cultura, centro que qualifica e “competentiza” os indivíduos,

certamente, mas que seja capaz de situar as competências dentro de um conjunto cultural mais vasto. (JAPIASSU, 1975, p. 150, grifo meu)

Em outra obra, (JAPIASSU, 1982), o autor vai discorrer acerca do nascimento (e morte) das ciências humanas. Na mesma linha de crítica ao mito da neutralidade científica, vai demonstrar como as “ciências” ou métodos científicos das humanidades se desenvolveram ao longo da história.

[...] Esses saberes constituem os objetos de nossas crenças, de nossas opiniões e de nosso conhecimento espontâneo. Agrupam-se em torno da ética, da política, da estética, da literatura e da filosofia. Seu principal objeto de investigação seria o homem. Todo esse conjunto fornece o material de disciplinas reflexivas recentemente organizadas: história das ciências, história das ideias, psicologia do conhecimento, sociologia do saber. Assim, convencionou-se chamar de “ciências humanas” todos os empreendimentos de elucidação das palavras, dos gestos e dos atos humanos. E é um fato recente que os fenômenos humanos tornaram-se o objeto exclusivo de ciências distintas das ciências naturais. (JAPIASSU, 1982, p. 15)

O autor demonstra que a ciência moderna, entendida como a “Nova ciência” é antropológica e antropocêntrica, vai deixar claro o papel fundamental desde Descartes com o sujeito pensante, passando por Galileu com a busca da verdade do mundo, ainda em padrões/perfis geométricos. E afirmará que “É impossível enquadrar as ciências humanas em uma metodologia unitária. Cada uma possui uma visão epistemológica própria”. E, explica ao afirmar que as “ciências humanas” não se encontram em nenhum dos três eixos fundamentais da racionalidade do saber, quais sejam: “1º) o eixo da matemática e da física, protótipo de toda a cientificidade; 2º) o eixo das ciências da Vida, da Produção e da Linguagem, sobre o qual se situam a biologia, a economia e as ciências da linguagem (as únicas ciências humanas); 3º) o eixo da reflexão filosófica.” (p. 209). E, portanto, explica que

As ciências humanas não se situam sobre nenhum dos três eixos. Tampouco se encontram nos três os planos. Como podem ser incluídas no “triedo” epistemológico? No interstício dos saberes, quer dizer, no *volume* definido pelas três dimensões do saber. É aí que vão encontrar o seu *lugar* epistemológico. Formam uma espécie de *nuvem* de disciplinas participando, de modo diversificado, das três dimensões do triedo. Em primeiro lugar, aparecem em *conexão* com a ciências da Vida, da Produção e da Linguagem. A cada uma dessas disciplinas, correspondem regiões epistemológicas congregando um grupo de ciências humanas com características comuns e certos modelos de

organização. A primeira região epistemológica é a das ciências psicológicas, que tomam de empréstimo, à biologia, seus modelos; esses modelos se equilibram em torno dos conceitos de “função” e de “norma”. A segunda região é a das ciências sociológicas, tomando de empréstimo à economia política um modelo girando em torno dos conceitos de “conflitos” e de “regras”. A terceira é o das ciências linguísticas e culturais, tomando de empréstimo à ciência da linguagem um modelo organizado em função das idéias de “sentido” e de “sistema”. Fecha-se, assim, o sistema das ciências humanas nessa tríade de regiões epistemológicas. (JAPIASSU, 1982, p. 209, 210, grifos do autor)

O autor irá centrar suas análises, especificamente, nas perspectivas de entendimento científico de Kant, com seu idealismo (síntese entre sensibilidade e entendimento) e da “ciência da práxis” de Marx. Em nota de rodapé no capítulo 1, sugerimos o trabalho de Húngaro (2001), que reiteramos a indicação de leitura para a compreensão das diferentes correntes epistemológicas a partir de seus principais representantes (Descartes, Hume, Kant, etc) para melhor compreensão do idealismo. Focaremos aqui nas análises acerca do materialismo de Marx e de sua “ciência da práxis”.

Diferentemente de Kant e de Hegel, Marx vai situar-se para além do fechamento da era da representação e da época clássica das filosofias idealistas, inauguradas pelo cartesianismo. Relativamente ao sistema da ciência, ele é o primeiro a reagir filosoficamente contra a emergência do sistema epistemológico das ciências do homem e dos fatos humanos, embora sua posição seja condicionada pelas elaborações da filosofia alemã, anteriores à sua, sobretudo de Hegel. Mas vai recusar o idealismo filosófico de Hegel, bem como o seu sonho mais ou menos fantasmagórico do pensamento especulativo. E isto em nome do realismo materialista, encontrado como saída para o fechamento da filosofia clássica e da filosofia tomando consciência de si mais como vontade de mudar o mundo do que como desejo de compreendê-lo. Todavia, não obstante esse modo de recusar Hegel, a filosofia de Marx conserva muita coisa dele. (JAPIASSU, 1982, p. 77)

Para Marx não interessava apenas conhecer o mundo, mas modificá-lo, como explicitado em sua 11ª das Teses sobre Feuerbach. A categoria de **práxis**, desenvolvida por Marx e retomada por autores como Sánchez Vázquez (1980), é central para essa compreensão. A práxis não é simplesmente a aplicação de teorias à realidade, mas a unidade dialética entre teoria e prática, onde ambas se transformam mutuamente. Como afirma Sánchez Vázquez (1980), "a prática, por sua vez, converte-se em fim, fundamento e critério de verdade da teoria" (p. 9). Essa visão da práxis como uma

relação intrínseca e necessária entre teoria e prática é fundamental para a compreensão de uma ciência que seja interessada com a melhoria da vida das pessoas, de maneira a melhorá-la e não intensificar as explorações e injustiças sociais impostas pelo modo de produção capitalista – que foi o seu maior objeto de estudo.

[...] Por exemplo, ele [Marx] estava convencido de que o único saber realmente possível de ser objetivado, era o saber da história, sobretudo o da *história dos homens*, pensava que o homem começa a diferenciar-se do animal a partir do momento em que se torna *produtor* dos meios de satisfazer às suas necessidades. Por isso, a primeira ciência humana que vai cultivar, na perspectiva do “saber da história dos homens”, é a ciência da produção e da economia política, que é uma ciência humana. É claro que esta ciência, em seu desenvolvimento efetivo e em sua positividade própria, pressupõe o homem concreto, vivente, com seu corpo, suas necessidades, sua capacidade de trabalho etc. Eis a primeira pressuposição: a existência de indivíduos humanos vivos. (JAPIASSU, 1982, p. 183, grifos do autor)

Ao contrário do que vimos no capítulo 1, que as teorias educacionais reprodutivistas buscam compreender a realidade, mas não modificá-la; Marx defendia o oposto, que a ciência fosse revolucionária. E, por isso, focou os seus estudos na economia política, buscando compreender o modo de produção capitalista para modificá-lo a fim de que o trabalho dos seres humanos pudesse ser representativo de sua humanidade e não representativo de sua desumanização, como já demonstrado no capítulo 1.

A práxis é mais que prática, ou simplesmente sua unidade com a teoria.

É mais, porque há práticas habituais, com um conhecimento limitado a certo know-how. A práxis tenta adequar os efeitos aos ideais antecipatórios, partindo do pressuposto de que a realidade nunca duplica o modelo pensado; além disso, a prática é subjetiva, coletiva ou de classe. (MAYORAL, 2007, p. 335)

Vázquez (1980) vai discorrer acerca da práxis (fundamentado em Marx), a partir da compreensão do papel da prática:

[...] A prática, por sua vez, converte-se em fim, fundamento e critério de verdade da teoria, o que obriga a considerar – contra todo o teoricismo – o papel determinante que desempenha no desenvolvimento teórico. Toda concepção de teoria que deixe de lado esse papel determinante ficará fundada no teoricismo. Para escapar a ele, não bastará descartar a ideia de uma teoria “pura” se, ao colocá-la em relação com a prática, se concebe essa relação de um modo

teoricista. É o que acontece, por exemplo, quando é reduzida às consequências ou efeitos práticos da teoria ou quando a prática se limita a conter a teoria ou, finalmente, quando a prática é transformada em simples aplicação da teoria. A relação teoria-prática é vista de maneira teoricista, em suma, quando seus dois termos são colocados em uma relação de exterioridade nem necessária nem intrínseca. Não basta assinalar que a teoria produz efeitos práticos; é preciso, além disso, enfatizar que a prática tem efeitos teóricos, e de uma maneira não exterior ou casual, mas intrínseca e necessária. (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 9)

A práxis, tanto nos escritos de Sánchez Vázquez quanto nos de Japiassu, é um conceito central para entender a relação entre o ser humano e o mundo, a partir das práticas científicas. Ela representa a ação consciente e crítica que busca transformar a realidade, unindo teoria e prática em um processo contínuo de reflexão e intervenção. Cabe lembrar que deve ser uma relação intrínseca e necessária. É, portanto, um conceito essencial para a filosofia, a educação e a luta por uma sociedade mais justa, e, portanto, fundamental nesta pesquisa, pois buscamos na realidade as marcas de uma teoria revolucionária, que por sua vez se fundamenta na realidade de forma a propor sua transformação de maneira emancipatória.

O capital criou, por sua necessidade, um tipo de escola para treinar trabalhadores para serem melhor explorados pelo mercado, acelerando uma contradição com o próprio sistema de dominação de classe, que é a divisão do trabalho, pois se educa para o trabalho, e educação tem a ver com formação intelectual; assim, inevitavelmente temos uma práxis que percebe o trabalho associado ao desenvolvimento intelectual. Com isso, o ensino politécnico tem potencial para se tornar um espaço de retomada da dimensão ontológica do trabalho como instrumento de tomada de consciência social dos trabalhadores. (SEGUNDO, MARTINS, 2018, p. 143)

Nesse entendimento é que buscamos olhar para a EPT como um lugar “privilegiado” para a realização dessa pesquisa. E, também nos cabe a ressalva feita por Segundo e Martins (2018):

Longe de pensarmos os IFs como um “paraíso” da politecnicidade no capitalismo, é necessário perceber que o processo de implementação de uma educação politécnica, de fato, é cheio de contradições e de dificuldades decorrentes do atual estágio da luta de classes em que o capital disputa a educação de forma onipresente nos IFs e pelo fato de ainda estarmos em uma sociedade dividida em classes. Por isso, como afirmado no texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) sobre o ensino médio integrado, e que pode se estender aos IFs, a busca por uma educação unitária e politécnica em uma sociedade capitalista é

uma proposta de “travessia imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. (SEGUNDO, MARTINS, 2018, p. 145)

E, agora munidos de concepções tão importantes, busquemos compreender o papel que a EF tem desempenhado como componente curricular de uma formação que pode ser emancipatória, comprometida com a justiça social e, praxica nos moldes das definições acima apresentadas.

3.1 - A Educação Física e a Ciência

Na década de 1990, Castellani Filho (1998) afirmava: a “Educação Física precisa ser contextualizada”. E, essa necessidade de contextualização exprimia sua falta de legitimidade, seu não reconhecimento pela sociedade.

O autor vai então demonstrando a presença obrigatória da Educação Física no ambiente escolar, por força de lei, apresentando tanto na LDB de 1996, quanto, anteriormente, ainda na Lei Constitucional do Estado Novo, de 1937, em que apresenta em seus artigos 131 e 132 que:

A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho manual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação. (Lei Constitucional nº 1, 1937 apud CASTELLANI FILHO, 1998. Grifo meu)

Adestramento físico. O objetivo daquele projeto econômico era o de industrialização nacional, portanto, a necessidade era de adestrar os corpos da classe trabalhadora, ao lado de um ensino manual e técnico para sua inserção nesse projeto nacional⁸⁹. Sua inserção na Carta Magna, prossegue o autor, “estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto, obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar” (p. 7).

⁸⁹ Não se tratava aqui da educação tecnológica defendida por Marx e apresentada nos capítulos anteriores, já que o adestramento era para melhor exploração da classe trabalhadora.

Prosseguindo em sua construção, o autor demonstra a inserção da EF na Constituição Federal de 1988:

ela é mencionada textualmente no artigo 36, trazendo em si resquícios da influência bio-psicologizante que a marcou notadamente a partir da segunda metade dos anos 70: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando". (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 10)

Valter Bracht (2003) em sua obra “Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, traz um compilado de textos em que já havia se debruçado sobre a relação da EF com a ciência, trata da crise de identidade pela qual a área enfrentou e a defende

[...] fundamentalmente, como uma prática que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento. Esse entendimento, sabemos, está longe de ser unanimidade. Ele convive com vários outros que estendem o significado do termo para, por exemplo, todas as manifestações da cultura corporal de movimento, ou então, como é mais comum, para todos os campos de atuação do profissional de EF. É nítido que ao longo do desenvolvimento do campo acadêmico da “EF” nem sempre foi esse o entendimento, muito ao contrário, os limites deste campo sempre estiveram difusos (e confusos). Assim, embora parta da posição acima aclarada, será preciso, para analisar a construção do campo acadêmico “EF”, adentrar e focar as produções que se colocam como pertencentes ao campo, mas que partem de uma outra visão de quais são seus contornos. (p. 15, 16)

É nesse sentido da não compreensão dos contornos científicos da EF que o autor vai delinear sua obra, buscando uma identidade acadêmica para a área, demonstrando diferentes visões da inserção da EF em diferentes campos acadêmicos, incluindo a defesa do professor Manuel Sérgio em criar uma Ciência da Motricidade Humana, que apesar de sua discordância, mereceu um capítulo específico para fundamentar suas análises.

O autor vai demonstrar que a crise de identidade da EF, vem exatamente da vontade de se tornar uma ciência e, mais especificamente da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas, estando, então, “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas (medicina, fisiologia, sociologia, psicologia etc.), já que não possuía um objeto, um método e uma linguagem próprios.

[...] Assim, no processo de sua constituição, o campo acadêmico EF fragmentou-se; as línguas científicas faladas são diferenciadas, específicas. No campo da EF, no que diz respeito à produção do conhecimento científico, surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, em aprendizagem motora, em sociologia do esporte, etc. Os professores de EF, enquanto “cientistas”, passaram a se identificar como especialistas em fisiologia, em biomecânica, etc. e não em EF. Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um “diálogo de surdos”. Dada a importância e o status que a ciência goza na sociedade e principalmente no meio acadêmico, a EF coloca como meta tornar-se ela própria uma ciência. Passa então, a sofrer de certo tipo de complexo de Édipo; quer ser mas não pode ser, não consegue ser (não pode consumir o ato). Esse complexo é tão grande que alguns entenderam ter surgido, como que de dentro do campo da EF, uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana, para alguns, ou a Ciência do Movimento Humano, para outros. Se essa se concretizasse, finalmente os professores de EF poderiam dizer-se “cientistas”, poderiam dizer-se pertencentes a um campo científico, o da Ciência da Motricidade Humana. (BRACHT, 2003, p. 30, 31)

O autor vai discorrendo acerca das influências que a EF teve de áreas como a Medicina, a Pedagogia, a histórica influência militar em sua inserção social, especificamente no âmbito escolar.

[...] Na medicina, os avanços provocaram uma valorização da atividade física, como elemento fomentador e garantidor de saúde, e, na pedagogia, a aceitação crescente de uma visão de homem calcada na ciência, basicamente nas ciências naturais, levou a se fundamentar a propriedade das práticas corporais pertencerem ao currículo escolar [...] (BRACHT, 2003, p. 16)

Irá demonstrar, ainda, que o “teorizar” sobre a prática pedagógica da EF, envolvendo as práticas corporais, tinham um caráter explicitamente marcado pelo aspecto biológico e realizado por representantes de outros campos como da medicina, das forças armadas, da pedagogia, das ciências políticas, etc. Já que “o campo acadêmico ‘EF’ (ou ginástica escolar) não havia ainda se constituído” (p. 18). Esse teorizar passaria a ser feito por representantes civis da própria EF, após a formação em nível de “terceiro grau”, com cursos de formação de professores em instituições superiores de ensino.

Após essa afirmação da EF como área acadêmica, já que contava com curso superior, o “teorizar científico” passou a ser questionado: Seria a EF uma ciência ou

uma disciplina acadêmica ou científica? “Questão levantada muito em função de uma pressão externa para que a EF se legitimasse no campo científico, que tem nas universidades seu locus privilegiado”. (p.18, 19)

Não foram poucas as influências acadêmicas para uma “cientificização” da EF

E nesse contexto que se permite afirmar a EF nas universidades, que se permite um discurso científico na área, com reivindicação conseqüente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas científicas, estruturação de laboratórios de pesquisa, etc., que é forjado um “novo” agente social, o intelectual da EF, ou seja, intelectual com formação original em EF e que agora almeja também a prática científica, isto é, reivindica e se lança à prática de teorizar (cientificamente) sobre... Bem, qual é o objeto deste teorizar? Em princípio o objeto é construído ou ganho enfocando o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhoria da performance esportiva. (BRACHT, 2003, p. 21)

A EF, então, ganha status acadêmico, com curso superior, pós-graduação, congressos, simpósios, tudo que uma “ciência” tem direito, mas como o autor questiona, não possui um objeto específico unânime, uma epistemologia própria, etc. O Esporte, então, passa a ter uma relevância enorme no “fazer científico da área” pela importância social, política e econômica e o que dará legitimidade à área da “EF & Ciências do Esporte”. O autor vai demonstrar que

Assim, o esporte se impôs à EF, como conteúdo e como sentido da própria EF (Bracht, 1992). O esporte é que legitima a EF porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativo e da saúde - o esporte se impôs também enquanto tema e orientador da teorização neste campo acadêmico em construção. Em suma, o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo “desejo”, tornado público, por medalhas. (BRACHT, 2003, p. 23)

Assim, presenciou-se em 1978 a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)⁹⁰ como uma entidade científica que aglutinasse o campo acadêmico da Educação Física e de seu legitimador no campo científico: as Ciências do Esporte.

⁹⁰ Sítio eletrônico disponível em: <https://cbce.org.br/>. O CBCE é organizado em 14 Grupos de Trabalhos Temáticos para aglutinar os pesquisadores com aproximações temáticas (Os 14 GTTs são: 1-Saúde; 2- Comunicação e Mídia; 3-Corpo e Cultura; 4- Epistemologia; 5- Escola; 6- Formação Profissional e

O campo acadêmico da EF ou da EF/CE, como convencionou-se chamá-la no interior do CBCE, é hoje cruzado e recortado por basicamente três perspectivas diferentes de caracterização ou de delimitação: a) tentativa de delimitação de um campo acadêmico que teorize a prática pedagógica que tematiza manifestações da cultura corporal de movimento, ou seja, o teorizar aí estaria voltado para a construção de uma teoria da EF, entendida enquanto uma prática pedagógica; b) tentativa de construir um campo interdisciplinar a partir das Ciências do Esporte, que, em alguns casos (Gaya, 1994), reivindica uma Ciência do Esporte voltada para as necessidades da prática esportiva; c) a tentativa de construção de uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana (Sérgio, 1989; Tojal, 1994; Cavalcanti, 1994). O que é importante e interessante ressaltar é que todas essas perspectivas vão buscar a tradição e as instituições da original EF (ginástica escolar) - se colocam como herdeiras desta. (BRACHT, 2003, p. 25)

Ainda hoje o CBCE possui grande relevância para a área da EF, especialmente por possuir em seu hall de temáticas as específicas para a prática pedagógica, já que originalmente seu campo de inserção social. Bracht (2003) apresenta em sua obra uma pesquisa acerca da história e desenvolvimento do CBCE e apresenta seus dados:

Paiva (1994), analisando a história do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e os trabalhos publicados no seu periódico, identificou três fases diferenciáveis quanto ao entendimento de ciência: 1978-1985, 1985-1989 e 1989- 1993.

De 1978 a 1985:

- a ciência e a prática científica são neutras e “possuem” a verdade; fazer ciência é medir e comparar dados;
- as ciências do desporto são as diversas ciências instrumentalizando a “melhor” forma de fazer atividade física e praticar esportes.

De 1985 a 1989:

- A ciência e a prática científica são instâncias ideológicas e devem trabalhar para a “transformação social”. Fazer ciência é analisar um dado fenômeno de forma a possibilitar uma interferência nele, visando a conservá-lo ou transformá-lo;
- as ciências do desporto são a Educação Física transformada em ciência, tenha ela o predicativo “do movimento”, “da motricidade humana”, “do esporte” (no singular) ou “da EF”.

De 1989 a 1993:

Mundo do Trabalho; 7- Gênero e Sexualidade; 8- Inclusão e Diferença; 9- Lazer e Sociedade; 10- Memórias da Educação Física e Esporte; 11- Movimentos Sociais; 12- Políticas Públicas; 13- Relações Étnico-Raciais e; 14- Treinamento Esportivo). Bracht (2003) afirma ainda que “não é possível distinguir os campos de produção do conhecimento da EF e das Ciências do Esporte. Publicam-se os mesmos trabalhos em revistas de EF e/ou de Ciências do Esporte, apresentam-se trabalhos em congressos de um e de outro, sem qualquer discriminação ou alteração. A EF, nesse âmbito, costuma ser tratada como pedagogia do esporte.” (p. 31, 32)

- a ciência deve discutir na sua dimensão epistemológica e a sua dimensão ideológica; fazer ciência é analisar e teorizar dado fenômeno buscando instrumentalizar uma possível e necessária intervenção no real;
- as ciências do desporto são a assunção valorativa de que é possível e necessário tratar do ponto de vista científico fenômenos referentes á prática pedagógica, á prática de atividades esportivas, ao esporte, ao lazer, ao movimento, ao corpo, etc.

[...]

Fica claro no estudo de Paiva (1994) que a comunidade científica do CBCE, mais recentemente, passa a diferenciar os fenômenos da Educação Física (entendida como uma disciplina curricular que tematiza a cultura corporal ou física) e os do esporte (uma prática corporal específica que é tematizada na EF). (p. 81, 82)

Bracht (2003) faz uma boa síntese acerca da EF ser ou não uma ciência:

Defendo a idéia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico. (p. 32, 33)

Estar interessada na ciência e em suas explicações científicas. O autor consegue em vários momentos de sua obra demonstrar a importância da EF no campo da cultura, da linguagem/comunicação, do simbólico.

Acredito que, influenciados exatamente pela pressão científicista, sempre entendemos a definição de nosso objeto como a definição de um “objeto científico”. Ora, o objeto de uma prática pedagógica não tem as mesmas características fundantes de um objeto de uma ciência. O objeto da EF enquanto prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, desse universo. Podemos chegar ao ponto de configurar nosso objeto de forma mais abstrata e aí diríamos ser a cultura corporal de movimento. (BRACHT, 2003, p. 33)

O autor Raymond Williams (2015) em seu livro Recursos da Esperança já afirma logo de cara e repetidas vezes ao longo de toda a obra irá afirmar e demonstrar que “a cultura é algo comum, ordinário”. Apesar de a Educação Integrada dizer respeito à integração entre Trabalho, Ciência e Cultura, esta pesquisa não conseguiu aprofundar

(como gostaríamos) nos estudos de Cultura⁹¹, no entanto, podemos concordar com as sínteses apresentadas por Bracht (2003) ao defender o objeto da EF “valendo-nos do conceito de cultura diz respeito ao fato de que ela é uma categoria-chave para o empreendimento educativo de maneira geral. A relação entre educação e cultura é orgânica.” (p.47) e irá prosseguir lembrando o importante movimento de crítica que a EF presenciou na década de 80⁹²:

O movimento instalado na EF brasileira a partir da década de 80, ao menos em uma de suas vertentes (aquela que vai buscar fundamentação pedagógica na pedagogia histórico-crítica), situa-se na terceira perspectiva descrita, que tem pelo menos um aspecto em comum com a primeira: uma perspectiva racionalista do movimento humano. Ou seja, em vez de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o agora como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sociopolítico-econômicos que sobre ele recaem”. (p. 50) [...] Assim, uma educação crítica no âmbito da EF tem igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação”, não por via do discurso e, sim, por via das “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo. (BRACHT, 2003, p. 54)

E é na relação dos indivíduos com o mundo que a cultura se coloca. Então, a “EF oferece uma problemática teórica que pode ser tratada também cientificamente; essa problemática exige exercício/tratamento interdisciplinar, tanto entre diferentes disciplinas científicas, quanto entre as diferentes racionalidades” (BRACHT, 2003, p. 95). Portanto, o Esporte é somente um dos temas que podem ser tematizados pela EF nessa compreensão cultural de como os seres humanos se relacionam com o mundo.

Concordamos com Betti (1996), que as posições sobre a identidade epistemológica da Educação Física, na discussão brasileira, podem ser resumidas e classificadas em dois grandes grupos: a) aqueles que entendem que a própria Educação Física é uma ciência ou que no seu âmbito se construiu/constituiu uma nova ciência, denominada às vezes de Ciência da

⁹¹ Mas já nos comprometemos a desdobrar a categoria da Cultura em estudos futuros, por fazer parte de nossos interesses e do escopo mais amplo da Educação Integrada.

⁹² Cabe aqui fazer uma ressalva, que a partir da reflexão crítica da EF, houve um movimento até de negação do esporte, uma defesa para “desesportivizar” a EF, que o professor Lino Castellani Filho rebateu ao afirmar ser o esporte “um dos mais relevantes fenômenos socioculturais” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 31) e, portanto não deveria ser negado de ser estudado e ensinado nas escolas, ao responder sobre se a EF teria o que ensinar.

Motricidade Humana e outras de Ciência do Movimento Humano, ou ainda Cinesiologia e também Ciência do Esporte; e b) aqueles que a entendem como uma prática pedagógica, como uma prática social de intervenção imediata e que enquanto prática humana necessita ser teoricamente elaborada. Como aquele autor já indica, situamo-nos no segundo grupo. Entendemos ter demonstrado que sob o prisma epistemológico não existe a possibilidade de fundamentar a existência de uma nova ciência nesse campo, ou, ainda, que não existe um novo objeto científico. No entanto, existe também um forte movimento na área, que, como estratégia de alcançar legitimidade no campo acadêmico, começa a denominá-la de ciência e a organizar espaços de produção e veiculação do conhecimento a partir dessa idéia. Como a Educação Física pode ficar órfã nesse processo e também por razões epistemológicas expostas, defendemos a posição política de envidar esforços para construir teoria da Educação Física, tomando-a como prática pedagógica, ou seja, o debate/embate é inextricavelmente epistemológico e político. (BRACHT, 2003, p. 143, 144)

O teorizar a EF, então, deve ser a partir de sua prática social. Mesmo que não de maneira explícita, novamente percebemos a defesa da práxis no processo de produção de conhecimento, a prática como ponto de partida e de chegada, como fundamento último.

E, portanto, passemos a compreender como estamos teorizando a EF, como percebemos a produção do conhecimento da EF especificamente relacionada à nossa categoria de estudo, a Educação Integrada.

3.2 Levantamento bibliográfico da Educação Física e a Educação Integrada – Banco de Teses

Para buscar responder à nossa pergunta de como a Educação Física vem encarando a problemática da Educação Integrada em suas produções acadêmicas, elencamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) como nosso lócus de pesquisa. Decidiu-se buscar somente por teses de doutorado, por compreender um maior aprofundamento teórico nas análises das categorias estudadas.

Decidimos por fazer um recorte temporal de 2009 a 2025. A escolha do ano de 2009 como início do recorte temporal se dá pela publicação da Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei n. 11.892/2008) ter sido feita no dia 29 de dezembro de 2008.

E, por fim, optamos por fazer duas pesquisas para melhor abranger o nosso objeto. A primeira com os descritores “Educação Física e Ensino Médio Integrado” e; a segunda com os descritores “Educação Física e Educação Integrada”. Após as buscas, exportamos os resultados para uma planilha para definição do escopo de análise.

Ao todo foram 142 trabalhos.

O primeiro movimento de filtro foi pelos títulos. Os que deixavam clara a não relação com o tema eram excluídos, restando os que demonstravam relação direta e os que não deixavam clara essa possível relação, restaram 30 trabalhos que, passaram pelo segundo movimento de filtro que foi a leitura dos resumos.

Após a leitura dos resumos, ficaram 18 teses a serem estudadas e aprofundadas. Nem todas possuem relação direta com a temática deste estudo. Mas optou-se por mantê-las para melhor compreender a produção acadêmica da EF, mesmo que só tangenciando nossa temática de estudo.

Com a leitura das 18 teses, estabelecemos então algumas categorias para serem analisadas, tais como a identificação dos problemas e dos tipos de pesquisa; as contribuições teóricas e pedagógicas; as abordagens teórico-metodológicas; as fragmentações curriculares apresentadas; os desafios para a integração curricular, etc. Apesar das diferenças identificadas, todas as teses são unânimes em defender o papel formativo da Educação Física como componente curricular emancipatório.

Segue abaixo o quadro com as 18 teses analisadas:

Instituição	Ano	Autor	Título
UFBA	2016	Rosicler Teresinha Sauer Santos	A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades.
USP	2019	Katia Regina de Sá	Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física.
UFRGS	2021	Eduardo Batista von Borowski	A Educação Física Escolar no Ensino Médio Integrado: reflexões de uma minga epistêmica em processo.
UFPel	2022	Natália Silveira Antunes	A Educação Física no Ensino Médio Integrado: o desafio para articulação à formação humana integral.
UFBA	2023	Érica Cordeiro Cruz Sousa	Contribuições para o planejamento didático-pedagógico da educação física nos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFBA.
UFRN	2021	Alison Pereira Batista	Educação Física e Recursos Educacionais Digitais: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFRN
UFBA	2019	Petry Rocha Lordelo	O trato com o conhecimento da cultura corporal

			no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma educação politécnica.
USP	2023	Elisângela Almeida Barbosa	Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente.
UFPEl	2019	Fabiana Celente Montiel	A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).
UFRGS	2020	Tiago Nunes Medeiros	Análise crítica do posicionamento da Educação Física no currículo do ensino médio integrado de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
UFBA	2013	Micheli Venturini	Educação profissional e currículo em educação física: memórias de uma instituição centenária.
UFRN	2014	Moysés de Souza Filho	Novas territorialidades pedagógicas para a Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma perspectiva pós-crítica
UFRGS	2014	Eduardo Marczewski da Silva	A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal : uma disciplina em processo de “mutação”.
UFES	2023	Carlos Eduardo de Souza	Conhecimento estético-artístico no Ensino Médio Integrado da RFEPCT: tensão para a formação humana omnilateral.
UNESP	2017	Juliano Daniel Boscatto	Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual
UFC	2022	Rogério Paes de Oliveira	Trabalho, Corpo e Formação Humana: um exame sobre o complexo social da Educação Física em concepções pedagógicas no Brasil.
UFMT	2018	Larissa Beraldo Kawashima	Sentidos e Significados da Educação Física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos.
UFES	2020	José Roberto Gonçalves de Abreu	Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo.

Quadro 4 – Levantamento de Teses. Fonte: Elaboração própria, a partir do levantamento de dados das teses.

Em seu trabalho, Santos (2016) examina o percurso histórico da EF no IFBA, historicizando sua transformação institucional, desde a Escola de Aprendizes e Artífices (de Nilo Peçanha) até o Instituto Federal da Bahia (Lei 11.892/2008), para então, entender as normativas que envolvem o currículo integrado, os documentos oficiais tanto da Rede Federal, quanto do IFBA (PDI, PPI), demonstrando a demarcação explícita dos conceitos da educação integrada, educação emancipatória, da pedagogia

histórico-crítica, do trabalho como princípio educativo, para então, verificar o papel ocupado pela EF nos documentos institucionais e suas possibilidades no currículo integrado, a partir dos relatos do I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA.

A autora demonstra que, apesar de estar presente dos currículos, a EF ainda sofre com a ausência de diretrizes claras quanto à integração real com as demais áreas e, demonstra uma tendência à fragmentação curricular, desconsiderando as dimensões culturais, sociais e críticas do conhecimento.

Embora os professores participantes do encontro tenham contribuído para o debate de mudanças no trabalho pedagógico da Educação Física no IFBA, evidenciamos situações em que não fora manifestado a preocupação em fazer a crítica sobre as questões estruturais da totalidade histórica que impedem a formação emancipatória dos estudantes com um currículo voltado para questões técnicas e esportivista, muitos dos participantes optaram em participar de outros GTs propostos no encontro. Conforme já fora mencionado anteriormente, muitos estavam mais preocupados com a sistematização para a organização dos Jogos dos Estudantes e dos Servidores do que com as questões pertinentes ao Currículo da Educação Física, temática que envolve aspectos mais politizados, no sentido da elaboração do currículo integrado conforme suas diretrizes. Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário um trabalho de formação continuada, que promova as reflexões críticas, no sentido de aproximar os professores e outros envolvidos nos aspectos de caráter histórico e político dos problemas do Currículo Integrado da Educação Profissional e Ensino Médio. (SANTOS, 2016, p. 170)

A autora aponta ainda que os desafios esbarram ainda na “insuficiência de recursos; as condições da carga horária dos docentes; a ausência de infraestrutura em alguns Campi, as carências na formação continuada do corpo docente, são entraves para a implementação do PPI do IFBA e ou a adequação das diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFBA” (p. 172) e, portanto, que para a implementação de uma integração curricular de fato, atendendo às diretrizes dos documentos institucionais, o atendimento dessas demandas se tornam aspectos essenciais, pois apresentam a dimensão da precariedade do trabalho presente em alguns IFs.

No estudo de Sá (2019), a autora analisa a EF no currículo do IFMG a partir de dimensões macro (políticas educacionais) mezo (instituição) e micro (práticas pedagógicas). A autora faz análises das teorias de currículo; analisa os documentos

institucionais e entrevista um de seus gestores e; analisa os PPCs e entrevista os professores de EF e alguns alunos (em grupo focal), para compreender o papel desempenhado pela EF em diversas dimensões.

Sua análise se dá especialmente na concepção de Educação de Tempo Integral (ETI) e aponta que a ampliação da jornada escolar, ao invés de garantir a formação integral, acaba gerando sobrecarga para estudantes e docentes. Avalia que ao permitir o desenvolvimento de cursos subsequentes e concomitantes e ao se abster em apontar caminhos para a efetivação do currículo integrado, as DCN-EPT se atrelam aos interesses dos setores empresariais. Em relação à EF, defende o multiculturalismo como fundamento do currículo da EF na escola e apresenta que os estudantes valorizam muito seu conteúdo como manifestação da própria identidade.

Já Borowski (2021) foi motivado a buscar responder a tais questões

Qual o sentido da Educação Física escolar nos projetos de curso de Ensino Médio Integrados? Qual é o projeto de Educação Física escolar que devemos construir para este componente curricular em uma perspectiva emancipatória? Como abordar os saberes/conhecimentos da Educação Física escolar para que não percam sua especificidade e ao mesmo tempo sustente uma formação integrada dos estudantes, futuros trabalhadores? Como contribuir para articular ciência, cultura e trabalho (princípios do Ensino Médio Integrado) e consequentemente efetivar essa articulação na prática pedagógica na Educação Física escolar? Como promover o conflito entre os saberes/conhecimentos hegemônicos que refletem a cultura dominante e as culturas oprimidas? (p. 20, 21)

O autor elencou, então, 2 campi do IFSC para buscar essas respostas. Fundamentou-se com perspectivas do que apresentou serem as “epistemologias do Sul”, e buscou fazer aproximações e mediações entre as teorias de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

O componente curricular Educação Física pode assim ser um espaço privilegiado para o trato com o conhecimento, acesso e a produção de uma cultura corporal, enquanto práxis humana, que atenda às necessidades humanas com vistas a sua humanização. [...] Quanto a organização do componente curricular nos campi investigados identificamos uma diversidade epistemológica em relação ao trato com o conhecimento que vai para além da relação subordinada ao esporte, evidenciando as manifestações da cultura corporal em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos. Observamos ainda a ausência de uma relação orgânica entre os JIFSC e os conteúdos abordados, visto a centralidade dos jogos nos documentos e a relevância deles no processo formativo conforme destacado pelos estudantes copesquisadores participantes desta pesquisa. (BOROWSKI, 2021, p. 185)

Em seus “caminhos conclusivos”, o autor apresenta que “incorporar os princípios do EMI nas aulas de Educação Física e/ou em outro componente curricular desta modalidade de ensino, implica compreender o trabalho no seu sentido formativo e humanizador.” (BOROWSKI, 2021, p. 232) e, completa que trata-se de compreender que a formação para e pelo trabalho deve ser entendida em sua forma concreta e não no sentido imediato que o termo assume na sociabilidade do capital, para serem absorvidos pelo mercado de trabalho simplesmente.

Antunes (2022) buscou compreender a construção das propostas curriculares da Educação Física e suas inter-relações para a formação humana integral no IFSul, a partir das análises de documentos e entrevistas com professores de 6 *campi*. Para tanto, instrumentalizou-se dos conceitos relacionados ao EMI constantes na lei e sintetizou-os:

Com isso, é importante ter clareza dos princípios e ordenadores curriculares de trabalho, ciência, cultura e tecnologia defendidos nos documentos dos IF. Trabalho, compreendido como ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura, é historicamente entendido pela relação e mediação que o homem tem com a natureza ao transformá-la. Entende-se ciência como parte de um conhecimento sistematizado e representativo das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada; Cultura pode ser entendida então como comportamento e códigos que os indivíduos têm em determinado grupo que representam seu modo de vida, como interação com o conhecimento, como entendem e agem em sociedade. A tecnologia, por sua vez, como mediação entre ciência e produção, dentro da história é elemento principal de produção de conhecimento (BRASIL, 2007). (ANTUNES, 2022, p. 59, 60)

A autora afirma, então, que uma formação baseada na unidade entre trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais da vida, deve implicar a abordagem dos conhecimentos a partir de sua historicidade, objetivando a formação dos sujeitos a partir da organização, dos objetivos e do papel do conteúdo nesse processo. Nessa perspectiva, a autora defende que a EF deva ser tematizada na perspectiva crítica de suas abordagens pedagógicas, por compreenderem o ser humano em sua totalidade e, portanto, a necessidade de tematização dos conhecimentos relacionados com o contexto social e cultural dos educandos. (p. 74)

Sousa (2023) buscou tratar da questão do planejamento didático-pedagógico da EF nos cursos de EMI do IFBA e, para tanto, fundamenta sua análise e suas proposições nas concepções da Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC); da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e; da Crítico-Superadora (EF-CS), no âmbito específico da Educação

Física Escolar. A autora apresenta os elementos fundantes⁹³ da PHC para melhor estabelecer os critérios/elementos fundamentais na construção do planejamento e, também os 3 princípios básicos para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino apresentados na EF-CS, quais sejam a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade e, adequação às possibilidades sociocognitivas do estudante⁹⁴.

Batista (2021) propõe uma intervenção pedagógica na EF no EMI a partir de recursos educacionais digitais (REDs), com base na metodologia dialógica de Paulo Freire e utilizando categorias como curiosidade, criatividade, colaboração, liberdade e protagonismo. Trata-se de um estudo qualitativo, autoetnográfico, em que o autor apresenta os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em formatos de revistas digitais, infográficos, jogos de quiz, videoaulas, sites, aplicativos e figurinhas para whatsapp, como forma de materializar as discussões realizadas durante as aulas de EF a partir de temas geradores como desigualdade de gênero, racismo, homofobia, inclusão e deficiência, ciência, tecnologia, inovação, dentre outras temáticas. O autor apresenta que o resultado das REDs foi satisfatório, demonstrando as possibilidades de os estudantes expressarem suas aprendizagens e afirma que o mais relevante foi o processo “dialógico e libertário” que foi vivenciado pelos estudantes ao longo do processo educativo.

Pedagogicamente, o trabalho apresenta interessantes ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem na EF no EMI, por estimular nos jovens a criatividade e o desenvolvimento de materiais tecnológicos de maneira integrada a diversas temáticas relevantes socialmente, a exemplo da revista digital que os estudantes apresentaram sobre as pessoas surdas no esporte, com a entrevista de um aluno surdo da instituição estudada.

Lordelo (2019) também se situa entre os estudiosos da relação da EF enquanto componente curricular do EMI em uma perspectiva crítica e buscando uma formação omnilateral e politécnica. Em sua pesquisa busca identificar a realidade no trato do conhecimento da cultura corporal no IFBaino (Campus Valença) e as possibilidades de

⁹³ Os elementos fundantes da PHC são: Projeto Histórico, Concepção de Ser Humano, Teoria do Conhecimento, Educação e, Trabalho Educativo).

⁹⁴ O Coletivo de Autores apresenta também 4 princípios em relação à organização e trato metodológico: 1) confronto e da contraposição de saberes; 2) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 3) espiralidade da incorporação das referências do conhecimento e; 4) provisoriade do conhecimento. Além das características “diagnóstica, judicativa e teleológica”.

sua organização pedagógica pautada nos fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética.

O autor apresenta as correlações de força presentes na luta política, nas reformas educacionais, nos ataques sofridos e nos acordos com o capital, bem como as contradições entre os documentos oficiais e as possibilidades formativas emancipatórias na EPT, a partir dos referenciais teóricos para uma escola socialista.

No estudo de Barbosa (2023), a autora tematiza a dança como conteúdo da EF no EMI, buscando compreender o sentido que esta prática corporal possui para os docentes do campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva (OJS), do IFMT. A autora explica que a busca por sentidos passa muitas vezes por experiências vividas e, portanto, se fundamenta na fenomenologia para a compreensão desses sentidos e significados que os docentes construíram sobre a dança e das relações estabelecidas. Afirma que a cultura é o conceito chave na relação com a dança na escola por “referir-se a valores, crenças e normas compartilhadas por grupos que são apreendidas pela comunicação”, e prossegue afirmando que a relação entre dança e cultura é recíproca, “onde a cultura confere significado do quê, por que, como, quando, onde e com quem/para quem. Essa plasticidade possibilita tratar de identidades étnicas, geográficas, de gênero, dentre tantas outras.” (p. 161)

Montiel (2019) também focou seu estudo na prática pedagógica de professores de um IF, no caso o Sul-rio-grandense (IFSul). Seu objeto de estudo foram os professores de EF que sinalizavam trabalhar com a perspectiva do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, em uma abordagem teórica próxima à de Paulo Freire. Nesse estudo, percebe-se que o EMI não foi a centralidade, apenas a inserção da EF no Ensino Médio e calhou de o IFSul ser o lócus da pesquisa.

O estudo apenas tangencia a EPT, como possibilidade legal de organização curricular dos cursos de EM e reforça os artigos da LDB e das DCNEM que reforçam a ideia de formação integral dos estudantes dessa modalidade (p. 54, 55), apresenta o perfil dos professores, comparando-os ao perfil dos professores de universidades (p. 112).

O estudo de Medeiros (2020) buscou responder ao seguinte questionamento: “como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)?”, uma etnografia crítica que buscou estabelecer “diálogo com as relações

de dominação, poder, desigualdade, emancipação, libertação, transformação, reconhecimento e conscientização” (p. 13).

A reprodução dos JIFs como “alta performance”, aparece na crítica que o autor faz à representação dos jogos como uma espécie de legitimador da EF no currículo e demonstra como os JIFs reproduzem a lógica mercadológica e não problematizam o espaço pedagógico como jogos (ainda) educacionais: “[...]Ou seja, qualquer proposta divergente do sentido competitivo esportivo de rendimento e meritocrático dos JIFs não se sustenta, pode haver lugar para fala, mas não de escuta, pois uma perspectiva contrária parece não produzir significado.” (p. 144)

Esse posicionamento acerca dos jogos é um dos exemplos que o autor apresenta para justificar que há uma dicotomia entre a “perspectiva progressista, humanizadora e libertadora identificada no projeto institucional do IF se encontra materializada na relação entre os documentos oficiais e o que emerge de um trabalho de campo [...]” (p. 158), que em contato com a cultura escolar, interpretou-se a existência de uma relação não linear de ambivalência/ambiguidade em relação à EF que está “reproduzindo o modelo hegemônico de ensino que privilegia o caráter esportivizante e o caráter biomédico da EFI no currículo”, demonstrando que o “currículo é um campo de disputa, dominação e poder”. (p. 159)

Já Venturini (2013) se propôs a estudar os projetos pedagógicos/currículo do IFBA e as memórias do IFBA e de seus professores de EF no exercício de buscar compreender a construção de identidade. A autora buscou registros históricos dos 5 marcadores institucionais (Escola de Aprendizes e Artífices; Liceu; Escola Técnica; CEFET e IFBA), documentos, bem como entrevistas com ex-alunos e ex-professores, apresentando a ambiência política e econômica de cada época, para demonstrar a conjuntura de cada mudança institucional.

A autora demonstrou as modificações que a EF sofreu nesses processos de mudança institucional, afirmando que existiram e existem diversas formas de trabalhar a EF no ambiente escolar, afirmando corroborar com a afirmação de Bracht de que existem “educações físicas”, mas que o papel do esporte possui sentidos e significados mais proeminentes nos diferentes tempos históricos dessa instituição (p. 175).

A pesquisa de Souza Filho (2014) se configura como uma intervenção pedagógica nos cursos técnicos de EMI do IFRN – Campus Natal Zona Norte, buscando “desenvolver uma ação docente, a mais aproximada possível, com os aspectos didático-pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da teoria pós-

crítica do currículo educacional.” (p. 37). Fundamentado em uma crítica aos “determinismos, limites, imposições de qualquer ordem” (p.54) é que fundamenta sua adesão à concepção pós-moderna e a teoria pós-crítica, alegando a ideia de crise dos princípios, dos valores e do projeto moderno da emancipação.

A pesquisa-ação proposta e documentada como intervenção pedagógica teve como conteúdos as manifestações de jogos e brincadeiras populares, os esportes, as danças, a ginástica e a temática da qualidade de vida, buscando “permitir aos educando(as) uma participação propositiva, crítica, criativa e coletiva para que não apenas o conceito teórico do movimento humano fosse compreendido, mas antes, e principalmente, que as práticas desenvolvidas consolidassem o vivido, o compreendido e o transformado” (p. 153), com o protagonismo dos estudantes nesse processo, buscando uma aproximação com as proposições das DCNM e o PPPI do IFRN.

Silva (2014) se propôs a estudar o perfil da EF nos currículos de 4 *campi* do IFRS em momentos históricos distintos, a partir de um levantamento histórico dos documentos oficiais e dos *campi*, bem como entrevistas com ex-alunos e professores. Pôde identificar um perfil de “mutação” (como denomina o autor) na EF desenvolvida, “rompendo com o modelo esportivista de EFi; tornando a disciplina mais teórica e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho” (p. 4). O autor apresenta que o caráter esportivista era uma marca do currículo propedêutico e, que não houve muita abertura para a EF no currículo dos cursos técnicos. No entanto, a integração desses currículos (a partir da composição da Rede Federal) iniciou um processo de modificação do perfil da EF escolar.

O autor vislumbra que o movimento de integração curricular da educação básica com os cursos técnicos possibilitou um “processo adaptativo da EF às transformações curriculares” desses novos arranjos formativos e, conseqüentemente, uma abertura para um importante processo de “mutação” da EF nos cursos de EMI, devido às peculiaridades da formação integrada, no entanto, identifica que ainda não suficientes para sua inserção em cursos noturnos das escolas (campus do IFRS) estudados.

Souza (2023) buscou analisar o lugar que ocupa o conhecimento estético-artístico no EMI. Apesar de não tratar a EF de maneira direta, o autor entende que é papel da EF, além de outras disciplinas “inúteis” como Artes, Filosofia e Sociologia a formação estético-artística dos adolescentes do EMI, entendendo-o como uma “travessia para uma formação omnilateral”. E, apesar das contradições apresentadas na concepção e desenvolvimento da Rede, ela “expressa uma conquista fundamental e sem

precedentes na história da Educação Profissional no país” e uma importante conquista para os trabalhadores e, demonstra que as reformas educacionais recentes (como a do Novo Ensino Médio), ao atacar o princípio de integração e redução dos conhecimentos artísticos, filosóficos e sociológicos afasta os filhos da classe trabalhadora do “horizonte utópico de uma formação omnilateral”.

E em consonância com o defendido nesta tese, o autor afirma que liberto de suas necessidades imediatas e emergentes para sua sobrevivência é que o ser humano pode verdadeiramente “produzir” e se lançar a necessidades mais complexas, como as estéticas. Em sua conclusão, o autor é categórico em afirmar que para darmos um “grande passo em direção a uma formação humana que tem em seu horizonte o sujeito omnilateral” é necessário rompermos com o tripé de sustentação política, qual seja: o dualismo educacional, assistencialismo e a formação de “capital humano” (p. 175).

Já a pesquisa de Boscatto (2017) possui um caráter propositivo, buscando analisar como uma construção colaborativa e virtual de um grupo de 6 professores com uma proposta curricular poderiam contribuir com a EF de um IF no estado de Santa Catarina. A partir de um diagnóstico entre o grupo e o desenho de uma proposta curricular para a EF no EMI, os participantes do estudo avaliam que tal proposição é capaz de possibilitar que os estudantes façam reflexões e leituras críticas do contexto sociocultural em que fazem parte.

O autor (e seu grupo de colaboradores), antes da elaboração da proposta curricular, consideraram a “finalidade” da EF no EMI, a partir do que os colaboradores entendiam como o papel da formação dos estudantes na EPT/no EMI. As respostas para esse questionamento perpassaram: 1) pelas relações do corpo e mercado de trabalho (produtividade e constituição corporal), considerando as múltiplas relações com o emprego; 2) pela não instrumentalização do corpo com as habilidades necessárias ao desenvolvimento das profissões; 3) pelas possibilidades de se compreender no mundo; 4) pela apropriação do acervo cultural historicamente produzido; etc. A maioria dos colaboradores entendem que “a EF pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte” (p. 93).

Para além das práticas corporais, que passam a ser estudados e trabalhados pedagogicamente, com base no diálogo e reflexões entre os sujeitos, o autor identifica temas geradores que se articulam com os conteúdos da EF e, especialmente com o EMI,

tais como: Saúde, Corpo e Trabalho; Violência, preconceitos e discriminação social; Tecnologias de informação e a cultura digital e Nutrição (p. 125).

Oliveira (2022) faz uma pesquisa bibliográfica para compreender a ação corporal no trabalho e buscando responder “qual a relação de autonomia e dependência ao complexo do trabalho que possui a educação física?”, fundamentado no materialismo histórico-dialético, o autor vai analisar as concepções pedagógicas da educação física no atendimento às demandas do “sistema metabólico capitalista”. É um excelente estudo para nossas concepções teóricas de corpo, de ser social e de uma educação física “humanamente emancipada”, mas não tratou especificamente da EF no EMI, que é nosso objeto de estudo propriamente dito.

O estudo de Kawashima (2018) buscou, a partir de uma pesquisa-ação com os estudantes do EMI do IFMT, a compreensão dos sentidos e significados que a EF possui/representa para os estudantes do ensino médio. A autora não trata especificamente do EMI, apenas o tangencia ao explicar o locus da pesquisa, seu objeto de estudo é diretamente a “prática pedagógica e a legitimação da Educação Física enquanto componente curricular da escola” (p. 19). A autora discorre acerca de sua trajetória e apresenta uma sistematização de conteúdos, de maneira a – também – propor uma organização curricular da EF para o ensino médio, que extrapole o ensino dos esportes coletivos mais difundidos, e que a autora define como uma apropriação da EF e das práticas corporais bastante empobrecida.

A partir de suas inquietações pessoais, a autora desenvolve uma proposta curricular dialogada com seus estudantes do EM para construírem uma proposta coletiva acerca dos conhecimentos da EF identificados como necessários (ou não) para essa fase da escolarização, garantindo as condições “para que os estudantes conheçam e aprofundem no patrimônio cultural relacionado às mais diferentes manifestações da cultura de movimento” (p. 46).

Ao relacionar como objeto de estudo sentido e significado da EF, a autora define essas categorias a partir das experiências pessoais de cada sujeito e, após demonstrar o processo em que ela e seus estudantes desenvolveram diversas práticas corporais, conclui com o sentido de práxis pedagógica:

Os alunos fizeram um apontamento importante: só aprendem e valorizam aquilo que compreendem e conseguem estabelecer relação com suas próprias vidas, com o mundo, com o outro. E para que essa compreensão aconteça, a relação teoria e prática se mostrou o caminho mais profícuo, ou seja, os alunos tiveram que conhecer primeiro para depois ensinar/aplicar a outras pessoas,

compartilhando seus conhecimentos. É preciso dar subsídios para que os alunos compreendam o que aprendem, atribuindo significado à prática através dos conceitos, dos fatos, da análise crítica dos conteúdos e o estabelecimento de relações com a vida cotidiana, para que sejam capazes de entender o porquê de fazer determinado movimento ou vivenciar este ou aquele esporte, dança ou ginástica, enfim, é preciso que as experiências façam sentido para os alunos. É a aprendizagem para a vida, a relação entre os saberes e o mundo, os outros ou consigo mesmos, passando, então, a fazer sentido para eles. (KAWASHIMA, 2018, p. 644, 645, grifo meu)

E, por fim, o último estudo que fez parte do escopo desta pesquisa, o estudo de Abreu (2020) buscou analisar a disciplina de EF de 21 *campi* do IFES ao longo de 30 anos, a partir do levantamento histórico, documentos oficiais e da legislação que rege a EPT e, ao final, apresenta a proposição de 15 Diretrizes curriculares para o ensino da EF nos cursos de EMI do IFES, baseando-se em sua “natureza institucional”, nos planos já desenvolvidos pelos professores de EF do IFES e, buscando certo alinhamento com a BNCC e com Lei 13.415/2017. O autor faz uma crítica à quantidade de legislações que buscam reformar a educação brasileira, afirmando que raramente ocorrem em parceria com universidades, centros de pesquisas e/ou organizações representativas da educação e, afirma que se assim fossem, as reformas teriam mais chances de sucesso, por terem fundamentos em estudos e pesquisas científicas e não em propostas de governos, o que acaba fazendo com que as reformas não durem mais do que o mandato.

Percebe-se com a análise dos 18 trabalhos estudados uma significativa convergência em torno da valorização da EF como componente curricular com grandes possibilidades integradoras do EMI. Mas para que a integração possa ser uma prioridade (ou uma realidade concreta) há de se superar alguns alinhamentos institucionais liberais, que destoam inclusive dos documentos oficiais, a exemplo da nítida e repetitiva relação hierárquica dos componentes curriculares dos núcleos técnico e comum, em que as do núcleo técnico são mais valorizadas que as do eixo comum, de formação “básica”, que reflete a compreensão da categoria trabalho, apenas atrelada ao mercado de trabalho.

Os estudos identificaram alguns aspectos importantes para a concretização da integração curricular, o primeiro passo passa pela compreensão da interdisciplinaridade como uma questão relevante, mas não garantia plena de integração; a pesquisa como premissa e princípio pedagógico e; o trabalho como princípio educativo, coadunando com as concepções e pilares apresentados em nossos capítulos anteriores.

No que tange à cultura, os estudos possuem a defesa massiva da cultura corporal (de movimento) como sendo o objeto de estudo da EF no EMI a importância dos conteúdos contextualizados nos currículos, de maneira a participar ativamente do processo de formação omnilateral dos sujeitos.

E, também, demonstraram em seus estudos o necessário rompimento com as práticas esportivistas, historicamente marcadas na história da Rede – antes mesmo da instituição dos IF. Os estudos com resgate histórico, demonstraram a “história já contada” da EF escolar e seu caráter militarista, higienista e esportivista, que ainda é tão marcado. Há a crítica explícita à maneira como os JIF – Jogos dos Institutos Federais – são realizados e de como diversas instituições valorizam a esportivização da EF como sendo o próprio componente curricular e não em formato de projetos de ensino, pesquisa ou de extensão, como proposto em alguns dos estudos analisados.

Verificamos, portanto, que conforme apresentado nos capítulos 1 e 2, os sentidos e pilares da Educação Integrada reverberam também na produção acadêmica da EF, no entanto, ainda de maneira tímida, tendo em vista as poucas pesquisas que possuem essa relação (EF e EMI) como objeto explícito e direto de estudo.

Cabe a ressalva de que houve o interesse de alguns professores em construir uma plataforma digital colaborativa que reunisse e aproximasse os professores de EF dos IFs, plataforma disponível em www.aedfnosifs.com.br. A plataforma reúne espaços para contato entre os professores de EF da Rede para possíveis parcerias, possibilidades de divulgar projetos de ensino, pesquisa e extensão, cadastrar e divulgar grupos e projetos de pesquisa, entre outras possibilidades de colaboração coletiva e em rede.

Mesmo não fazendo parte do nosso escopo, fizemos também um levantamento inicial das produções em formatos de livros, que irá fundamentar nossas pesquisas futuras e identificamos a publicação de 8 livros que tratam diretamente da EF no EMI (relação direta aos IFs) e 2 livros que tratam da EF no EM, além de 2 outros livros que retratam as dificuldades de Integração Curricular e da Formação de Professores para atuar no EM, de maneira geral, não especificamente da EF, o que pode nos dar pistas para a continuação de nossos estudos sobre as possibilidades de compreensão da EF com a Educação Integrada em suas mediações com a ciência, o trabalho e a cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo compreender o papel que a Educação Física pode exercer na articulação entre trabalho, ciência e cultura nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, foram elencados três objetivos específicos: (i) problematizar a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro e a possibilidade de sua superação via EMI; (ii) explicitar os fundamentos teóricos (sentidos e pilares) da Educação Integrada; e (iii) identificar e analisar as possibilidades que a Educação Física pode estabelecer, no currículo integrado, entre seus conteúdos específicos e o mundo do trabalho, com base na produção acadêmica da área.

Para responder aos objetivos propostos, este estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro, buscou-se discutir as categorias de trabalho, formação humana, omnilateralidade, educação integrada e politecnia. A partir de autores de cunho materialista, visto que preocupada com a formação/emancipação da classe trabalhadora, demonstrou-se que o trabalho não deve ser reduzido à lógica do emprego, mas entendido como categoria ontológica e histórica do ser humano. A formação omnilateral foi apresentada como ideal educativo emancipador, fundada na integração entre conhecimentos gerais e técnicos. Também se evidenciou como as categorias analisadas se contrapõem à tradicional dicotomia entre formação geral e profissional, reforçando a importância de um projeto educativo que supere o dualismo estrutural da educação brasileira, buscando a integração a partir dos currículos fundamentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico do fazer docente.

Compreendendo a possível ponte entre a formação emancipatória e a educação profissional, o segundo capítulo buscou reconstruir historicamente a Educação Profissional no Brasil, assinalando, desde 1909 – origem de uma Rede Federal de Educação Profissional – os principais marcos legais que a organizaram a Educação Profissional até a efetivação e estruturação e “(re)criação” da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a lei n. 11.892/2008, que representou uma inflexão na trajetória da EPT no Brasil, com a legislação mais estruturada, inovação em sua inserção territorial (interiorização, especialmente) e aporte financeiro e orçamentário robusto, rumando assim para possibilidades concretas de integração

curricular. Constatou-se que a institucionalização e, em especial, a interiorização da Rede Federal representou uma tentativa concreta de romper com o modelo fragmentado da educação, assumindo a integração curricular como princípio orientador, levando EPT de qualidade também para fora dos grandes centros urbanos.

Buscou-se demonstrar que a superação da dualidade da educação, com a retomada da possibilidade de integração curricular, apresenta-se como uma “travessia” possível à uma formação omnilateral.

Já no terceiro capítulo, buscou-se, então, fazer a mediação com a Educação Física, tentando encontrar na produção acadêmica da área relação direta sobre o Ensino Médio Integrado e a inserção direta nos Institutos Federais. Revelou-se avanços teóricos pontuais, mas também lacunas quanto à apropriação crítica dos referenciais e categorias da Educação Integrada e seus pilares. Observou-se que, apesar de tímida, há uma crescente preocupação de parte dos pesquisadores com a construção de currículos que superem o esportivismo e dialoguem com as categorias da formação omnilateral e da Educação Integrada. A análise revelou, que apesar de alguns estudos demonstrarem a articulação entre trabalho, ciência e cultura, há uma fragilidade da área em se apropriar criticamente dos conceitos relacionados à educação integrada, mas também apontou iniciativas importantes, como a compreensão da práxis educativa, na concretização da pesquisa como princípio pedagógico, como a execução de atividades de extensão em atividades curriculares (atualmente há políticas que incentivem a “curricularização da extensão”), como o desenvolvimento de REDs no processo de aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal e, também a criação de plataformas colaborativas entre docentes da Rede Federal e o desenvolvimento de propostas curriculares que rompem com o tradicionalismo disciplinar.

Identificou-se, portanto que esta pesquisa contribuiu especialmente em quatro frentes principais: (a) sistematização crítica de categorias centrais ao debate sobre formação humana; (b) mapeamento histórico-conceitual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil; (c) articulação entre marcos legais da Rede Federal e fundamentos da Educação Integrada; e (d) análise da produção de Educação Física referente ao EMI.

Cabe destacar ainda, a importância dos professores de EF participarem das reformulações curriculares de suas instituições; defender um alargamento do currículo,

iniciando um movimento de produção de conhecimentos multidimensionais; a defesa de encontros dos professores de EF para troca de saberes e experiências acerca da EPT, para atrelar os conceitos da Educação Integrada presente nos documentos oficiais aos documentos institucionais como PPPI, PDI, PPCs e Planos de aula dos professores.

Entendemos que a originalidade desta tese reside justamente na confluência desses campos, ainda pouco explorados de forma conjunta, conferindo-lhe pertinência teórica, política, pedagógica, além de pessoal para esta autora.

Reconhece-se, contudo, que a ausência de uma investigação empírica junto a docentes e discentes da Rede Federal limita a compreensão das práticas concretas de Educação Física nos currículos integrados. Além disso, a escassez de pesquisas que tratem diretamente da interface entre Educação Física e EMI, o que restringe, em parte, a profundidade das análises e que nos faz vislumbrar novos estudos.

Para estudos futuros, sugere-se: (i) pesquisas de campo que investiguem e examinem práticas pedagógicas efetivas da Educação Física no EMI; (ii) investigações sobre formação docente alinhada aos princípios da Educação Integrada; (iii) comparações entre institutos e regiões distintas; (iv) ampliação do debate sobre mediações possíveis entre ciência, trabalho e cultura nos conteúdos da Educação Física, etc.

Outro achado importante desta pesquisa e que já orbita planos futuros de investigação é o levantamento da produção da acadêmica da área também nos livros e nas plataformas digitais encontrados e não analisados nesta pesquisa.

Esta tese buscou reafirmar a centralidade do trabalho, da ciência e da cultura na formação omnilateral e sustentar que a Educação Física possui potência formativa para contribuir de modo decisivo com o projeto de educação integrada defendido pela Rede Federal — projeto que se orienta pela emancipação humana e pela superação do dualismo estrutural que ainda atravessa a escola brasileira.

Buscou-se demonstrar, portanto, que a Educação Física tem condições de ser uma disciplina politécnica nos currículos integrados, mediando a relação entre ciência e trabalho e contribuindo para a formação crítica e omnilateral dos estudantes. No entanto, para que isso ocorra de forma plena, são necessárias políticas institucionais que incentivem a integração curricular e a formação docente alinhada a esses princípios.

Este estudo abre caminho para pesquisas futuras que aprofundem a relação entre Educação Física, formação profissional e emancipação humana, reforçando o papel transformador da escola na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Diretrizes Curriculares para o Ensino da Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

ANTUNES, Natália Silveira. **A Educação Física no Ensino Médio Integrado: o desafio para a formação humana integral**. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. 2022.

ARAUJO, Adilson Cesar e SILVA, Claudio Nei Nascimento da. **INTRODUÇÃO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA FORMAÇÃO HUMANA, PARA UMA SOCIEDADE MAIS HUMANA**. In: Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamento, Práticas e Desafio. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BARBOSA, Elisângela Almeida. **Dança e Educação Física no IFMT: sentidos e relações com o saber docente**. Tese de Doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2023.

BATISTA, Alison Pereira. **Educação Física e Recursos Educacionais Digitais: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado no IFRN**. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2ª Edição. Ijuí. Ed. Unijuí, 2003.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

_____. **Decreto nº 7.566/1909**, Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

_____. **Lei Nº 11.892/08**, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2008.

_____ Ministério da Educação. **Resolução nº 06/2012**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

_____ Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

BOROWSKI, Eduardo Batista von. **A Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado: reflexões de uma minga epistêmica em processo**. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**. Tese de Doutorado (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 20117.

BRECHT, Bertolt. **Vida de Galileu**. In: Teatro Completo 6, 3ª Edição. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1991.

CASTELLANI FILHO, LINO. 1998. **Política Educacional e Educação Física**. Polêmicas do nosso tempo. Editora Autores Associados, 1998.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação**. Revista Retratos da Escola, 2011.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **A formação humana em debate**. Educação e Sociedade. Campinas, v.35, n. 127, 2014.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. **Escola Unitária e Formação Omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação**. In: Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp->

content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%A9ACIA-KOGA.pdf

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 26ª edição, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na Educação Profissional**. In: MOURA, Dante Henrique (org.). Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. IFRN Editora. 2016.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Modernidade e totalidade: em defesa de uma categoria ontológica**. Dissertação de mestrado defendida junto ao programa de estudos pós-graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **O Mito da neutralidade científica**. Imago Editora, 1975.

_____. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2ª Edição. 1982.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo. **Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: Capitalismo, Trabalho e Educação/ José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs.), 2005.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação e Sociedade. Ano XXI, nº 70, 2010.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **O Surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>.

LAUDARES, João Bosco, QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A Pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, v.88, n. 220, 2007.

LESSA, Sergio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 4ª edição. Coletivo Veredas, 2016.

LIMA, Ana Cristina Pereira. **Colégio dos Educandos Artífices: as crianças pobres e a educação profissional no século XIX. (Fortaleza, 1856 – 1866)**. Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017. (Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A20.pdf>)

LORDELO, Petry Rocha. **O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma Educação Politécnica**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho: Lições do Passado e do Presente**. Trabalho Necessário. UFF, ano 13, n. 20, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. [tradução Newton Ramos de Oliveira]. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Boitempo, 2008.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I – O processo de produção do capital**. Coleção Marx – Engels. São Paulo: Boitempo, 2011. (versão digital)

MAYORAL, María Rosa Palazón. **A filosofia da práxis segundo Afonso Sánchez Vasquez**. In: BORON, A. A.; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Campus Virtual – CLACSO. Buenos Aires, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>

MEDEIROS, Tiago Nunes. **Análise crítica do posicionamento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

MELO, Mayara Soares de. **Concepções docentes sobre o Ensino Médio Integrado: sentidos contraditórios e fragmentação.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade de Brasília. Brasília, 2022.

MONTIEL, Fabiana Celente. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).** Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A formação da identidade dos Institutos Federais.** Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2016.

MOURA, Dante, LIMA FILHO, Domingos Leite, SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n.63, 2015.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, 2007.

_____. **Ensino Médio unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação. v.20 n. 60, 2015.

_____. Entrevista concedida a EPSJV/Fio Cruz em 26/08/2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/uma-boa-escola-e-aquela-em-que-realmente-se-ensina-uma-cultura-desinteressada>

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **Trabalho, Corpo e Formação Humana: um exame sobre o complexo social da Educação Física em concepções pedagógicas no Brasil.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2022.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** – Natal : IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Ed. Moderna, 2011.

PICANÇO, Iracy Silva. **Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil.** Série Documental Relatos de Pesquisa, INEP, v.4, n.33, 1995. Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/issue/view/395/32>

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2ª edição. Paz e Terra, 1979.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Expressão Popular, 3ª edição, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções do Ensino Médio Integrado.** In: Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. Pará: Seduc, 2008. p. 1-30.

Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

REIS JUNIOR, Reinaldo de Lima. **Os limites da experiência de Estado Desenvolvimentista no Brasil (2003 – 2015): o caso dos Institutos Federais**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2017.

SÁ, Katia Regina de. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. 2019. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, Rosicler Teresinha Sauer. **A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12. n.34, 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2008b.

SEGUNDO, Mario San; MARTINS, André Rosa. **Os Ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no Governo Temer**. Revista Universidade e Sociedade, ANDES-SN, 2018.

SCHWARTZ, Luziane Beyruth, REZENDE, Flavia. **A qualidade do ensino de ciências na voz de professores da educação profissional técnica de nível médio**. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v. 15, n.03, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação**. Educação e Sociedade, ano XVIII, n. 61º, 1997.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”**. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SOARES, Manoel Jesus Araújo. **Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 – Projeto Fidelis Reis**. Série Documental Relatos de Pesquisa, INEP, v.4, n.33, 1995. Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/issue/view/395/32>

SOUSA, Érica Cordeiro Cruz. **Contribuições para o planejamento didático-pedagógico da Educação Física nos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFBA**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2023.

SOUZA, Carlos Eduardo. **Conhecimento estético-artístico no Ensino Médio Integrado da RFEPCT: tensão para a formação omnilateral**. (Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2023.

SOUZA FILHO, Moysés. **Novas territorialidades pedagógicas para a Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma perspectiva pós-crítica**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SOUZA, Niliene Aparecida de, GARCIA, Junia Freguglia Machado, SILVA, Dalila Ávila. **Trabalho, Ciência e Cultura na prática de professores de biologia da Educação Técnica Profissional de Ensino Médio**. In: Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC – Universidade Federal de Santa Catarina-SC. – 3 a 6 de julho de 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ciência e Revolução: O marxismo de Althusser**. Ed. Civilização Brasileira, 1980.

VENTURINI, Micheli. **Educação Profissional e Currículo em Educação Física: memórias de uma Instituição Centenária**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) Faculdade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.