

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE APARECIDA MILLIORIN

ATUAÇÃO DA REDE FEDERAL NA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS
INSTITUTOS FEDERAIS

CURITIBA

2018

SIMONE APARECIDA MILLIORIN

ATUAÇÃO DA REDE FEDERAL NA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS
INSTITUTOS FEDERAIS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Milliorin, Simone Aparecida

Atuação da rede federal na ampliação do direito à educação básica : uma análise da oferta do ensino médio integrado nos institutos federais / Simone Aparecida Milliorin. – Curitiba, 2018.

181f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

Inclui referências

1. Ensino médio integrado. 2. Direito à educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

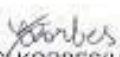
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SIMONE APARECIDA MILLIORIN**, intitulada: **ATUAÇÃO DA REDE FEDERAL NA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 24 de Setembro de 2018.


MONICA RIBEIRO DA SILVA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


CLECI KORBES(UFPR)


DOMINGOS LEITE LIMA FILHO(UFPR)

AGRADECIMENTOS

Ao ingressar no mestrado alteramos nossa rotina e as pessoas que nos são próximas acompanham esse processo, percebem nossa empolgação, nossas angústias, nossas ausências e nossas conquistas. Nossas relações familiares, com amigos (as), no trabalho ficam, muitas vezes, em segundo plano devido à escassez de tempo.

Nos momentos de cansaço, de dúvida, da necessidade de compartilhar experiências, encontramos pelo caminho pessoas dispostas a nos ouvir e oferecer apoio. Agradeço a todos que fizeram esse papel de escuta, que incentivaram e que ofereceram ajuda.

Agradeço a Deus pela vida.

Agradeço minha família por compreender minha ausência, respeitar minha necessidade de dedicação de tempo para os estudos e do silêncio para concentração. Meu agradecimento especial vai para minha mãe, Solene J. Milliorin, que desejaria ter frequentado a escola por mais tempo, mas que por condições materiais e valores de sua época teve que deixar esse sonho de lado. Minha realização tem esforço dela também enquanto fortaleza para os dias difíceis.

Agradeço ao Instituto Federal do Paraná por me conceder afastamento parcial para a realização do curso. Sem esse tempo a formação seria precária, senão impossível.

Agradeço aos (as) colegas que constituíram a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, a Coordenação e a Direção de Ensino do *campus* Campo Largo do Instituto Federal do Paraná durante o período em que cursei o mestrado, pois sempre me incentivaram e também porque, devido ao meu afastamento parcial, acumularam atividades. Destaco meu agradecimento ao professor João Cláudio Madureira, Diretor Geral do *campus* que sempre me incentivou nessa conquista e que me auxiliou logo no início quando senti o peso que seria conciliar trabalho e estudo.

Agradeço a Jaqueline Aparecida Cardoso que auxiliou no levantamento de dados do Censo Escolar por meio dos quais eu pude realizar a análise a respeito da atuação dos Institutos Federais.

Agradeço a professora Monica Ribeiro da Silva que com seu conhecimento, seu comprometimento com o ser humano e sua ação política, canalizou na

educação a oportunidade de fazer a diferença. Sua acolhida me deu a oportunidade de crescimento, sua objetividade deu norte para minha pesquisa, sua postura crítica inspirou o questionamento e o posicionamento consciente.

Agradeço aos professores Domingos Leite Lima Filho e Cleci Körbes que integraram a banca. Ambos trouxeram importantíssimas contribuições que enriqueceram este trabalho, apontando as falhas e sugerindo caminhos que iluminaram o caminho desta pesquisa.

Agradeço aos docentes e demais servidores que atuam no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela oferta de uma formação de excelência.

RESUMO

A temática deste trabalho refere-se à relação entre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica protagonizada pelos Institutos Federais e a ampliação do direito à Educação Básica. Com a aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam na Educação Profissional ofertando o ensino de forma verticalizada, isto é, por meio de oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades, abrangendo cursos de qualificação, cursos técnicos, cursos superiores, formação de professores e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Com relação aos cursos de nível médio sua atuação está atrelada à determinação legal em que deve destinar a estes no mínimo 50% das vagas, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. Diante da abrangência na oferta de cursos pelos Institutos Federais este trabalho tem como objetivo investigar sua atuação na ampliação do direito à Educação Básica analisando aspectos a respeito da expansão e interiorização dos *campi*, da evolução das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado, bem como as características dos estudantes matriculados relacionados a sexo, raça/cor e faixa etária. Foram analisados também os dados sobre aprovação, reprovação e abandono em cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelos Institutos Federais. Para tanto, foram levantados e analisados dados do Censo Escolar dos *campi* que compõem os 38 Institutos Federais distribuídos pelo território brasileiro, compreendendo a série histórica de 2007 a 2017 considerando, portanto, as instituições que viriam a se transformar em *campus* de Instituto Federal. A discussão dos resultados apresentada neste trabalho tem o viés de análise quanto à ampliação do direito à Educação Básica, por meio da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Considerando que o atendimento escolar não foi universalizado para a população de 15 a 17 anos até 2016 e há o desafio de se elevar a taxa líquida de matrículas para 85% até o final da vigência deste Plano no Ensino Médio tal como estabelece a meta 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, entende-se que a conclusão da Educação Básica ainda se configura como um direito a ser conquistado no Brasil. Neste sentido, este trabalho constatou a expansão e a interiorização da atuação dos Institutos Federais, bem como uma evolução significativa da oferta de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado em seus *campi*, abrangendo populações antes não atendidas pela Rede Federal. Constatou também um perfil de estudante que atende os jovens de ambos os sexos e as diferentes raças/cores. Este trabalho identificou ainda a necessidade de ampliar a aprovação e a permanência dos estudantes. Como resultado da pesquisa tem-se a evidência da atuação dos Institutos Federais na ampliação do direito ao acesso ao Ensino Médio que precisa ser estendida também com relação à conclusão dos cursos para que se concretize o direito à Educação Básica.

Palavras-chave: Direito à educação. Ensino Médio Integrado. Institutos Federais.

ABSTRACT

The theme of this work refers to the relation between the expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education carried out by the Federal Institutes and the extension of the right to Basic Education. When it was approved the Law No. 11,892, of December 29, 2008, the Federal Institutes of Education, Science and Technology were created. They aim to work with Professional Education offering an education in a vertical way, that is, through courses at different levels and modalities, covering qualification courses, technical courses, higher education courses, teacher training and *lato* and *stricto sensu* postgraduate programs. Regarding the high school level courses, their performance is linked to the legal determination in which it must allocate at least 50% of the vacancies, mainly in the form of integrated courses, for the students from the last year of the Elementary School and for the public of Youth and Adult Education. Considering the scope of the courses offered by the Federal Institutes, this work aims to investigate their role in the expansion of the right to Basic Education by analyzing aspects regarding the growth and interiorization of the campuses, the evolution of enrollments in the Integrated High School courses, as well as the characteristics of enrolled students related to gender, race / color and age group. The data on approval, disapproval and abandonment were also analyzed in Integrated High School courses offered by the Federal Institutes. To accomplish the objective, data were collected and analyzed from the School Census of the campuses that make up the 38 Federal Institutes distributed throughout the Brazilian territory, including the historical series from 2007 to 2017, considering, therefore, the institutions that would become the campus of the Federal Institute. The discussion of the results presented in this dissertation has the analysis bias regarding the extension of the right to Basic Education, through the provision of Integrated High School courses in the Federal Institutes. Considering that the school attendance was not universalized for the population aged from 15 to 17 until 2016 and there is the challenge of raising the net enrollment rate to 85% by the end of the High School Plan, as established in goal 3 of the National Plan of Education (PNE) 2014-2024, it is understood that the conclusion of Basic Education is still a right to be conquered in Brazil. This work verified the expansion and internalization of the Federal Institutes' performance, as well as a significant evolution of enrollments in Integrated High School courses in their campuses, covering populations previously not served by the Federal Network. It also found a student profile that serves the youth of both sexes and the different races / colors. This work also identified the need to increase students' approval and permanence. As a result of this research, there is evidence that shows the role of the Federal Institutes in the expansion of the right to the access to Secondary Education that must be extended also in relation to the conclusion of the courses for the realization of the right to Basic Education.

Key-words: Education Right; Integrated High School; Federal Institutes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|---|-----|
| QUADRO 1 | - CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LUGARES DOS NOVOS <i>CAMPI</i> POR FASE DA EXPANSÃO..... | 87 |
| GRÁFICO 1 | - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - EM UNIDADES..... | 89 |
| GRÁFICO 2 | - NÚMERO DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS COM A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA..... | 90 |
| GRÁFICO 3 | - MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA REDE FEDERAL..... | 106 |
| GRÁFICO 4 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - 2007 A 2017..... | 119 |
| GRÁFICO 5 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS (ENSINO MÉDIO INTEGRADO) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017..... | 121 |
| GRÁFICO 6 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EJA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017 | 122 |
| GRÁFICO 7 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017..... | 123 |
| GRÁFICO 8 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017..... | 124 |
| FIGURA 1 | - LOCALIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EXISTENTES NO BRASIL EM 2007 TRANSFORMADOS EM INSTITUTOS FEDERAIS NOS ANOS SEGUINTE..... | 130 |

| | | |
|------------|--|-----|
| FIGURA 2 | - LOCALIZAÇÃO DOS <i>CAMPI</i> DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL EM 2017..... | 131 |
| TABELA 1 | - EXPANSÃO DO NÚMERO DE <i>CAMPI</i> DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL - 2007 A 2017..... | 132 |
| TABELA 2 | - DISTRIBUIÇÃO DOS <i>CAMPI</i> DOS INSTITUTOS FEDERAIS NAS ÁREAS URBANAS E RURAIS DO BRASIL - 2007 A 2017..... | 134 |
| GRÁFICO 9 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017..... | 135 |
| TABELA 3 | - EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO - 2007 A 2017..... | 136 |
| FIGURA 3 | - DISTRIBUIÇÃO DOS <i>CAMPI</i> DOS INSTITUTOS FEDERAIS COM OFERTA DE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO – 2007/2017..... | 138 |
| GRÁFICO 10 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR SEXO NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017..... | 139 |
| GRÁFICO 11 | - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR RAÇA/COR NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017..... | 140 |
| GRÁFICO 12 | - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR RAÇA/COR POR REGIÃO BRASILEIRA EM 2017..... | 142 |
| GRÁFICO 13 | - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM IDADE DE 14 A 18 ANOS NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017..... | 144 |
| GRÁFICO 14 | - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2016..... | 145 |

| | | |
|------------|---|-----|
| TABELA 4 | - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS – 2007 – 2016..... | 146 |
| GRÁFICO 15 | - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA - 2007 A 2016..... | 148 |
| GRÁFICO 16 | - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA - 2007 A 2016..... | 149 |
| GRÁFICO 17 | - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ABANDONO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA - 2007 A 2016..... | 150 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ANA | - Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANFOPE | - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPAE | - Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPED | - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| ANRESC | - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) |
| BID | - Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BNCC | - Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | - Câmara de Educação Básica |
| CEDES | - Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CEENSI | - Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio |
| CEFETs | - Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| CONIF | - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |
| DCN | - Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| EAA | - Escola de Aprendizizes Artífices |
| EAFs | - Escolas Agrotécnicas Federais |
| EITs | - Escolas Industriais e Técnicas |
| ENEM | - Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPT | - Educação Profissional e Tecnológica |
| ETFs | - Escolas Técnicas Federais |
| FORUMDIR | - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação |
| FUNDEB | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFETs | - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFs | - Institutos Federais |

| | |
|----------|--|
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPCA | - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - Ministério da Educação |
| MP | - Medida Provisória |
| NAPNE | - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas |
| PAR | - Plano de Ações Articuladas |
| PLANFOR | - Plano Nacional de Formação Profissional |
| PCNEM | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PDDE | - Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PEC | - Proposta de Emenda Constitucional |
| PISA | - Programme for <i>International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) |
| PNAES | - Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PNQ | - Plano Nacional de Qualificação |
| PROEJA | - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| ProEMI | - Programa Ensino Médio Inovador |
| PROEP | - Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROMED | - Programa de Melhoria do Ensino Médio |
| PRONATEC | - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROTEC | - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico |
| RFEPCT | - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| SETEC | - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| TCU | - Tribunal de Contas da União |
| UnEDs | - Unidades de Ensino Descentralizadas |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 | DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM AVANÇO PROTELADO..... | 21 |
| 1.1 | A educação como um direito construído..... | 21 |
| 1.2 | Direito à educação no Brasil: uma lenta declaração..... | 27 |
| 2 | ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS..... | 38 |
| 2.1 | O arcabouço legal a partir da década de 90: a constante disputa entre os pressupostos mercadológicos e a formação humana integral..... | 38 |
| 2.2 | Ensino Médio Integrado como proposta de formação humana integral... | 56 |
| 2.3 | A relação entre educação e trabalho no contexto da sociedade capitalista: entraves e possibilidades para a integração entre Educação Básica e Educação Profissional..... | 65 |
| 3 | A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA REDE FEDERAL..... | 77 |
| 3.1 | A evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... | 78 |
| 3.2 | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: da concepção à implementação como política pública educacional..... | 91 |
| 3.3 | O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a estrutura da Rede Federal de educação: uma alternativa para os jovens concluírem a educação básica?..... | 104 |
| 4 | A EXPANSÃO E A INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL: PROCESSO INDUTOR DA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA?..... | 115 |
| 4.1 | A oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil (2007-2017): uma prioridade entre as formas Educação Profissional Técnica de Nível Médio?..... | 116 |
| 4.2 | Para onde e para quem se expandiram os Institutos Federais?..... | 126 |
| 4.3 | Os Institutos Federais e o direito à Educação Básica..... | 152 |
| | CONCLUSÃO..... | 155 |
| | REFERÊNCIAS..... | 164 |

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) trata o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e descreve como sua função tanto a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” quanto “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”.

O acesso, a permanência e a conclusão estão relacionados também com a qualidade social que, ao ensejar inclusão, atenta-se aos anseios dos jovens e também a uma formação que confere efetiva aprendizagem aos estudantes.

No caso do Ensino Médio, o distanciamento da efetivação da garantia do direito à Educação Básica fica evidente nos indicadores educacionais. O Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece na Meta 3 a universalização até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio¹ para 85% até o final da vigência deste Plano (BRASIL, 2014a). Porém, os indicadores educacionais atuais configuram esta meta como um grande desafio.

Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017*, em 2015 a média nacional de atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos era de 84,3%. Esse dado demonstra a impossibilidade para que a meta 3 do PNE fosse alcançada no ano seguinte em que a universalização para esse grupo etário deveria efetivar-se. Com relação à taxa líquida de matrículas no Ensino Médio apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio. Isso representa um desafio para se alcançar os 85% taxa líquida de matrículas no Ensino Médio até 2024.

Esses dados revelam a distância existente entre o legal e o real. Elevados índices de reprovação incentivam o abandono escolar entendido como resultante da relação mútua entre o estudante e diversos fatores (escolares, sociais, econômicos e culturais) que impactam no processo de desistência da escola. O abandono escolar assim entendido pode estar relacionado ao estudante que deixou de frequentar a escola ou à escola, que abandonou o estudante. (COELHO, 2014).

¹ A taxa líquida de matrícula expressa o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino recomendado. No caso do Ensino Médio é o percentual da população de 15 a 17 anos matriculado nesse nível de ensino.

Para os que saem da escola o direito à Educação Básica não se dá por completo não lhes sendo garantida a possibilidade de concluir o que, legalmente, é o essencial, o mínimo. Ao estarem fora da escola, deixam de exercer sua cidadania enquanto sujeitos de direito, que neste caso, deixaram de concluir sua formação tão importante para a construção humana, para usufruir efetivamente dos bens culturais, para atuar conscientemente na sociedade, para inserir-se com criticidade no mundo do trabalho.

Porém, o abandono escolar não é consequência somente da reprovação. A falta de sentido do Ensino Médio, principalmente para os jovens, configura-se outro obstáculo para mantê-los na escola. Há que se considerar as peculiaridades, as diferenças, as expectativas deste público tão variado neste Brasil continental. Neste sentido, pensar em políticas para o Ensino Médio implica considerar as configurações que temos dos grupos que dele demandam. Frigotto (2004) atenta para o fato de ser imprescindível a compreensão histórica dos processos formativos no Ensino Médio, considerando as características dos jovens e também dos adultos que a esse nível de ensino ingressam, as suas condições de vida, as especificidades da região em que residem, o contexto sociocultural e étnico em que estão inseridos. Neste sentido, é preciso considerar a categoria juventude para além de uma fase etária ou biológica entre a infância e a vida adulta. Pontes (2016) alerta para o fato de o conceito juventude ser problemático, marcado pela complexidade e ambiguidade e sofrer determinações do contexto sócio-histórico em que é construído. Para Dayrell (2003) a categoria juventude compreende um processo amplo de constituição do jovem enquanto sujeito, com as especificidades que permeiam a sua vida. Esse processo é influenciado pelo meio social em que o jovem está inserido e pelas trocas que lhe são proporcionadas neste meio. Assim, para os dois autores, o termo juventudes abrange toda a diversidade dos modos de ser jovem existentes nas sociedades em cada momento histórico.

Aliada, portanto, à questão dos problemas identificados por meio dos indicadores educacionais está a necessidade de democratização do saber. Universalizar a conclusão da Educação Básica tornou-se condição para que isso ocorra. Porém, além da oferta de vagas, é preciso atentar-se às demandas das juventudes, bem como articular a formação para a cidadania, para a autonomia e criatividade intelectual e para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, capaz de se desenvolver de forma sustentável, justa e democrática.

Ao fragmentar os conteúdos e valorizar a memorização, a prática curricular e didática presentes nas escolas de Ensino Médio desvinculam os saberes produzidos historicamente pela humanidade da vida de seus estudantes gerando desinteresse pela aprendizagem imposta. Para Azevedo e Reis (2013), esse modelo de escola segue na contramão das expectativas das juventudes na medida em que se mostra insensível às necessidades e motivações dos estudantes e apresenta uma prática pedagógica reprodutivista. Segundo esses autores, o modelo tradicional de escola impede os estudantes de enxergá-la como um espaço para a mudança e para a construção de uma situação social mais promissora.

No âmbito da legislação brasileira a aprovação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, resgatou a possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, embora não tenha promovido mudanças significativas na prática já que sua oferta não se materializou de forma considerável, sendo ofertado em número reduzido de vagas. No entanto, este decreto foi incorporado à LDB/1996 através da Lei nº 11.741/2008 apontando a possibilidade da politécnica e a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia com o objetivo da formação integral (física, cultural, política e científico-tecnológica), mas também voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140).

Com a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012)², destacou-se a necessidade de se atentar para a diversidade dos sujeitos do processo educativo, valorizando as suas experiências. Elas trazem também, como dimensões fundantes na elaboração das propostas curriculares, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

A função do Ensino Médio deve ir além da formação profissional que proporcione somente conhecimentos técnicos, mas proporcionar uma formação integral que desenvolva no estudante condições para que exerça plenamente sua cidadania, que o faça desenvolver a capacidade de reconhecer-se como sujeito da

² Em 07 de novembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação aprovou novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* que substitui a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 com vistas a adequar as diretrizes à Lei nº 13.415/2017 que reformou o Ensino Médio e, em consequência, também a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

história, de ser capaz de analisar as relações que se dão no interior da sociedade, bem como compreender o mundo do trabalho na sua forma de organização e na sua constante transformação resultante dos avanços tecnológicos.

A formação integral dos estudantes faz parte da concepção de formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais, por determinação desta mesma lei, devem reservar metade das vagas para cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. A lei determina ainda que 20% das vagas destinem-se a cursos superiores de licenciaturas, programas especiais de formação pedagógica destinados a formação de professores para Educação Básica, com ênfase nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional. Enquanto instituição federal, os Institutos Federais devem atender ao Decreto nº 5.840/2006 o qual determina que 10% das vagas de ingresso sejam em cursos e programas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que abrangem: formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os Institutos Federais podem ofertar ainda engenharias, tecnologias e bacharelados e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A implantação dos Institutos Federais com a proposta de educação integrada para o Ensino Médio se apresenta como uma política educacional inovadora na medida em que se configura como um modelo de escola que conta com quadro docente próprio com elevada titulação, instalações físicas e equipamentos que dão o suporte material para os cursos. Adotam também uma política de inclusão nas formas de acesso por meio de sorteios públicos ou processos seletivos com reserva de vagas para afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda, estudantes de escolas públicas; e para permanência com auxílios estudantis: auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio alimentação, além das bolsas acadêmicas. Outro aspecto diferencial é a articulação dos Institutos Federais com a realidade local que não se limita ao desenvolvimento socioeconômico ao formar profissionais ou desenvolver processos e tecnologias para o mundo do trabalho. Destina-se também ao desenvolvimento humano e social

da comunidade com saberes e práticas que são compartilhados com a população através dos projetos de pesquisa e extensão com atuação de alunos, docentes e técnicos administrativos. Assim, a ação educativa dos Institutos Federais atua sob o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a criação dos Institutos Federais é resultado, no campo da educação, de uma política governamental mais abrangente de desenvolvimento que inclui as regiões do interior do país. Para tanto, o Ministério da Educação, em 2005, adota uma política expansionista da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica³. De acordo com informações do *Portal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, do Ministério da Educação (MEC) no período de 1909 a 2002, haviam sido construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento. (BRASIL, 2016d)

Os Institutos Federais são recentes, demandam análise e oferecem campo de pesquisa. Diante de seu dever legal de atuar fortemente em cursos de nível médio torna-se relevante investigar a abrangência e a intensidade de atuação em cursos de Ensino Médio Integrado, última etapa da Educação Básica. Qual é, efetivamente, a contribuição dos Institutos Federais para a ampliação do direito à Educação Básica? Esta pergunta norteia a pesquisa que tem como objetivo principal analisar a relação entre o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, protagonizada pelos Institutos Federais, e a ampliação do direito à conclusão da Educação Básica por meio da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado. São objetivos específicos:

- caracterizar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil de 2007 a 2017;
- analisar o processo de expansão e de interiorização da Rede Federal no Brasil por meio dos Institutos Federais;
- investigar a influência dos Institutos Federais na ampliação da oferta de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado;
- identificar características do perfil dos alunos matriculados em cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais;

³ A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II.

- refletir sobre os dados referentes à aprovação, reprovação e abandono nos cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

O estudo se deu por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental e de análise de bancos de dados de institutos de pesquisa. As fontes de pesquisa foram: a bibliografia sobre o Ensino Médio (publicações em periódicos, livros, teses e dissertações), a legislação educacional brasileira, os documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, dados do Censo Escolar e do Relatório de Taxas de Rendimento publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados sobre a Rede Federal publicados no site do Ministério da Educação (MEC) e dados sobre a população brasileira publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz uma análise sobre do direito à educação. Inicia abordando a construção teórica a respeito da relação entre o acesso à educação enquanto direito social e a diminuição da desigualdade social. Na sequência, por meio de breve relato do processo histórico sobre a configuração legal do direito à Educação Básica no Brasil, analisa o ritmo desse processo bem como as conquistas que ainda fazem parte da luta por uma educação para todos.

O segundo capítulo dedica-se inicialmente a discussão a respeito do percurso legal do Ensino Médio no Brasil após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Em seguida, com o levantamento do referencial teórico, busca conceituar a proposta do Ensino Médio Integrado como uma formação humana que se pretende mais significativa e completa para os jovens. Analisa ainda a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Médio como uma alternativa para os estudantes que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho, alinhada a uma concepção que visa a superação da formação fragmentada e dual. Aborda também a relação entre educação e trabalho no contexto da sociedade capitalista.

O terceiro capítulo aborda a atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na educação brasileira, destacando as finalidades e o processo de expansão em seus pouco mais de cem anos de história. Aborda em específico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como política educacional analisando o seu processo de criação e configuração. Analisa

sua potencialidade enquanto proposta de escola de qualidade e inclusiva para jovens que buscam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

O quarto capítulo apresenta a pesquisa sobre a contribuição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na ampliação do direito à Educação Básica. Apresenta inicialmente o levantamento analítico das formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil de 2007 a 2017 comparando a evolução das matrículas entre as diferentes formas de oferta e também entre as diferentes dependências administrativas a fim de identificar o esforço da Rede Federal na ampliação das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado. Na sequência, delimita-se como objeto de análise, os Institutos Federais e analisa-se o acesso aos cursos de Ensino Médio Integrado diante de seu processo de expansão e interiorização na série histórica de 2007 a 2017. Analisa-se também o perfil dos seus alunos e os dados sobre aprovação, reprovação e abandono nessa etapa da Educação Básica. A análise desses dados se dá tendo como norte a compreensão da atuação dos Institutos Federais na ampliação do direito à Educação Básica por meio da oferta de cursos de Ensino Médio Integrados.

1 DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM AVANÇO PROTELADO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Este primeiro capítulo se dedica a analisar a importância da efetivação do direito à educação como condição para uma formação cidadã entendida como aquela por meio da qual as pessoas se apropriam de conhecimentos que lhes permitem participar de maneira autônoma, consciente e criativa na sociedade, promovendo o desenvolvimento cultural, social e científico.

O texto divide-se em duas partes. A primeira trata da constituição teórica da educação enquanto direito social e condição para a diminuição das desigualdades entre as pessoas. A segunda parte analisa a trajetória histórica da configuração do direito à educação no Brasil relativo às etapas que hoje compõem a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O estudo do processo histórico de produção do código legal relacionado à obrigatoriedade da educação permite levantar os avanços conquistados e os avanços protelados para que se efetive a universalização, no Brasil, da Educação Básica.

1.1 A educação como um direito construído

A educação escolar configura-se como base de construção da cidadania na medida em que proporciona a seus estudantes uma formação que os tornam capazes de atuar social, econômica e politicamente por meio do seu desenvolvimento cognitivo, bem como de sua apropriação dos bens culturais, assumindo, dessa forma, um importante instrumento de redução das desigualdades. No entanto, a escola não pode atender a um estrato social específico, pois a escolarização exerce um papel fundamental na democratização social que pressupõe a efetivação do exercício da cidadania. Ela deve ser acessível a todos e, para isso, precisa ser declarada como direito de todo cidadão e como dever do Estado a sua oferta.

O conceito de cidadania tem natureza histórica e está relacionada à construção do Estado-Nação, portanto, ao pertencimento a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e à declaração e exercício de direitos. Thomas Humphrey Marshall, sociólogo liberal inglês, em sua obra *“Cidadania, classe social e status”*, de 1949, elabora uma teoria sobre o desenvolvimento da cidadania, a partir do problema da desigualdade social, tendo como referência o contexto da sociedade britânica em meados do século XX. Apesar de sua limitação ao contexto específico da Inglaterra, sua teoria tornou-se um marco em estudos sobre cidadania. O autor compõe a cidadania a partir de três elementos ou gerações de direitos: os civis, os políticos e os sociais. Marshall (1967) os distingue seguindo uma trajetória cronológica que, para ele, também é lógica já que os direitos conquistados deram as condições para os outros irem configurando-se.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63-64)

Assim, os direitos civis, conquistados no século XVIII, referem-se aos direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à justiça. Os direitos políticos, no século XIX, relativos ao poder de participação no poder político, com potencial de votar e ser votado. Os direitos sociais, conquistados no século XX, que vão desde a garantia a um mínimo de bem-estar econômico até a participação na herança cultural.

O sistema educacional configura-se, dessa forma, como uma instituição ligada aos direitos sociais. Ao tratar do direito à educação, Marshall a concebe como condição para a conquista de outros direitos.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (*Ibidem*, p. 73)

O autor afirma ainda que o bom funcionamento da sociedade depende da educação de seus membros que não é um dever individual, e sim, social. Por isso, “o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX” (*Ibidem*, p.74).

O direito à educação tem suas bases, no entanto, na Reforma Protestante, no final da Idade Média. Martinho Lutero, idealizador da Reforma religiosa, indignado com os costumes e as práticas da Igreja Católica, desenvolve também uma proposta do sistema escolar que, até então, apresentava um caráter essencialmente cristão. Ele valorizava o ensino de línguas clássicas, da língua nacional e os conteúdos das ciências, da literatura, da matemática, da história e da música. Para Lutero, era necessário que toda a população tivesse acesso ao ensino, conhecesse seus direitos e seus deveres e que não fosse baseado somente no conhecimento religioso, mas também político e econômico. Por isso, defendia uma educação universal, pública e gratuita e de responsabilidade do Estado.

Contudo, vale lembrar que, para Lutero, o Estado possuía um caráter cristão e este deveria assumir um papel em prol da paz e da justiça do povo governando como a mão esquerda de Deus. Neste sentido, talvez fosse natural que a Igreja em decadência tivesse que deixar de ser a organizadora e mantenedora da educação escolar e, em seu lugar, o estado se ocupasse dessa tarefa para promover uma educação cristã, que instrísse as crianças e os jovens para se tornarem religiosos que atuariam tanto na esfera espiritual como também na secular.” (BARBOSA, 2007, p.177)

Embora deixasse claro seu entendimento de que o Estado era confessional, Lutero vivia num contexto de reformulação da noção de Estado e sua contribuição está no fato de insistir na transferência da responsabilidade pela oferta e financiamento da escola da Igreja para o Estado, que passaria a ter o dever de promover o acesso à educação, bem este entendido por Lutero como direito de todos.

Dois séculos depois da Reforma Protestante, a discussão a respeito do ensino público e universal situado no contexto histórico da Revolução Francesa, no final do século XVIII, é permeada pela concepção de que a educação é responsabilidade coletiva. Mesmo numa tradição liberal, o Estado será chamado a assegurar a educação gratuita como forma de torná-la acessível a todos e de caráter emancipador.

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. (CURY, 2002, p.249)

Condorcet, filósofo iluminista, em sua obra “*Cinco memórias sobre a instrução pública*”, escrita em 1791, defende que a instrução pública é dever da sociedade e uma tarefa do Estado. Propõe uma educação, baseada no ideário democrático-liberal, pela qual todos os homens tenham a possibilidade, em seus primeiros anos, de conhecer seus direitos e deveres, a legislação do país e adquirir os conhecimentos necessários para a vida comum. Ao Estado cabe garantir a gratuidade, a independência e a universalidade do acesso a uma educação laica, para ambos os sexos, em todos os seus níveis. Para o autor, isso equipara os indivíduos, tornando iguais os separados pelo “abismo intelectual”.

O Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural, fazendo com que forças comuns concorram para o bem-estar dos indivíduos. Entretanto, esse bem-estar passa, ao mesmo tempo, a ser mais dependente das relações de cada homem com seus semelhantes e os efeitos da desigualdade cresceriam na mesma proporção, se não pudéssemos tornar mais frágil e quase nula, em relação à felicidade e aos direitos comuns, aquela desigualdade que nasce da diferença entre os espíritos. (CONDORCET, 2008, p. 17).

Enquanto deputado do Departamento de Paris e responsável pelo Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Condorcet apresentou, em 1792, um plano educacional que contemplava esses princípios e que, até hoje influenciam a defesa da escola pública e promotora da emancipação popular.

Inserida no rol de direitos a educação passa a ser uma condição para efetivar a igualdade entre os homens. Assim, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, já destacava a liberdade e a igualdade perante a lei, servindo como base para o ordenamento jurídico de diferentes países e abarcando a discussão sobre o direito à educação como condição para a garantia do exercício da cidadania. Assim, são elaborados no século XX, diversos documentos internacionais que declaram o direito ao acesso à educação para todos.

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. Mais recentemente temos o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. (CURY, 2002, p.246,)

Norberto Bobbio, filósofo político italiano, em sua obra *A Era dos Direitos* (2004), afirma que os direitos são conquistas e que se dão ao longo da história, a partir das lutas por melhores condições de vida. Afirma, ainda, que os direitos do homem sofrem transformações no decorrer da história.

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 2004, p.5)

Para o autor, “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais” (*Ibidem*, p.30). Neste sentido, o processo de evolução dos direitos se dá até que os direitos consolidam-se em direitos positivos, isto é, inscritos em leis ou constituições.

No entanto, o autor alerta para o fato de que enunciar um direito até é relativamente fácil, porém as ações para pô-lo em prática despertam resistências o que revela que o “problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje,

não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (*Ibidem*, p.23, grifos do autor).

O direito à educação é um direito que precisa passar da declaração e ser efetivado com políticas públicas capazes de torná-lo universal.

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (CURY, 2002, p.258)

Sendo a educação um dos direitos universais que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse direito ainda é negado para uma grande parcela da população mundial, o que a priva de outros muitos direitos. Ser declarada no âmbito internacional proporciona a garantia da exigência. No entanto, é preciso que as legislações nacionais regulamentem esse direito. Katarina Tomasevski, que foi relatora especial para o direito à educação da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, expõe o problema:

Em nível global, falhamos na tentativa de estabelecer um sistema que garanta um direito universal mínimo em todo o mundo. Como consequência, milhões de crianças são privadas da educação escolar e, mesmo nos países mais ricos do mundo, nem todas as crianças em idade escolar exercem seu direito à educação. (TOMASEVSKI, 2006, p.69)

Salienta, ainda, a relação entre o combate às desigualdades nas condições de vida e o direito à educação:

Quando o direito à educação é garantido, opera como um multiplicador, fortalecendo o exercício de todos os direitos e de todas as liberdades individuais. Quando o direito à educação é negado, priva as pessoas de muitos (senão de todos) direitos e liberdades. (*Ibidem*, p. 71)

Sendo assim, o princípio da igualdade, proclamado na Revolução Francesa, só será garantido quando o acesso à educação escolar for universal e gratuito.

Ximenes (2014b), ao tratar dos componentes do direito humano à educação escolar, toma como base as quatro características amplas desse direito definidas

por Tomasevski e depois incorporadas pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU:

Nesse sentido, o mandamento de otimização da *disponibilidade* visa à universalização da educação obrigatória e à generalização da educação não obrigatória. A *acessibilidade* busca maximizar a igualdade de condições para o acesso e a permanência em todos os níveis e etapas escolares. A *aceitabilidade*, por sua vez, busca maximizar a relevância, a adequação e a qualidade do ensino; enquanto a *adaptabilidade* tem como objetivo maximizar as liberdades no ensino e o pluralismo de concepções pedagógicas, sua flexibilidade e capacidade de responder às necessidades e expectativas das sociedades e comunidades, respeitando e promovendo sua diversidade. (XIMENES, 2014b, p.1040, grifo do autor)

Em sua defesa da educação como um direito humano, Tomasevski elaborou tais características as quais as diferentes sociedades devem satisfazer e articula a educação como uma necessidade humana.

1.2 Direito à educação no Brasil: uma lenta declaração

Ao compararmos a forma como se deu o desenvolvimento das três gerações de direito descritas por Marshall é possível concluir que, no Brasil, houve a preponderância aos direitos sociais e a alteração da sequência dos direitos conquistados, o que revela que não podemos transpor a lógica inglesa à realidade brasileira (CARVALHO, 2008). Por aqui, os direitos sociais precederam os outros. Outro aspecto diferencial está na forma de conquista desses direitos. Na Inglaterra, as três gerações que compõe a cidadania foram conquistadas pelo povo, enquanto no Brasil, foi concedido de acordo com interesses políticos.

No entanto, apesar de os direitos sociais comporem o sistema jurídico brasileiro desde a década de 1930, o elitismo e as profundas desigualdades sociais tornaram esses direitos privilégios de alguns. Só na Constituição de 1988 o sistema normativo brasileiro atribuiu um caráter mais universalizante dos direitos sociais. A educação, neste contexto, adquiriu, a passos lentos, o caráter de direito já que houve a predominância da ausência de instrumento legal que possibilitasse a responsabilização do Estado, representado pela autoridade competente, por parte da população diante da escassez de vaga.

A legislação brasileira, desde o período imperial estabelecia a educação primária como sendo gratuita. Porém, mesmo depois da Proclamação da República,

poucos brasileiros alfabetizaram-se. A Constituição de 1934 confirma a educação como um direito de todos, torna o ensino primário obrigatório e reafirma sua gratuidade. No entanto, a falta de instrumentos que possibilitassem a exigência do cumprimento da lei não promoveu avanço na ampliação do acesso à educação escolar. As Constituições de 1937 e de 1946 tampouco trouxeram avanços neste sentido e a Constituição de 1967 ampliou de quatro para oito anos a etapa do ensino obrigatório. Em 1969, a Emenda Constitucional nº 1 explicita o dever do Estado em garantir a educação compulsória para todos, prevista anteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/1961.

O crescimento da população urbana e a industrialização do país a partir da década de 1940 contribuíram para o aumento das pressões sociais por expansão das oportunidades de escolarização. Essas demandas por ampliação das oportunidades de escolarização, ainda que atendidas de forma precária nos marcos do populismo, interferiram na ação estatal no sentido da efetivação do princípio da igualdade de oportunidade para o acesso nas décadas seguintes. (ARAUJO, 2011, p. 290)

Por princípio de igualdade de oportunidades entende-se, neste contexto, a ampliação do acesso à escola, sem assegurar a permanência e o prosseguimento nos estudos. Assim, para os filhos das camadas mais pobres da população a frequência era de poucos anos. Os poucos privilegiados permaneciam por mais tempo.

Com efeito, ao lado do tardio surgimento de uma concepção mais universalista do direito à educação nos textos constitucionais, a dinâmica de expansão da escolarização obrigatória foi refreada, até a década de 1960, por perversos mecanismos de seleção nas instituições escolares. Mantínhamos uma escola para poucos e esses poucos buscavam na escola o que ela poderia oferecer de melhor: prestígio, inserção no mercado de trabalho e ascensão social. Dessa forma, o acesso à educação era fator de diferenciação social, pois mediante rigorosos mecanismos de seleção e ensino propedêutico voltado para o acesso a níveis superiores de educação ou para postos mais elevados no mercado de trabalho eram “eleitos” aqueles que seriam incluídos nos demais direitos de cidadania. (*Ibidem*, p.290)

Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidades norteie ações que efetivamente ampliem o direito à educação a toda população é necessário considerar as diferenças e desigualdades existentes na sociedade. Em sua obra Teoria da Justiça, escrita em 1971, John Rawls, teórico norte-americano, apresenta princípios da justiça social que “fornecem um modo de atribuir direitos e deveres nas

instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social” (RAWLS, 2002, p.5).

A educação, considerada instituição básica da sociedade, deve ser responsável pela formação moral dos cidadãos e contribuir na distribuição de oportunidades e dos bens sociais, atentando às necessidades dos menos favorecidos. Dessa forma, a educação escolar contribuiria para combater as desigualdades sociais.

Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca. (RAWLS, 2002, p. 108)

No Brasil, entre as décadas de 1970 e 1990 houve uma notável ampliação do número de matrículas no Ensino Fundamental, etapa então considerada obrigatória. As camadas populares passaram a fazer parte da escola pública.

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.8)

O avanço legal veio somente com a promulgação da Constituição de 1988 que categorizou a educação como direito público, declarando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo⁴. A partir de então, o Estado pode ser responsabilizado diante da recusa da matrícula no Ensino Fundamental, devendo assegurar a oferta de vagas a todos que ainda não tiveram acesso a ela, pois o direito público subjetivo é um instrumento jurídico que permite que todo cidadão tenha a possibilidade de constranger o Estado diante do seu dever de prestação deste direito. Isto é, em caso de não cumprimento desta prestação obrigatória por parte do Estado, esse direito é passível de ser exigido em juízo devendo ser logo efetivado cabendo, em caso de descumprimento, responsabilização da autoridade competente.

⁴ Duarte afirma que o direito subjetivo “Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual.” (DUARTE, 2004, p.113)

[...] para que o Estado se veja posto na condição de devedor de educação escolar ou de escolarização e possa ser compelido à prestação do referido serviço, são necessárias duas coisas: primeiro, que haja o reconhecimento, no direito positivo, do direito universal ao serviço público chamado Educação; segundo, que os cidadãos sejam dotados de instrumentos eficazes de cobrança do referido direito. Essas duas condições juntas formam aquilo que, no Direito, se denomina direito público subjetivo. O reconhecimento desse direito em assunto de Educação data da Constituição de 1988. (FERRARO, 2008, p. 278)

A Constituição de 1988 inova, portanto, aliando à declaração do direito à educação à possibilidade de exigí-lo. Até então, o descumprimento do dever do Estado com relação à educação poderia ser facilmente justificável, sem consequências para governantes e nem necessidade de tomada de medidas para o atendimento das demandas de vagas.

Porém, a expansão e garantia da oferta de vagas no Ensino Fundamental não garantiu, por consequência, a universalização do acesso ao conhecimento porque não atendeu as demandas da diversidade, não assegurou o sucesso escolar de todos e não garantiu a permanência de muitos na escola. Existem obstáculos sociais e culturais para acolher a diversidade. Há uma cultura e uma organização escolar que não efetiva um ensino de qualidade para todos. A reprovação e o abandono transformaram-se em índices alarmantes e reveladores da exclusão escolar praticada, agora, no interior das escolas. Para Frigotto a expansão de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil não garantiu o acesso efetivo e democrático ao conhecimento uma vez que se deu numa “profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo.” (2010, p.32)

Isso exclui muitos e revela a continuidade do processo de exclusão social, impedindo grande parcela da população de emancipar-se por meio do conhecimento. Preconceitos étnico-raciais, e segregação social estão presentes na sociedade. Além disso, as condições atuais de efetiva participação cidadã da diversidade tais como negros, indígenas, homem do campo, pessoas com deficiência, são resultado da histórica desigualdade nas oportunidades de acesso às conquistas que marcou essas populações.

O sociólogo François Dubet, em seu artigo *O que é uma escola justa?*, afirma que as sociedades democráticas consideram o mérito como um princípio de justiça e, neste sentido, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função do seu trabalho e de suas qualidades” (2004, p. 541). No entanto, as

desigualdades sociais influenciam as desigualdades escolares e demonstraram que o modelo de meritocracia continuou favorecendo àqueles que pertenciam a grupos sociais privilegiados e legitimando cruelmente os alunos que fracassam, pois as ocupações escassas continuam sendo acessadas pela elite e as diferenças econômicas se perpetuam. Para a escola ser justa Dubet defende que é preciso garantir competências mínimas de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos.

Em sua teoria sobre a igualdade complexa, Michael Walzer, filósofo americano, apresenta um contraponto à teoria da igualdade de oportunidades enquanto fator determinante para uma justa distribuição de bens, exposta por Rawls. Propõe a ideia da igualdade complexa em que não basta a igualdade de oportunidades, mas é necessário levar em conta o contexto histórico, cultural e social da comunidade para se definir para quais bens essa igualdade de oportunidades dará acesso. “Em termos formais, a igualdade complexa significa que a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem” (WALZER, 2003, p.23). Segundo o autor, a justiça distributiva depende da autonomia distributiva que pressupõe a determinação de critérios para a distribuição de cada classe de bens sociais, não cabendo para a distribuição ser justa, um critério único. Sendo a educação um bem social, sua distribuição afetará a distribuição de outros bens, o que exige critérios distributivos próprios.

Dessa forma, com a ampliação significativa do acesso ao Ensino Fundamental, a legislação brasileira, ao utilizar o critério de necessidade, fez valer o sistema distributivo de igualdade simples, atendendo à necessidade básica de escolarização. Os novos problemas que surgiram, tais como repetência, abandono e baixa qualidade, demonstram a insuficiência de critérios mais específicos em termos da igualdade complexa, em que se deve atender às necessidades dos diferentes grupos para que atinjam um nível satisfatório de aprendizagens que garantam a formação do cidadão.

A igualdade simples dos alunos é relativa à igualdade simples dos cidadãos: uma pessoa/um voto, uma criança/uma vaga no sistema educacional. Podemos imaginar a igualdade educacional como forma de provisão de bem-estar social, na qual todas as crianças, consideradas futuras cidadãs, têm a mesma necessidade de conhecimentos, e na qual se realiza melhor o ideal de afiliação quando aprendem as mesmas coisas. Não se pode

permitir que sua educação dependa da posição social ou da capacidade econômica dos pais. (WALZER, 2003, p. 276-277)

Reconhecer a educação escolar como base na qual se constrói a cidadania, implica torná-la acessível a todos a fim de que cada cidadão torne-se capaz de atuar social, econômica e politicamente através da apropriação dos bens culturais e do desenvolvimento cognitivo. Assim, a educação escolar assume também o papel de instrumento de redução de desigualdades e de discriminações.

Voltando ao plano legal, o direito à educação foi ampliado na LDB/1996 na medida em que considera como Educação Básica três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou o tempo escolar que o Estado deve ofertar tornando a Educação Básica obrigatória à faixa de quatro a dezessete anos e assegurando também a oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Dessa forma, o direito público subjetivo passa a abranger um tempo maior de escolaridade, incluindo a Educação Infantil no período que compreende a pré-escola e que é destinado às crianças de 4 e 5 anos. Quanto ao Ensino Médio, esse nível não ficou vinculado à obrigatoriedade uma vez que a lei refere-se à faixa etária e, devido ao gargalo provocado pelas reprovações, acaba contendo grande parte dos estudantes de quinze a dezessete anos no Ensino Fundamental.

Assim, surgem novos desafios tais como o estabelecimento de parâmetros de qualidade da educação, a ampliação do número de vagas na Educação Infantil, a universalização do acesso, da permanência e do sucesso dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O direito à educação pressupõe além do acesso à escola, também a qualidade do ensino. Tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB/1996 apontam a necessidade de se estabelecer um padrão de qualidade para a organização do ensino. Considerando o sucesso escolar através dos índices de aprovação e de conclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio verifica-se que persistem números alarmantes de fracasso que se traduz em reprovação e abandono escolar. Ao abrir suas portas a todos, a escola não acolheu efetivamente as diferenças e não se adaptou à heterogeneidade dos alunos que passaram a compor seu alunado. A acolhida implica adaptação da estrutura física, a revisão do currículo, a formação continuada dos professores e a atenção às especificidades do novo alunado que demandam postura política e práticas pedagógicas voltadas à efetiva aprendizagem

de todos. Ao considerar as avaliações nacionais e internacionais de conhecimento também se percebe o baixo rendimento acadêmico dos alunos brasileiros, que demonstram não terem se apropriado do mínimo indispensável para a participação social. A qualidade de ensino passa a ser, nos dias de hoje, o novo caráter da educação a ser exigido como direito.

Segundo Marcel Crahay (2000), em sua obra *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*, as políticas educacionais são influenciadas por três ideologias, que se convencionou relacionar ao princípio de justiça em educação: igualdade de oportunidades, de tratamento e de conhecimentos adquiridos.

A ideologia da igualdade de oportunidade relaciona-se ao justo reconhecimento de méritos e justifica as diferenças pelos dons e habilidades naturais. No entanto, para o autor, essa ideologia contrapõe-se ao direito subjetivo à educação, uma vez que o Estado tem o dever de ofertar a educação gratuita que deve ser proporcionada independentemente das diferenças que possam existir entre os estudantes. Além disso, para o autor, é preciso superar a concepção de que a aprendizagem está relacionada a um dom.

A ideologia da igualdade de tratamento visa à igualdade da qualidade do ensino por meio da uniformização dos conteúdos, dos métodos e das condições de ensino, tornando as escolas equivalentes e evitando a segregação entre escolas para ricos e escolas que acolhem os pobres. Para Crahay (2000), a ideologia da igualdade de tratamento não considera as diversidades individuais o que a faz reproduzir as desigualdades. Dessa forma, sua proposta é a adoção do princípio da justiça corretiva para a formulação de políticas educacionais, princípio este presente na ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos, mais relacionada, segundo o autor à educação básica e que se articula com o direito subjetivo à educação, já que o Estado tem o dever, neste nível de educação, de garantir a todos o acesso a um conjunto de conhecimentos definidos como relevantes.

A ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos defende que as escolas devem promover aprendizagens referentes a objetivos que todos devem atingir, considerando as diferentes formas de aprendizagem e distribuindo o ensino com equidade atendendo ao princípio da justiça corretiva. Assim, os estudantes que apresentassem maiores dificuldades seriam aqueles que receberiam ações diferenciadas da escola.

[...] Fariam jus ao princípio de justiça corretiva, no âmbito da escola, iniciativas de discriminação positiva como reforço escolar para crianças com dificuldade de aprendizagem, aulas com diversidade de práticas pedagógicas para crianças com diferentes níveis de aprendizagem, inexistência de reprovação associada a altos desempenhos e baixa desigualdade escolar, professores mais experientes trabalhando com crianças com maiores dificuldades naquele momento. Salas heterogêneas (constituídas por alunos com maiores facilidades e dificuldades no momento), estratégias de ensino coletivas e não pautadas pela individualização da aprendizagem, e foco nos objetivos de aprendizagem também se associam a essa perspectiva, tendo em vista evidências de correlação entre elas e maiores níveis de justiça na escola. (RIBEIRO, 2013, p.13)

Pensar em qualidade educacional implica universalização da oportunidade de acessar o conhecimento sistematizado, de aprender e de se desenvolver.

Organizar a escola de qualidade para que todos sejam capazes de aprender e se desenvolverem, ao máximo dentro de suas capacidades e habilidades, é o desafio apontado pelo direito à educação. Essa é a razão pela qual afirmamos a indissociabilidade dos princípios da qualidade do ensino e da igualdade de condições, este último, sobretudo na educação básica, entendido como igualdade de base. Nessa etapa, não deve prevalecer o princípio da meritocracia (ou seja, o sucesso de alguns), mas o princípio da universalidade (sucesso *básico* de todos). (XIMENES, 2014a, p.330, grifo do autor)

A apropriação de conhecimentos de forma mais igualitária está longe de se efetivar no Brasil, o que é percebido nos resultados das avaliações externas, nacionais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e internacionais tais como o Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Elas apontam diferenças nos resultados entre regiões, entre classes sociais e econômicas que ainda impossibilita que muitos brasileiros tenham acesso a uma escola que proporcione a aprendizagem. No entanto, estas avaliações não devem ser o único modelo de aferição de qualidade, pois elas aplicam:

o mesmo receituário, independentemente dos contextos culturais, sociais, econômicos e do percurso histórico dos sujeitos e da realidade de cada instituição escolar, reforçando, assim, a lógica da meritocracia baseada no desempenho, inferindo um modelo de padrão de qualidade que alimenta uma lógica seletiva e excludente, reproduzindo as relações sociais desiguais do sistema capitalista. (TEDESCO; REBELATTO, 2015, p.184)

As avaliações externas, além de não considerarem todos os fatores que interferem no trabalho pedagógico das instituições escolares e não valerem-se da realidade específica das escolas, também não estão relacionadas ao princípio de justiça corretiva, pois não são utilizadas para o planejamento de ações de discriminação positiva por meio de adoção de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação ofertada. O que se vê é a utilização dos resultados destes testes como argumento privatizante da educação e de responsabilização de gestores, professores.

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato, à agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990. Dentre os fatores que contribuíram para isso estacam-se: a consolidação democrática, o ajuste econômico e consequente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados etc. Uma dinâmica de racionalização, que incluiu a observância dos critérios de eficácia, efetividade e eficiência na utilização dos recursos financeiros, e uma preocupação crescente com a *accountability* passaram a envolver a gestão pública brasileira. (RUS PERES, 2010, p.1183)

A qualidade da educação, sob essa concepção de avaliação de políticas públicas, é avaliada sob o aspecto gerencialista e econômico, em que o Estado deve atingir metas quantitativas ao menor custo seguindo a lógica do setor privado.

Ao tratar das avaliações centradas apenas no rendimento dos estudantes Abramowicz (1994) critica o perfil quantitativo, positivista e tecnicista de avaliação como um problema técnico. Propõe então uma linha contextualizada de avaliação em que se inclua a dimensão qualitativa e o aspecto político à abordagem metodológica da avaliação, com enfoque crítico-humanista. Sob esta concepção a avaliação deixa de ter o tom do controle e busca um “sentido crítico, criativo, competente e comprometido, com uma perspectiva transformadora” (p.96).

No entanto, definir padrões de qualidade na educação é algo complexo, pois esta se altera diante das transformações do contexto histórico, social e econômico que constantemente redefine o papel do conhecimento e da escola. No caso brasileiro, no século XXI, a qualidade está vinculada à universalização da Educação Básica que apesar de ampliar o acesso ainda enfrenta o desafio de garantir sua conclusão e a aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

Diante da quase universalização do acesso à etapa obrigatória de escolarização, bem como dos reiterados episódios trazidos pela imprensa e vividos no cotidiano escolar quanto aos alunos que estão na escola, mas não se apropriam do mínimo indispensável para viver em sociedade, parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16-17)

Qualidade, nesse sentido, abrange um sentido social, de emancipação e inserção por meio do conhecimento. A definição de seus indicadores deve se dar de forma participativa, levando em consideração o constante debate e revisão, as peculiaridades relativas às expectativas e diversidades presentes na sociedade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.17). Portanto, estabelecer um padrão de qualidade de educação enseja debate e atenção às diferentes demandas sem perder de vista o que caracteriza uma igualdade de conhecimentos necessária ao final da Educação Básica. Esse debate inclui a abordagem sobre financiamento, gestão, currículo, avaliação, formação de professores. É um debate complexo, pois envolve diferentes concepções pedagógicas, filosóficas, políticas. No entanto, é uma nova dimensão do direito à educação que se coloca como pauta de reivindicação, junto à ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil, inclusive para crianças de 0 a 3 anos que não estão na faixa etária obrigatória e a obrigatoriedade do Ensino Médio, assim como a efetivação do direito à educação especial, do campo, para quilombolas e de jovens e adultos com suas peculiaridades e especificações.

Diante desse cenário de constante luta pelo direito à educação no Brasil, reforça-se o pressuposto de que a formação do cidadão implica a reflexão sobre a democratização das oportunidades educacionais que abrangem o acesso, a permanência e o sucesso escolar. A defesa do direito à educação pública, universal e de qualidade fundamenta-se no princípio da dignidade humana, pois confere ao cidadão autonomia para fazer suas escolhas, para torná-lo capaz de novas aprendizagens, de compreensão mais abrangente e complexa da realidade, de liberdade de expressão e de participação dos bens culturais. No Brasil, a legislação e os documentos oficiais que tratam da educação comprometem-se com o respeito à dignidade humana e consideram a educação como:

- **direito social e dever do Estado**, para corresponder às aspirações da sociedade por um país democrático, justo e isonômico, traduzindo-se em ações que visem dar respostas públicas aos compromissos socialmente assumidos em cada uma das instituições, tanto fortalecendo o processo de inserção cidadã como contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos e para o desenvolvimento local, regional e nacional do país;
- **direito de cidadania**, para formar pessoas críticas, autônomas, emancipadas e competentes tecnicamente, ativas na dinâmica do convívio social e partícipes na definição dos projetos de desenvolvimento nos âmbitos público e privado, pessoais e coletivos;
- **bem público**, na perspectiva da inclusão e valoração da educação profissional e tecnológica como política pública, comprometendo-se o Estado com a qualidade social; e
- **questão de soberania conjunta Estado-cidadão**, para cumprir a função social e os compromissos firmados com a expansão do direito e a universalização do acesso. (BRASIL, 2014b, p.14 e 15)

Efetivar esse direito é condição para que uma sociedade desigual e excludente como a brasileira avance no sentido da democracia e da justiça social. Para isso não basta previsão legal. É preciso ir além da base jurídica. A legislação brasileira, com sua lenta evolução no âmbito do direito à educação, tem seu ponto alto da Constituição de 1988 elevando-o à condição de direito público subjetivo. A partir de então é necessário compreender as contradições da realidade concreta, as disputas entre diferentes concepções e avançar nos mecanismos de exigibilidade.

Neste sentido, a análise e avaliação de políticas públicas e da legislação educacional tornam-se balizas para a observância da lei, para o alinhamento das ações do Estado com a perspectiva da formação cidadã e para a necessidade da ampliação do direito tanto no que se refere à abrangência, quanto à especificação (CURY, 2002). É, pois, por meio de constante luta que a sociedade garante e amplia seus direitos. A educação, como um bem social, condição fundamental de avanços na qualidade de vida individual e social, precisa ser reconhecida, declarada e efetivada como direito de todos.

No capítulo a seguir a análise deste trabalho toma como escopo a discussão mais específica sobre o Ensino Médio abrangendo a trajetória ambígua, pois permeada de disputa, que delinea sua configuração legal no Brasil. O texto tem como recorte temporal o período que compreende a elaboração da LDB/1996 até a aprovação da Lei nº 13.415/2017. Aborda ainda a concepção da proposta do Ensino Médio Integrado e analisa a integração entre educação geral e educação profissional no contexto do sistema capitalista, questões estas que configuram os campos de disputa quando a última etapa da Educação Básica é tema de debate.

2 ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

[...] O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele constitui uma ausência socialmente construída na sua quantidade e qualidade, o que é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. (FRIGOTTO, 2006, p. 264)

O objetivo deste capítulo é contextualizar o cenário atual do Ensino Médio no Brasil, bem como discutir sobre a formação humana integral. Após esta breve introdução, as quatro seções em que este capítulo está dividido destinam-se a: resgatar a trajetória legal do Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, destacando as disputas que permeiam a última etapa da Educação Básica; obter uma conceituação da proposta de Ensino Médio Integrado através da revisão da produção de autores que estudam o tema; apontar as relações entre a prática de formação integrada e a promoção de uma formação humana mais completa; analisar a relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional no contexto do sistema capitalista.

A contextualização do Ensino Médio se faz necessária, pois é por meio da compreensão dos interesses que interagem e se embatem na elaboração de políticas públicas para esse nível de ensino que se torna possível identificar avanços, percalços e retrocessos na busca pela universalização e oferta da Educação Básica de qualidade. Discutir sobre a formação humana integral por sua vez resgata a necessidade de superação de uma formação fragmentada, de caráter tecnicista, mercadológica e excludente com vistas a uma educação comprometida com uma formação mais ampla, humana e emancipadora.

2.1 O arcabouço legal a partir da década de 90: a constante disputa entre os pressupostos mercadológicos e a formação humana integral

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço nas conquistas referentes aos direitos sociais, entre eles a educação. O direito à educação recebe reforço legal na medida em que declara o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo. Isso torna possível a responsabilização legal da

autoridade competente diante da recusa da matrícula, permitindo que todo cidadão tenha a possibilidade de constranger o Estado diante do seu dever de prestação devida. Além disso, a Constituição assegura, no artigo 208, inciso II, avanços para o Ensino Médio com a declaração da garantia da sua gratuidade e progressiva universalização. Diante de um novo arcabouço legal, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã, foi aberta a possibilidade de reformulação da LDB e, para tanto, iniciou-se o processo de discussão envolvendo diversos setores da sociedade.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, é resultado de anos de discussões entre setores progressistas (formado pela maioria das entidades da sociedade civil organizada que compunha o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) e conservadores (constituído por entidades que representam grupos privados de educação) da sociedade.

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p.190)

Neste sentido, o texto legal traz avanços e conquistas progressistas, mas também apresenta decisões que revelam o domínio de forças políticas que visam à manutenção de determinações que impedem a democratização e melhoria da qualidade do ensino. A partir da década de noventa, as reformas no campo educacional foram norteadas pelos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e a na Declaração de Nova Delhi, em dezembro de 1993. A gestão do ensino público passa a ser orientada por modelos empresariais em que a qualidade da educação visa à adequação do ensino às demandas da produção e do consumo. Seguindo a lógica neoliberal a orientação política passa a ser a do Estado Mínimo, que trabalha com o mínimo de encargos sociais o que implica no crescente descompromisso do Estado com as questões sociais. Neste sentido, há uma diminuição nos investimentos públicos para essas áreas obrigando-as a captar investimentos no setor privado. É a paulatina privatização dos serviços prestados pelo poder público. São, então, realizados empréstimos de bancos internacionais

(Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento) para o financiamento da educação que, em contrapartida, impõem condições a serem efetivadas e que influenciam a política educacional da década de noventa, marcada pela ênfase na relação entre a educação e o desenvolvimento da economia. Dessa forma, os instrumentos legais elaborados nesta época remetem à educação escolar um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país. Há uma preocupação na formação de competências e habilidades nos estudantes a fim de que se tornem trabalhadores capazes de se adaptar às constantes mudanças no sistema produtivo.

No caso do Ensino Médio, esse nível de ensino foi reconfigurado na medida em que foi incorporado à Educação Básica que passa a ser constituída por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, para que o processo de consolidação do Ensino Médio se concretizasse era necessário que lhe fosse atribuído o caráter de obrigatoriedade. Isso não aconteceu, pois a LDB/1996 prevê em seu Art. 4º, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Dessa forma, o Estado não ampliou seu dever na oferta da Educação Básica.

O texto da nova lei procurou preservar o caráter unitário, destacando como função do Ensino Médio, tanto a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental como a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Na prática, segundo Kuenzer (1997) isto se traduz em uma histórica dualidade estrutural que permeia o Ensino Médio.

É esta dupla função – preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho – que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação. (KUENZER, 1997, p.77).

Para a autora, essa dualidade atende às demandas do mundo da produção num contexto em que há diferentes classes sociais, com diferentes necessidades. Assim, cada classe social forma, por meio da escola, seus intelectuais que garantirão a homogeneidade, bem como sua consciência e função nos âmbitos social, econômico e político. (KUENZER, 1997). A estrutura do Ensino Médio ao não possibilitar a integração dessas duas funções proporciona, historicamente, formação diferenciada para os jovens, de acordo com a classe social a que pertencem.

Quanto ao currículo do Ensino Médio, havia destaque, no Art. 36 para a Educação Tecnológica Básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. O mesmo artigo propunha: metodologia de ensino e avaliação que estimulasse a iniciativa dos estudantes; a inclusão de uma língua estrangeira moderna obrigatória e uma segunda optativa. Ao concluir o Ensino Médio, a LDB/1996 definia que o estudante deveria demonstrar: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas da linguagem; domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. O Ensino Médio deveria atender a formação geral do estudante e também poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Quanto à integração entre formação geral e a qualificação profissional, o texto final da lei não atendeu aos anseios da proposta inicial, mais progressista, que defendia uma concepção de formação humana próxima da politecnia que, então, era entendida como a formação que compreendia a educação intelectual, a educação do corpo e a educação tecnológica. (MACHADO, 1989, p. 124). A lei aprovada determinou a duração de três anos para o Ensino Médio, incluindo a formação geral e, “quando atendida”, a formação profissional. O caráter dualista continua a fazer parte da letra da lei na medida em que a lei explicita a existência de diferentes cursos de Ensino Médio de educação geral e habilitação profissional.

Contextualizando esse período de discussão e aprovação da LDB/1996, Frigotto (2007) destaca a intensificação do processo de mercantilização da educação na medida em que há um contrapeso entre a formação básica e formação profissional em função do caráter ideológico tanto do discurso de se aumentar a escolaridade com vistas ao desenvolvimento do país quanto culpabilizar o trabalhador pela falta de formação profissional.

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino

fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Durante as discussões envolvendo a elaboração da LDB/1996 a proposta dos setores mais progressistas pretendia uma Educação Profissional que se desse como complemento da Educação Básica de forma que proporcionasse uma formação integral e não só a transmissão de conhecimentos técnicos, que oferecesse ao estudante condições de compreender o mundo do trabalho, analisar o contexto em que a sociedade está inserida, reconhecer-se enquanto sujeito da história e também adaptar-se às mudanças que ocorrem devido aos avanços tecnológicos e as novas organizações de trabalho. Essa concepção objetivava proporcionar ao estudante melhores condições para exercer sua cidadania. Para isso seria preciso uma sólida educação científica, tecnológica e humanista.

No entanto, o texto da nova lei não refletiu essa concepção. A falta de vínculo com a formação geral ficou mais evidente através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Ele fragmentou a Educação Profissional, tornando-a independente da Educação Básica, constituindo níveis específicos que são: o ensino profissional básico (não formal), o técnico (para alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio) e o tecnológico (que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do Ensino Médio e técnico). Assim, para obter a formação técnica de nível médio havia duas formas: concomitante ou subsequente. Para a primeira eram necessárias duas matrículas, sendo uma para a formação geral e outra para a educação profissional. A segunda se dava apenas após a conclusão do Ensino Médio. Trazendo essa determinação, o Decreto nº 2.208/1997 não possibilitava a integração entre a formação básica e profissional no mesmo currículo, mas atendia apenas às demandas da produção o que desconsiderou todo avanço obtido através de debates com a sociedade na ocasião da elaboração da LDB/1996 para se aprovar medidas que impedem a melhoria da qualidade do ensino e ignoram a necessidade de superar concepções que buscam a fragmentação da formação do trabalhador.

O decreto veio dar materialidade a política de separação do Ensino Médio e Educação Profissional, política esta financiada através de empréstimo internacional, via Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que resultaram no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP e

Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROMED, estes dois programas de financiamento definiram a política implementada pelo Ministério da Educação no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. (KUENZER; GARCIA, 2008, p.38).

Vale lembrar que o Ensino Médio não contava com fonte própria de financiamento. O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) passará a incluir o Ensino Médio a partir de 2007. Assim, na década de noventa, esse empréstimo foi uma alternativa à escassez de recursos financeiros. A intenção era viabilizar “a implantação da reforma, melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio” (GARCIA, 2013, p.51), mas que tinha como pano de fundo uma política de alinhamento ao mercado, o direcionamento para o estabelecimento de um Estado Mínimo, incluindo a privatização na área social, afetando aí a oferta de Educação Profissional.

Inserida num projeto de governo neoliberal a educação concebida nos anos noventa tinha no discurso a preparação para a vida e para a cidadania, concepção esta com forte influência da visão de alocação no mercado de trabalho. A formação em nível médio passa a se configurar como possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ingresso e à adaptação ao mercado de trabalho.

Na década de 90, a educação passa a ser diretamente ligada a problemas do emprego e do desemprego. A solução que parecia ser unânime no discurso do governo, empresários, e até mesmo por parte dos próprios trabalhadores, era a necessidade de educação, de qualificação e requalificação profissional, expressões usuais no vocabulário das pessoas, que colocavam sobre os “indivíduos” a responsabilidade pelo acesso ao emprego ou por uma denominação criada na época a “empregabilidade”. (GARCIA, 2009, p.53).

Diante da crise do capital e da reestruturação produtiva, a educação, principalmente no que tange à formação profissional, sofre intervenções e direcionamentos. Assim, a estrutura curricular acaba explicitando os princípios que norteiam a educação. Após a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) passam a caracterizar a política curricular.

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e

filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.19).

Assim, em 1998, são formuladas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), que tomam corpo legal através do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e da Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Também em 1998, outro documento que passa a nortear a reforma curricular do Ensino Médio são os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). A estrutura curricular do Ensino Médio passa a incorporar os ideais mercadológicos de uma formação que atenda às demandas do processo produtivo.

A política norteadora da reforma curricular esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto se mostrou ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a reforma do Ensino Médio no momento imediatamente após a promulgação da LDB. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se na necessidade de mudança do *paradigma curricular*. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p.27, grifo dos autores).

Outro dispositivo legal que reforçou a organização curricular com ênfase nas competências foi a Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998 que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que fazia parte da política nacional de avaliação da Educação Básica. O ENEM configurou-se como um instrumento de avaliação em larga escala que passou a avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes, além de orientar políticas educacionais e ser um processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior.

Em 1999, são elaboradas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* que passam a orientar a organização curricular dessa modalidade de educação pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Em consonância com a lógica curricular para o Ensino Médio, tais diretrizes propõem uma formação para compor postos de trabalho através do desenvolvimento de competências, reforçando a dimensão prática e funcionalista da formação profissional. No parágrafo único do artigo sexto, a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 elenca as competências requeridas pela educação profissional: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III -

competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999). Apesar de a mesma resolução em seu artigo primeiro, parágrafo único, afirmar que a educação profissional “objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1999) é a qualificação para o trabalho que ganha o tom. As “aptidões para a vida social” não ficam evidentes no teor do texto. Não faz parte da concepção de educação profissional a noção de coletividade, prevalecendo uma visão individualista. Não há menção da necessidade de constar na organização curricular a formação humana que também integra o trabalhador.

O embate entre os que pretendem a continuidade da separação e os que reivindicam a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional volta a acontecer em 2003, no início do governo Lula. A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República representava para os que o apoiaram a possibilidade de ampliar o papel do Estado enquanto promotor do Bem-Estar Social, num projeto de política de inclusão social e econômica da população. Abre-se espaço novamente aos objetivos limitados diante a tramitação da LDB/1996 que visavam a configuração de uma educação unitária, atenta à diversidade e comprometida com a integração entre formação geral e formação profissional. No entanto, a defesa pela permanência da oferta fragmentada era fortemente defendida por setores empresariais e também por algumas instituições públicas de ensino (parte dos CEFETs). Durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve vários debates sobre a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional mobilizando de forma significativa setores educacionais no âmbito dos sindicatos e pesquisadores da área trabalho e educação. (BRASIL, 2007). Em meio ao debate, educadores como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta posicionam-se no sentido de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e elaboração de um novo decreto, pois para estes autores era necessário assumir uma postura política:

[...] ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

A opção do governo foi amenizar o embate através da publicação do Decreto nº 5.154/2004, em 23 de julho de 2004. Este decreto revogou o Decreto nº 2.208/1997 possibilitando a retomada da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No entanto, manteve a oferta da Educação Profissional de nível médio nas formas concomitante e subsequente. A oferta da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional ficou a critério dos sistemas e redes de ensino que podiam estabelecer parcerias com o setor privado. O novo decreto, porém, abre o processo de discussão e elaboração de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e também para a Educação Profissional que culminou na Lei nº. 11.741/2008. Assim, em 2011, ocorreu a homologação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, por meio do Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, através do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

É preciso destacar que, antes da definição dessas novas diretrizes, uma alteração na Constituição de 1988 reforçou a necessidade de universalizar toda a Educação Básica. Essa alteração se deu pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) que ampliou o tempo escolar ofertado pelo Estado tornando a Educação Básica obrigatória à faixa de quatro a dezessete anos e assegurando também a oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Dessa forma, o direito público subjetivo passa a abranger um tempo maior de escolaridade, incluindo a Educação Infantil para crianças a partir dos 4 anos. Quanto ao Ensino Médio, esse nível não ficou diretamente vinculado à obrigatoriedade uma vez que a lei refere-se à faixa etária e, devido ao gargalo provocado pelas reprovações, grande parte dos estudantes de quinze a dezessete anos fica represada no Ensino Fundamental. Outra mudança ocorrida nesse período é a reformulação, em 2009 e 2010, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A grande novidade está no fato de que ele passa a certificar jovens e adultos que não cursaram ou não concluíram o Ensino Médio.

As políticas educacionais passam, portanto, a ter um compromisso maior com a ampliação da escolaridade da população e retoma-se a discussão sobre a formação integral. No caso das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* a reorganização curricular passa a apresentar uma configuração mais

próxima dessa formação que se pretende mais humana e integral, conforme se observa no artigo quinto da Resolução CNE/CEB nº 02/2012:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012a).

Observa-se que há uma preocupação em superar a dualidade através da proposição de um currículo que integre a formação básica e a formação profissional e que supere a simples justaposição como se elas fossem desarticuladas. Há, portanto, o norte legal para que os sistemas e as redes de ensino revejam suas propostas curriculares e sua forma de oferta de Ensino Médio permeado pela concepção de politecnia, defendida por discussões mais progressistas nos embates sobre o Ensino Médio.

Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* não referendam a integração e a politecnia. A elaboração deste documento se deu a partir do embate entre um texto inicial apresentado pelo Conselho Nacional de Educação e outro apresentado pela sociedade civil por meio de um grupo denominado Coletivo Social⁵. No primeiro texto, apresentado pelo conselheiro Professor Aparecido José Cordão, transpareciam as forças conservadoras demarcadas pelo setor empresarial. Seu parecer não objetivava um

⁵ Esse grupo foi formado por integrantes de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação e ligados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); ao Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Participaram também pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica, quatro Secretarias do MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Saúde (MS).

efetivo avanço no sentido da integração, dava ênfase no desenvolvimento de competências e no papel salvífico da educação para os problemas sociais e da Educação Profissional para a empregabilidade. O texto do Coletivo Social apresentado em contraposição a este primeiro defendia a formação integral e integrada, para além da lógica do mercado. Com a manutenção do tom do texto apresentado pelo Conselho Nacional de Educação e de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* incorporam o caráter mercadológico como predominante na concepção de formação profissional e:

[...] revelam que a manutenção de percursos fragmentados e desarticulados entre si fere os princípios de integração reivindicados para a escola politécnica. Além disso, o forte apelo de formação voltada aos interesses do mercado de trabalho sinaliza a persistência de um tangenciamento da escola aos interesses do empresariado e ao aprofundamento da divisão social do trabalho. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p.33).

Embora o texto da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 insista em utilizar termos de uma concepção mais progressista - tais como formação integral, mundo do trabalho, integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura – acaba por ter como fio condutor a lógica da empregabilidade. É evidente que pensar em educação profissional num contexto capitalista traz à tona a contradição do sistema, provoca disputas entre diferentes setores resultando em avanços no que é possível para o momento. Avançar para uma educação que não se limite a formar para o mercado de trabalho exige constante esforço dos segmentos que não estão atrelados ao setor produtivo. Não por acaso, as diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional estão desconexas. Ao mesmo tempo em que se defende a integração se permite a dualidade no processo formativo de nível médio o que explicita a falta de alinhamento de políticas que deveriam convergir e pode ser tomado como exemplo para o que Saviani (SAVIANI, apud CARDOZO, 2012) afirma: “a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente”.

No capítulo em que trata das formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 explicita as diferentes possibilidades:

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio:

I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
- b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012b).

Tanto o Decreto nº 5.154/2004 quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* não avançaram na superação da dualidade que permeia o Ensino Médio. Por meio destes dispositivos legais poderia se ter avançado mais na caracterização de um Ensino Médio mais coeso, que por um lado superasse a limitação da oferta da formação profissional, mas que de outro, avançasse na integração em termos de oferta e, portanto, de organização curricular.

Para Kuenzer, a variedade na oferta do conhecimento está relacionada à lógica da desigualdade de oportunidades na sociedade capitalista.

A estratégia através da qual o conhecimento é disponibilizado/negado segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, através de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e na maioria das vezes meramente certificador, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p.28).

Apesar da permanência de diferentes possibilidades de formas de oferta de Educação Profissional de nível médio, havia sido aberto o caminho para a oferta do Ensino Médio Integrado em que a formação geral e a formação profissional se dão através da articulação entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, com vistas à politecnia. No entanto, sendo o Ensino Médio um ponto nevrálgico da educação em que se dão as disputas mais evidentes entre as concepções mais progressistas, que

reivindicam uma educação unitária, emancipadora e de qualidade e concepções mais conservadoras que defendem uma formação mais utilitarista com vistas a atender as demandas do mercado, há uma permanente possibilidade de mudança de direção legal. Assim, projetos de lei são apresentados de maneira desarticulada com o arcabouço legal em vigor. Um exemplo é a proposta do Projeto de Lei de nº 6.840/2013 que, na contramão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, entre outras proposições polêmicas, retomava a fragmentação do conhecimento escolar através da proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes. A comunidade acadêmica reagiu compondo, em 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio formado por 10 entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Por meio de lançamento de manifesto contrário e com apoio do Ministério da Educação, o movimento propôs um substitutivo, que tornou as opções formativas optativas e como forma de aprofundamento de estudos, além de alterar outros pontos em que havia discordância. Tal substitutivo não resolveu todos os problemas do projeto. Porém, amenizou as proposições que mais entravam em conflito com as conquistas mais progressistas garantidas na LDB/1996 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ele foi aprovado na Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). No entanto, não chegou a ser votado na Câmara dos Deputados.

Na arena de disputas em torno das decisões políticas é natural o embate de posições contrárias. Também no campo das políticas educacionais, diferentes interesses fazem parte do jogo político. No entanto, a forma como se dá o trâmite das decisões revela o tom do processo que pode mostrar-se democrático ou autoritário. Nos governos Lula e Dilma pode-se afirmar que o diálogo e a articulação com o meio acadêmico predominaram nos debates sobre políticas educacionais. No caso do Projeto de Lei de nº 6.840/2013, houve a possibilidade de discussão entre

comunidade acadêmica, parlamentares e MEC que permitiu a exposição de posicionamentos, o debate a elaboração de uma proposta que atenuasse as divergências.

Esse caráter mais democrático de tomada de decisões marcou também o processo de reformulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O processo de discussão de novas diretrizes para o Ensino Médio contou com a participação ativa dos pesquisadores brasileiros, que ofereceram ao CNE um texto preliminar que contém resultados relevantes das pesquisas da área, além da presença em várias sessões deste Conselho. A título de exemplificação, as novas/atuais DCNEM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) incorporam proposições que resultaram de pesquisas em torno das temáticas juventude e educação, currículo e ensino médio, gestão democrática, dentre outras. (SILVA, 2016, p.19).

Outro exemplo de descentralização das decisões refere-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) lançado por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Esse programa oferece apoio técnico e financeiro para estimular o desenvolvimento de propostas curriculares em busca de uma formação integral. “Dentre as suas finalidades, o Programa busca induzir mudanças curriculares, ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e contribuir para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.” (Isleb, 2016, p.49) Dessa forma, a partir da adesão das Secretarias Estaduais de Educação cada unidade escolar envolvida se tornou protagonista na construção de propostas curriculares inovadoras em consonância com a integração curricular preconizada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* numa perspectiva de alinhamento entre políticas educacionais.

Cabe ainda mencionar o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, como mais uma ação governamental proposta para efetivar-se em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação. Seu objetivo era formular e implantar políticas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio e a inclusão de todos os que a ele têm direito. O programa incorporou o ProEMI e desenvolveu uma ação de formação continuada de professores do Ensino Médio e de gestores das Secretarias de Educação.

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro. (BRASIL, 2018b).

A formação continuada acontecia de forma presencial nas escolas e sua organização era de responsabilidade de instituições públicas de Ensino Superior. Os professores que aderiam à formação recebiam uma bolsa mensal. Alinhado às *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, o processo de formação visava à reflexão sobre os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral.

A formação proposta pelo PNEM aos professores esteve atrelada ao objetivo de discutir, nas escolas, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 05/2011 e Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação), bem como contribuir com processos que, com base no estudo e na reflexão coletiva, levem a alterações necessários nas práticas curriculares e sobretudo na sensibilização/ressignificação dos sujeitos presentes na escola de nível médio: das juventudes e suas percepções sobre o ambiente escolar. (COLONTONIO; SILVA, 2016, p.3).

O diálogo com o meio acadêmico, principalmente com as instituições públicas de Ensino Superior, o desenvolvimento de ações articuladas entre si e com legislação vigente e a indução das inovações a partir das escolas apontavam um caminho mais coerente com o ideal democrático que se espera na discussão das políticas educacionais.

Porém, em 2016, após o processo de *impeachment* da Presidente Dilma, a nova ordem estabelecida é regida pelo autoritarismo em que as decisões são centralizadas. Alteram-se os rumos da política educacional a partir de decisões tomadas nos gabinetes, desconsiderando os programas em andamento. São interrompidas as ações do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* e adota-se um direcionamento controverso ao dado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

Assim, o novo governo, sem diálogo e sem debate com a sociedade e em regime de urgência, enviou ao Congresso Nacional uma Medida Provisória, a MP nº 746/2016, que tratava de mudanças substanciais na configuração do Ensino Médio.

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”. (MOURA: LIMA FILHO, 2017, p.119)

O caráter antidemocrático assumido impediu a participação da população e das entidades educacionais na discussão sobre a proposta de reforma do Ensino Médio. A reação foi imediata. Além da comunidade acadêmica, estudantes secundaristas se colocaram contrários à Medida Provisória ocupando centenas de escolas pelo país. Após ser analisada por uma comissão mista de deputados e senadores, foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017 como Lei nº 13.415/2017.

Em pleno desacordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a Lei nº 13.415/2017 fragmenta o currículo em duas partes, sendo uma obrigatória e outra formada por itinerários formativos que deverão, segundo o Art. 4º:

[...] ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Este artigo alterou substancialmente o Art. 36 da LDB. Seu teor contrapõe-se à pretensa formação integral mencionada na nova redação do parágrafo sétimo do Art. 35.

Permanecem como disciplinas obrigatórias apenas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. A lei remete à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda seria elaborada, a inclusão de “estudos e práticas” de Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia. Tanto a organização curricular por itinerários

formativos quanto à indefinida forma de trabalho com as disciplinas descartadas contrariam a LDB/1996 que prevê a formação comum como direito. Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 desconsidera que o Ensino Médio é última etapa da Educação Básica e fere o artigo 22 da LDB/1996 que determina que seja assegurada ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A integração deixa de ser uma concepção curricular e torna-se um itinerário formativo, conforme o parágrafo terceiro, no Art.4º:

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Ibidem).

Quanto à formação profissional há um considerável retrocesso, pois se retoma a dualidade e fragmentação na medida em que compõe um itinerário formativo e pode ser ofertada através de módulos, com possibilidade de certificações intermediárias. Moura e Lima Filho (2017) atentam para o fato de esse itinerário ter um caráter de aligeiramento e operacionalidade visando apenas a formação para o mercado de trabalho:

Ressaltamos que a profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária no processo educacional adicionalmente dificultam aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais. (P.125)

A Lei nº 13.415/2017 oferece também um risco com relação à qualidade de ensino ofertado já que para este itinerário formativo a docência pode ser exercida por pessoas que comprovarem “notório saber”, demonstrando a intenção de uma formação profissional mais prática e o descompromisso com a qualidade da formação docente. A previsão de exercício de docência por pessoas que não cursaram uma licenciatura desconsidera a necessidade de conhecimentos pedagógicos e didáticos essenciais para a prática docente. Além disso, segue na contramão do que dispõe o artigo 67 da LDB/1996 que, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, estabelece que os sistemas de ensino assegurem o ingresso de forma exclusiva por concurso público de provas e títulos.

Com o argumento de que os resultados do ENEM revelam um ensino precário, a reforma do Ensino Médio foi aprovada a fim de se tentar elevar as notas dos estudantes nas disciplinas que compõem essa avaliação.

A partir desses argumentos a reforma preconiza ações centradas na proposta de reestruturação curricular como solução para a chamada “crise do ensino médio”. Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada. (MOURA: LIMA FILHO, 2017, p.119-120)

Com a retomada da agenda neoliberal assumida pelo novo governo, a reforma do Ensino Médio atende as demandas do Estado Mínimo que diminui os investimentos na área social e direciona a educação aos interesses empresariais. Moura e Lima Filho (2017) destacam que a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 que congela os gastos públicos na área social por vinte anos explicita a contradição existente entre o discurso de intenção de melhoria da qualidade do Ensino Médio e a desvinculação dos recursos financeiros necessários para que haja crescente investimento na educação. Também apontam a omissão do governo na divulgação de resultados exitosos dos estudantes de algumas escolas públicas no ENEM e no PISA. São instituições estaduais e federais que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que adotam a concepção de formação humana integral e a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixo norteador do currículo, além de possuírem condições físicas e materiais, professores com melhor formação e remuneração. No entanto, são escolas que demandam maior investimento para uma formação que não é a que o mercado demanda.

Após um período de conquistas para a ampliação do direito à Educação Básica, num processo democrático ainda em construção no Brasil, há uma inflexão na condução do país que resulta em retrocessos sociais em geral, atingindo, portanto, a área da educação, tal como a Reforma do Ensino Médio. Instaura-se um período de imposições de um governo que ao chegar ao poder assume um projeto

cuja pauta foi derrotada nas urnas: adota uma política privatizante, retira direitos sociais por meio de proposição de reformas que precarizam o trabalho e dificultam a aposentadoria ao mesmo tempo em que mantém uma política de benesses para com o sistema financeiro, ruralistas e grandes empresários, além de entregar o país aos interesses do capital internacional.

Sem o apoio popular o governo de Michel Temer não se compromete com projetos sociais, não dá continuidade ao debate com a coletividade e com a diversidade de opiniões e não vincula à educação um sentido para o desenvolvimento do país.

2.2 O Ensino Médio Integrado como proposta de formação humana integral

A proposta de um Ensino Médio Integrado perpassa pela concepção de formação humana integral que se contrapõe aos interesses exclusivamente mercadológicos e que está na pauta dos debates educacionais desde a elaboração da LDB/1996.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2008, p.82).

No entanto, a educação brasileira é historicamente caracterizada por sua oferta dual, que se apresenta de maneira intencionalmente sob duas formas: uma para a elite a fim de prepará-la para posições que lhe confira status social, posição de controle e de poder e outra para o restante da população que ocupa funções inferiores, compõe a massa trabalhadora e que produz efetivamente. Tal característica, portanto, está atrelada à dualidade social resultante das relações estabelecidas no sistema capitalista. Dessa forma, a superação dessa dualidade na oferta da educação escolar só teria condições de ser superada, após a superação da divisão social do trabalho.

Essa crítica às relações que se estabelecem no sistema capitalista e que delineiam a atuação da escola inicia a reflexão acerca da formação integrada que, neste trabalho, adota a concepção desenvolvida a partir do pensamento de Marx, Engels e Gramsci.

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica. (FRANCO, 2003 apud CIAVATTA 2012).

Marx e Engels tomam a categoria trabalho como elemento constitutivo da essência do homem enquanto ser social. Esta é, pois, a dimensão ontológica do trabalho descrita por Marx em *O capital*:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, v.2, p. 297).

Na mesma obra Marx propõe aproveitar as contradições existentes no interior do modo de produção capitalista para avançar na educação de trabalhadores com vistas a uma formação multilateral por meio da vinculação entre a produção e o processo formativo. No *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, a décima medida proposta para o proletariado transformar o modo de produção refere-se à integração entre a educação e a produção material: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX; ENGELS, 1997, s.p.). Porém, Marx e Engels reconhecem que a unificação entre educação e produção material só será possível após o domínio do poder político pela classe operária.

Marx e Engels tratam a educação como um dos aspectos considerados na totalidade do contexto em que “todas as reflexões inserem-se na discussão sobre como homens, mulheres, jovens e crianças, especialmente da classe trabalhadora, produzem a vida em meio às relações sociais e de produção, particularmente sob o capitalismo.” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p.1060).

Ao defender uma formação integral considerando que a classe trabalhadora deva ter acesso a uma formação que vincule educação e trabalho produtivo, Marx aponta para uma nova perspectiva formativa que rompa com a formação unilateral, forjada pela divisão social do trabalho, baseada no trabalho alienante e na limitação do acesso ao saber pela oferta de formação específica. Essa formação que se convencionou chamar de omnilateral, apesar de não ser assim denominada por Marx, caracteriza pela formação ampla, integral, que envolva a educação intelectual, física e tecnológica para todos a fim de que se supere a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Ao tratar da obra de Marx, Nosella (2007) destaca a necessidade de superar o modelo de escola burguesa.

Marx foi mestre de método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o *trabalho* é fundamentalmente *interação dos homens entre si e com a natureza*. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (NOSELLA, 2007, p.148, grifos do autor)

Nosella em consonância com a proposição de Marx entende que é necessária a educação plena para todos, que não se limite ao assistencialismo nem a formação exclusiva para o trabalho na produção de mercadorias, mas que esteja voltada à construção da liberdade plena e comprometida com as mudanças sociais.

Antonio Gramsci contribui com essa concepção de educação ao contrapor-se a lógica de formação escolar diferenciada entre os diferentes segmentos sociais e desenvolvendo o conceito de escola unitária.

[...] A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de

cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p.36).

Ao conceber o trabalho como elemento mediador entre o homem e a natureza, Gramsci o considera como princípio educativo, levando em conta a relação entre teoria e prática que envolve toda a atividade humana. Sua teoria de escola unitária com o papel de tornar a sociedade igualitária relaciona-se com o que Marx pretendia enquanto educação ampla em que houvesse a aprendizagem de técnicas aliada à formação intelectual e física. Porém, essa escola não estaria voltada à profissionalização precoce dos jovens, mas sim à ampliação da cultura geral voltada à emancipação da classe trabalhadora e à transformação social função esta que não é exclusiva da escola.

Segundo Gramsci (2001), a escola deve configurar-se como escola de cultura e de trabalho adequando a capacidade de trabalhar técnica e intelectualmente. Assim, a formação cultural inicial, de nível elementar e médio, proporciona a aquisição dos instrumentos necessários à apropriação da cultura gerando uma nova concepção de mundo. Assim como Marx, Gramsci considera a centralidade do trabalho na escola e na sociedade, reforçando a indissociabilidade entre educação e trabalho. Para o autor, no nível médio a formação se dá através do trabalho criador que desenvolve a autodisciplina intelectual, bem como a autonomia moral. Considera ainda a importância da articulação da escola ao dinamismo da sociedade.

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (Ibidem, p.39).

De acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015) entende-se que, para Gramsci, a profissionalização somente se daria após a conclusão da última fase da escola unitária, o que equivaleria ao Ensino Médio brasileiro. Essa etapa deveria ser geral para todos com o objetivo de proporcionar o conhecimento geral, universal. No

entanto, Gramsci assim como Marx e Engels, reconhece que a escola unitária somente tomará forma numa sociedade onde as diferenças sociais sejam superadas. Reconhece também que as condições econômicas não favorecem a efetivação dessa concepção de escola, sendo a profissionalização uma necessidade real para os jovens que necessitam de conhecimentos para trabalhar mais cedo.

Transpondo para a realidade brasileira, ainda longe de superar a dualidade educacional, Ramos discorre sobre o conceito de escola unitária.

A concepção de escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 62)

Neste sentido, a oferta de percursos diferenciados, que limitam o acesso ao conhecimento de forma precoce, acaba por ferir o direito à educação integral e de qualidade comprometendo a participação mais efetiva da pessoa enquanto cidadã possuidora do direito de usufruir dos bens materiais e culturais presentes na sociedade.

Ao oferecer a educação geral humanística e formativa para todos, a escola unitária proposta por Gramsci conecta-se ao conceito de politecnia. O ensino politécnico, dentro da concepção de educação de Marx é uma proposta de superação dos limites da divisão do trabalho promovendo a unidade entre trabalho intelectual e instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e formação profissional. A organização do Ensino Médio, nesta concepção, deve ter como diretriz: “[...] o trabalho como princípio educativo, enquanto expressão do estágio do desenvolvimento das relações sociais contemporâneas em que a ciência se faz operativa e a técnica se faz complexa, reunificando cultura e produção.” (KUENZER, 1992, p. 130) A formação, portanto, não poderá ser distinta de acordo com diferentes ocupações a serem exercidas nos postos de trabalho.

Saviani alerta para o fato de que a palavra politecnia possui diferentes interpretações. Literalmente, segundo o autor, “significaria muitas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente

consideradas.” (SAVIANI, 2014, p.117-118). Para contrapor este conceito elabora uma definição articulada com uma formação mais ampla do trabalhador.

Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2014, p.118).

Saviani defende que ao assumir essa concepção de politecnicia o Ensino Médio passa a ser necessário a todos, independente do futuro profissional de cada estudante. A formação geral que seria desenvolvida dentro desta perspectiva seria alinhada ao que Gramsci propunha como forma de desenvolver a autonomia dos estudantes, sendo uma escola única, ativa e criativa.

O Ensino Médio brasileiro ao propor a formação para o trabalho atende à necessidade da inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho. No entanto, o caráter politécnico precisa ser considerado dentro das condições possíveis. Apesar de, em suas origens, a partir dos pressupostos de Marx e Engels e também de Gramsci, o ensino politécnico e a escola unitária não incluírem a formação profissional, a realidade brasileira antecipa essa formação como condição de uma inserção mais qualificada dos jovens. Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) a saída para manter certa coerência com o materialismo histórico-dialético e a proposta de ensino politécnico é garantir:

[...] uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o ensino médio integrado. (MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2015, p.1072)

Os autores defendem a oferta do Ensino Médio Politécnico sob duas formas: com e sem profissionalização. A coexistência desses dois modelos findaria no momento em que a realidade brasileira permitisse que os jovens pudessem

ingressar mais tarde no mercado de trabalho, podendo então existir apenas a oferta do Ensino Médio Politécnico sem a articulação com a profissionalização.

Enquanto isso não acontece, porém, o Ensino Médio Politécnico Profissional, ou seja, aquele que oferta para além de uma base unitária, também uma formação profissional segue como alternativa de formação integral é se configura como Ensino Médio Integrado.

O Ensino Médio Integrado, pensado na perspectiva da politecnicidade, deve garantir o domínio teórico e prático sobre a realidade existente entre o saber e o processo produtivo, entre ciência e produção. Isso implica não fazer desse nível de ensino somente um treinamento para determinada habilidade, mas enfatizar a compreensão dos fundamentos dessa habilidade bem como a variedade de ações e técnicas que compõem o trabalho produtivo. Para isso precisa promover o acesso ao saber científico e tecnológico, possibilitando o estudante a participar da vida social e política, dando-lhe condições de analisar a sociedade e as relações de trabalho que se dão no seu interior. Deve expressar uma formação humana integrada às dimensões: tecnologia, trabalho, ciência e cultura.

A organização curricular em torno do eixo que engloba tais dimensões permite a integração dos conhecimentos, promove a apreensão das relações da totalidade concreta da qual fazem parte conferindo significado ao que é aprendido, à experiência escolar.

Assim, adquire centralidade promover a compreensão do mundo do trabalho, o aprimoramento da capacidade produtiva de conhecimentos, o estímulo à utilização de novas tecnologias e de curiosidade investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto no estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação. (SILVA, 2013, p.75).

Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como proposta de superação de dois desafios: da fragmentação e dualidade em sua forma de oferta e da falta de sentido para a última etapa da Educação Básica. A integração pressupõe o acesso aos conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito, sem precarizar ou minimizar o acesso ao conhecimento em detrimento da escolha entre formação geral ou profissional. Ela confere sentido na medida em que

tem como horizonte o desenvolvimento de cada estudante bem como a transformação social.

Ramos (2008) destaca três sentidos que denotam o conceito de integração quando se estabelece a articulação deste termo com o Ensino Médio: o sentido filosófico, o sentido político e o sentido epistemológico.

O primeiro é o sentido filosófico que se refere à formação humana, omnilateral, que integra as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura.

O trabalho, tomado como princípio educativo, é compreendido nos sentidos ontológico e econômico. Ontológico por ser o meio pelo qual o homem interage com a realidade para satisfazer suas necessidades, compondo sua história e produzindo conhecimento. Econômico enquanto forma de produção de riqueza e de estabelecimento de relações sociais. A segunda dimensão, a ciência, é constituída pelos conhecimentos produzidos pela humanidade por meio do trabalho e da busca da superação das dificuldades. A autora não considera como visto acima a tecnologia como uma dimensão a fazer parte do eixo integrador. No entanto, em outras obras (BRASIL, 2007; RAMOS, 2012) esclarece que a tecnologia relaciona-se com a ciência na medida em que esta se torna força produtiva. A tecnologia se desenvolve a partir da revolução industrial quando a ciência passa a servir para fins produtivos. Ramos define a tecnologia “como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).” (BRASIL, 2007, p44).

A cultura como dimensão que engloba valores e normas de determinado grupo social. Integrar em busca da formação omnilateral vai além da profissionalização. Visa também “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas 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 elas”. (RAMOS, 2008, p.64).

O segundo sentido definido pela autora é o político que se articula à forma de integração do Ensino Médio com a educação profissional. Trata-se das possibilidades legais de se promover a Educação Profissional uma vez que a profissionalização ainda no nível médio está atrelada às condições sociais das classes trabalhadoras que necessitam dessa formação de forma precoce para ingressar no mercado de trabalho. A integração assume o sentido de

indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional a ser ofertada como política educacional garantida em dispositivos legais.

A integração de conhecimentos gerais e específicos na perspectiva de compor uma totalidade curricular é o terceiro sentido, de caráter epistemológico. Refere-se à necessidade de existir uma unidade entre as disciplinas em vez de hierarquizá-las, promovendo maior relação entre os conhecimentos das diferentes áreas. Refere-se também à superação da ideia de que os conhecimentos gerais são teorias e os específicos a sua aplicação na direção de conceber ambos como resultados de um processo histórico e social de elaboração humana num contexto em que a realidade se expressa na sua totalidade e não compartimentada.

Na organização curricular, a interdisciplinaridade torna-se o princípio organizador do trabalho pedagógico. No Ensino Médio o processo de formação exige um aprofundamento dos conceitos que mobiliza conhecimentos de campos disciplinares diversos. No entanto, para que haja integração faz-se necessário que haja diálogo entre as disciplinas e as formas de conhecimento já que todo saber, por mais específico que seja, faz parte de uma totalidade. Além disso, cada disciplina precisa considerar as regras estruturantes de cada conhecimento a fim de que se atente para um desenvolvimento coerente dos pré-requisitos para o aprofundamento do conhecimento levando em conta as potencialidades cognitivas dos estudantes. Para isso é necessário tratar os conceitos como elementos que se relacionam entre si, que fazem parte de uma totalidade concreta, que foram construídos historicamente e que são resultado da apropriação da realidade material e social. (Ramos, 2012). A intenção é atribuir significado aos conceitos e teorias a fim de que os estudantes sejam capazes de conhecer e analisar criticamente a realidade, bem como nela atuar.

Diante disso, a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2012, p.4)

Entretanto, a proposta de Ensino Médio Integrado precisa enfrentar o desafio de deslocar o foco da formação do atendimento exclusivo às demandas do mercado

de trabalho para a necessidade de formar integralmente os estudantes. Isso não se dá no âmbito de cada instituição escolar sem uma base legal e uma política pública que ofereça as condições físicas, financeiras e humanas adequadas a esse propósito.

2.3 A relação entre educação e trabalho no contexto da sociedade capitalista: entraves e possibilidades para a integração entre Educação Básica e Educação Profissional

O objetivo desta seção é discorrer sobre o segundo sentido da articulação entre o conceito de integração e o Ensino Médio, citado por Ramos (2008), qual seja a indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional. Considerando que os outros dois sentidos não se dissociam deste, o foco se dará na análise dos limites de concretização da integração entre educação geral e a educação profissional na realidade capitalista.

Para tanto, é preciso contextualizar a educação como parte da estrutura social, como instituição que é afetada diretamente pela configuração social e econômica vigente. Dessa forma, para compreender a concepção de integração entre Educação Básica e Educação Profissional é preciso explicitar a relação entre educação e trabalho, para em seguida explicitar as possibilidades de integração.

Os rumos da educação em determinada sociedade são traçados dentro de um contexto complexo em que se entrelaçam fatores sociais, políticos, econômicos, culturais. Por isso, pensar, planejar e executar políticas públicas educacionais implica disputa numa correlação de forças em que nem sempre o que se sobressai é a defesa pela democratização do saber. A defesa de que toda a coletividade se aproprie do conhecimento social e historicamente produzido esbarra na realidade de uma sociedade dividida em classes e estruturada sob o modo de produção capitalista.

Analisando as expectativas contraditórias depositadas na escola Saviani (2014) busca as razões explicativas deste fenômeno no fato de estar inserida numa sociedade capitalista ou de mercado que, por meio da ideologia liberal, elenca a liberdade nas relações como atributo que esse tipo de sociedade possui e que faz parte das relações sociais, comerciais e de trabalho.

Em outro trabalho afirma:

Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2011, p. 215-216).

Arruda (2007) ao tratar da liberdade na concepção liberal atenta para o fato de que os interesses individuais se sobrepõem aos coletivos.

Uma sociedade livre (liberal) não tem um propósito coletivo a perseguir, nela cada indivíduo é livre para a partir da análise racional, considerando a relação custo x benefício, escolher a melhor forma para auferir êxito em seus objetivos, não estando sujeito a regras impostas pelo Estado, a não ser que suas ações conflitem com o ordenamento jurídico vigente. O papel do Estado é garantir as condições ideais para que os indivíduos persigam seus interesses. (ARRUDA, 2007, p.30-31)

O entendimento de que os indivíduos vivem de maneira livre implica atribuir-lhes a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso. Essa atribuição de responsabilidade foi utilizada para justificar o desemprego sem considerar a dinâmica da acumulação capitalista e a reestruturação produtiva que aliou a qualificação profissional ao fator desemprego já que não atendem a dinâmica produtiva (ARRUDA, 2014).

Neste sentido, Mézáros (2011) aponta que a ideologia da meritocracia do trabalho justifica a divisão social do trabalho uma vez que no sistema capitalista a disposição que os indivíduos têm para o trabalho implica na superação de sua condição material desigual. Assim, portador de uma liberdade na busca por trabalho o indivíduo torna-se responsável pela sua trajetória no mercado de trabalho. No entanto, para o autor, uma vez que o desenvolvimento do capitalismo não ofereceu espaço para alocar o universo de trabalhadores, a nova justificativa passa a ser a necessidade de educação que ofereça uma qualificação profissional a qual deve ser buscada por aqueles que desejam ascender socialmente. A responsabilidade pelo emprego continua sendo do indivíduo que agora deve qualificar-se para “merecer” o posto de trabalho.

Esta imposição da divisão social hierárquica do trabalho como a força cimentadora mais problemática – em última análise, realmente explosiva – da sociedade é uma necessidade inevitável. Ela vem da condição insuperável, sob o domínio do capital, de que a sociedade deva se *estruturar de maneira antagônica* e específica, já que as funções de *produção* e de *controle* do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos. (MÉSZÁROS, 2011, p.99, grifos do autor)

Ao ajustar-se aos interesses de atendimento das demandas do mercado a educação escolar acaba impedindo o acesso ao saber em sua totalidade e de maneira unitária a todas as classes. Isso porque está a serviço do capital, e sua atuação é influenciada pela divisão social e técnica do trabalho⁶. Na sociedade atual, é imprescindível a existência dos diversos tipos de atividades e ocupações, tanto as mais simples e que exigem mais esforço físico e braçal, quanto as mais complexas que demandam de formação intelectual. A crítica reside no determinismo que impossibilita escolhas, que torna a oportunidade educacional fator decisivo no destino profissional de cada pessoa, que legitima e perpetua a divisão da sociedade em classes sociais.

A articulação entre trabalho e educação em dada sociedade implica na forma como se concebe o processo formativo e na definição de políticas educacionais. No caso brasileiro, a dualidade e a fragmentação presente nas concepções de formação de nossos jovens se intensificaram devido a gritante desigualdade existente entre as classes sociais. Compreender os sentidos do campo de disputa que envolve concepções pedagógicas e destinação de recursos públicos para o Ensino Médio e Educação Profissional implica conhecer os interesses que orientam diferentes políticas públicas de oferta de educação para os jovens.

Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.27)

Desde sua origem histórica, a educação escolar representou um importante mecanismo na manutenção da distinção entre classes. Dessa forma, o caráter

⁶ Cabe aqui diferenciar as duas categorias sociais de análise: divisão social e técnica do trabalho. Segundo Frigotto (2006) a divisão social do trabalho é resultado do processo por meio do qual os seres humanos buscam dar respostas às suas múltiplas necessidades. Já a “divisão técnica do trabalho se dá entre o capital e o trabalho no seu confronto dentro do processo de produção e se constitui em estratégia do capital para controle do trabalhador e aumento da produtividade do trabalho para ampliação do seu capital” (p.248).

dualista que permeia a relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional pertence a um contexto amplo de contradições em que se insere a relação educação e trabalho.

Para Saviani, a escola concebida na sociedade capitalista reflete a divisão social das pessoas em dois campos: um formado por profissões manuais que exigem apenas formação prática e sem domínio teórico; outro formado por profissões intelectuais que requerem amplo domínio teórico com o objetivo de preparar um pequeno grupo da elite e de representantes da classe dirigente para diversos setores da sociedade.

A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2014, p.97).

Ao distinguir o processo formativo de acordo com a classe social desvincula-se o sentido ontológico do conceito de trabalho, levando em consideração apenas seu sentido econômico. Ramos (2008), apoiada no pensamento de Marx, Lukács e Mézáros, destaca a relação intrínseca entre vida e trabalho:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidade e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (RAMOS, 2008, p.63)

O trabalho é, pois, a base da existência humana. Por meio dele o homem atinge seus objetivos, de acordo com as suas necessidades. Transformando a natureza e as relações que estabelece com os outros homens, o indivíduo vai construindo sua história e se modificando por meio de um processo dinâmico, de constantes adaptações às realidades decorrentes das várias transformações que se dão no próprio trabalho. É pelo modo como os homens produzem sua existência que se organiza, então, a sociedade. Segundo Gramsci (2001) é por meio do trabalho

que a humanidade se apropria da natureza criando meios para a sua subsistência e é no pensar e fazer cotidianos que acontece a humanização e a construção do conhecimento.

Ao conceber o princípio educativo do trabalho como compreensão dos processos de formação humana a partir das bases materiais de produção da existência, Kuenzer (2016) afirma que ele é o ponto de partida a partir do qual emergem as categorias que constituirão o campo da Educação Profissional “e que permitem apreender os diferentes projetos de formação em um dado regime de acumulação, com vistas à acumulação do capital” (p.24). Para a autora, o princípio educativo também reflete as contradições entre capital e trabalho existente na sociedade capitalista e que ficam evidentes na disputa constante por projetos educativos distintos, desde aqueles mais amplos que permeiam as relações sociais, até os que nortearão os processos escolares.

A autora destaca a dualidade estrutural como uma categoria de poder explicativo para as questões do Ensino Médio e mais especificamente da Educação Profissional no contexto capitalista. Assim, ao analisar os diferentes regimes de acumulação (regime de acumulação rígida e regime de acumulação flexível) Kuenzer (2007) ressalta a influência das mudanças das formas de produção nas definições da demanda de formação profissional no Brasil.

No regime de acumulação rígida, com o sistema de organização taylorista/fordista, o trabalho passa a ser automatizado o que dispensa a mobilização atividades intelectuais e criativas por parte do trabalhador.

A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder. (KUENZER, 2007, p.1155)

Por se tratar de uma forma de produção em que o trabalho se organiza com uma nítida divisão de funções, em que há a separação das atividades intelectuais e operacionais e organização em linha de produção, esse tipo de acumulação exigia formação diferenciada para trabalhadores e dirigentes. Essa separação entre execução do trabalho prático e trabalho intelectual que caracteriza a dualidade estrutural no modo de produção capitalista justificava a diferenciação na formação

de acordo com as ocupações que cada um teria no mercado de trabalho e é denominada por Kuenzer (2007) de “dualidade estrutural assumida”. A formação dual é uma resposta à racionalidade na divisão do trabalho no modelo rígido taylorista/fordista. Dessa forma, a formação profissional exigida voltava-se exclusivamente para a ocupação e ao cumprimento de procedimentos e baseava-se na memorização.

No Brasil esta dualidade ficou mais evidente no Ensino Médio que por muito tempo foi ofertado apenas com caráter propedêutico. Além disso, com o lento avanço na ampliação do tempo que os brasileiros permaneciam na escola, o acesso, ainda restrito, às classes mais pobres ao Ensino Médio somente deu-se no final do século XX. Assim, a educação propedêutica tinha como função encaminhar os jovens que chegavam ao Ensino Médio à continuidade dos estudos em um curso superior. Paralelamente ao sistema de ensino escolar, a oferta de Educação Profissional passou a ser exigida a partir do desenvolvimento da indústria, do comércio e dos serviços que aconteceu no Brasil a partir da década de quarenta, como demanda do mercado. Porém, não havia uma política que orientasse e organizasse a Educação Profissional (KUENZER, 2007) o que impedia o desenvolvimento do conhecimento técnico sistematizado e a necessidade de ampliação do nível de escolarização da população.

Como o trabalho real não correspondia ao prescrito, os trabalhadores iam desenvolvendo, ao longo da prática laboral, com ou sem educação profissional, um conjunto de saberes assistemáticos, sem sustentação teórica, subjetivos e não passíveis de transferência, que lhes permitiam resolver, à sua maneira, os problemas que iam aparecendo, “na prática”. Daí a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, que caracterizaram a educação profissional de caráter operacional, na acumulação rígida. (Ibidem, p. 1157)

Essa forma rígida de organização da produção estendeu seus reflexos na organização da sociedade que intensificou a fragmentação entre as classes sociais dos trabalhadores que se tornaram cada vez mais submissas aos donos dos meios de produção que também são os detentores do conhecimento mais elaborado. Assim,

[...] a racionalização puramente “técnica”, tal como era admitida por Taylor e Ford, na verdade implicava um gigantesco processo de racionalização “social”, reservando à classe trabalhadora maior subordinação a um automatismo mecânico e, portanto, a uma crescente negação de sua

natureza humana, em face do aumento de riqueza material e de poder político, que lhe eram expropriados pela classe detentora dos meios de produção. (PINTO, 2013, p.54)

Mundialmente esse sistema de organização taylorista/fordista deu o tom ao modo de produção capitalista até a década de setenta quando transformações de ordem política e econômica redesenharam as condições de crescimento do mercado. De acordo com Pinto (2013) a instabilidade na economia mundial iniciada pela crise do petróleo em 1973 e desdobrada em reações governamentais de potências econômicas como os Estados Unidos, e reações globais do mercado internacional, passam a exigir do setor produtivo uma nova forma de organização da produção a fim de que a produção em série e em larga escala e a rigidez da atuação especializada dos trabalhadores, dessem lugar a uma produção com maior diversidade de modelos, com organização da produção e do trabalho de forma flexível.

Esse modelo flexível desenvolveu-se como possibilidade de aumento da produtividade por meio da descentralização de funções em que os trabalhadores passam a ser polivalentes dentro de postos de trabalhos organizados em equipes que têm seu ritmo ditado pelas demandas do mercado. O sistema de produção desenvolvido pela empresa japonesa Toyota Motor Company, conhecido como toyotismo, foi um importante divulgador do novo modelo de produção.

Para Kuenzer (2016) as novas formas de organização e gestão do trabalho baseadas na flexibilização supõem a superação da dualidade estrutural. Por isso, denomina essa nova modalidade de dualidade de “dualidade estrutural negada”.

A superação da acumulação rígida pela acumulação flexível traz a necessidade de novas formas de disciplinamento da força de trabalho, que contemplem o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, caracterizadas pela flexibilidade, para que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados através da experiência. (KUENZER,2016,p.25)

No entanto, para a autora, a dualidade estrutural continua presente, pois esta se configura na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho que origina a separação entre teoria e prática. Dessa forma, as mudanças ocorridas nas formas de organização e gestão do trabalho nos diferentes regimes de acumulação do capital não alteram a dualidade, mas sim atendem a diferentes

demandas da produção surgidas em diferentes contextos históricos para que sejam assegurados os ganhos do capital. (KUENZER, 2007)

A flexibilização da produção e as transformações econômicas trouxeram para o panorama mundial, a partir dos anos setenta do século passado, o que se designou “reestruturação produtiva” e que objetivou a desregulamentação dos mercados, das leis trabalhistas, a intervenção cada vez menor do Estado na regulação do mercado e na atuação nos serviços sociais como saída para a superação da crise do capitalismo.

Com a necessidade crescente de inserção no mercado mundial os países em desenvolvimento, como o Brasil, passam a contar com um Estado com menor intervenção na economia e maior dependência de organismos financeiros internacionais.

Ocorre uma redução do controle dos estados nacionais sobre os movimentos do capital como efeito da globalização. O capital volátil se instala em determinados países, em função das vantagens comparativas que lhe são oferecidas, contribuindo para intensificação da competitividade internacional e a subjugação do papel do Estado pelas empresas transnacionais. Paralelamente a este fenômeno, destacam-se o aumento da autoridade de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, através dos empréstimos concedidos por meio destes organismos internacionais, nos quais os países ricos impõem políticas de privatização sistemática e o capitalismo de livre mercado aos países dependentes de tais empréstimos. (GARCIA, 2009, p.28)

Acompanhando a reestruturação produtiva houve, portanto, uma redefinição do papel do Estado que teve papel importante na elaboração de políticas estatais de flexibilização das medidas de proteção do desenvolvimento econômico e social que passam a compor panoramas neoliberais, substituindo, portanto, o Estado de Bem-estar Social mais ativo e regulador. Tal processo tem início nos países capitalistas centrais, mas se globaliza até os periféricos, onde o Estado de Bem-estar Social nem havia ainda se consolidado.

[...] No Brasil, por exemplo, culminou numa implantação vasta e profunda da doutrina neoliberal no Estado na década de 1990, a qual persiste até os dias atuais, impondo: à classe trabalhadora, de um lado, a precarização dos serviços públicos e a flexibilização de seus direitos, mediante o aumento da informalidade e do desemprego estrutural; ao empresariado nacional, de outro, uma posição subalterna na divisão internacional do trabalho, com a manutenção de acordos predatórios fundados em políticas monetaristas, ditadas por organismos de controle financeiro internacionais. (PINTO, 2013, p.52)

As exigências de formação escolar também sofrem transformações a fim de atender às novas demandas do capital. A partir de então, é necessário formar profissionais flexíveis, que possam atuar em diferentes ocupações, capazes de se adaptarem às constantes inovações tecnológicas. O saber sistematizado, teórico, torna-se indispensável e se dá por meio do desenvolvimento de atividades cognitivas mais complexas. Para tanto, é necessária a ampliação da escolarização dos trabalhadores voltada a uma formação geral que servirá de base para a formação profissional que, segundo Kuenzer (2007) deve superar o caráter especializado e ter continuidade no espaço do trabalho.

[...] Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. (KUENZER, 2007, p.1159)

Vislumbra-se pelo exposto a possibilidade de uma formação unitária, em que todos os trabalhadores terão a mesma formação inicial e básica e, por consequência, estarão num patamar de igualdade de oportunidades de trabalho. No entanto, segundo Kuenzer (2007) e Pinto (2013), o que se percebe a partir da reestruturação produtiva é a intensificação da segmentação da classe trabalhadora em dois grupos diferenciados pela escolaridade e pelo lugar ocupado no sistema produtivo. Isso significa que os trabalhadores com maior domínio de habilidades complexas, com maior escolaridade serão aqueles demandados para postos que exigem maior flexibilidade de atuação, maior poder de gerência. São trabalhadores que têm maior garantia de estabilidade no emprego, salários mais altos e constante qualificação. Em maior número, outro grupo de trabalhadores com baixa escolaridade e qualificação ocupam vagas de trabalhos temporários, terceirizados ou que estão na informalidade. Esse grupo está submetido à precarização do trabalho, a instabilidade e as baixas remunerações.

Para Kuenzer (2007), a formação escolar continuará sendo ofertada de forma desigual. Os mais privilegiados que frequentam instituições privadas continuarão tendo uma formação geral sólida seguida de formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Aos mais pobres a Educação Básica se dá, muitas vezes, de maneira incompleta sendo a formação final de muitos trabalhadores. Quanto à preparação para o trabalho seguem treinamentos aligeirados que não contribuem para uma efetiva qualificação profissional. No Brasil isso fica evidente uma vez que a ampliação do acesso à Educação Básica não significou acesso ao saber já que o ensino ofertado às classes mais pobres, em geral, é precarizado e há ainda muitas barreiras de caráter social e econômico para sua conclusão.

No contexto de flexibilização da economia, do trabalho e dos direitos torna-se inviável sustentar a ideia de que a educação escolar garante emprego. Assim, a partir dos anos noventa, a educação brasileira, passa a ter como objetivo a preparação para a vida, num viés generalista e desfocado.

[...] Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos. (RAMOS, 2005, p.113)

Alijada da sua tarefa de formação unitária e integral para todos conforme preconizam os setores mais progressistas, a Educação Básica pública acaba proporcionando o acesso a conhecimentos que satisfazem apenas as necessidades dos trabalhos mais simplificados. Quanto à formação profissional observa-se a oferta de cursos aligeirados geridos por recursos públicos com o fim único de certificação, além das parceiras público-privadas que acabam satisfazendo o mercado com formação de mão de obra simples.

Frigotto (2006) atenta para o fato de, por ser um país de capitalismo dependente e a partir da opção da classe dominante pela inserção de caráter subalterno na divisão internacional do trabalho, o Brasil apresentou historicamente um processo de desenvolvimento e de industrialização truncado. Isso fez com que o

país gerasse pouca produção tecnológica, promovesse uma formação profissional para trabalhos simples destinados à maioria da população e, para uma pequena parcela da população, a formação para o trabalho mais complexo que exige o conhecimento técnico-científico demandado por empresas multinacionais. No campo educacional, portanto, o Brasil entra no século XXI com um panorama que reflete a ausência de estratégias de superação de uma sociedade capitalista dependente.

[...] O analfabetismo permanece alto. A universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade-campo. O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele constitui uma ausência socialmente construída na sua quantidade e qualidade, o que é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. (FRIGOTTO, 2006, p.264)

Diante do contexto de globalização da economia e de adoção de políticas neoliberais, a desigualdade entre classes sociais é intensificada pelas diferenças de oportunidades educacionais.

[...] A educação no processo da globalização tem sido tomada como uma condição necessária para inclusão em uma sociedade cada vez mais baseada no conhecimento. No entanto, a visão neoliberal, ao reduzir o papel do estado, nega sistematicamente este direito aos trabalhadores, fazendo com que a educação assuma cada vez mais um papel determinante no quadro de exclusão social. (GARCIA, 2009, p.30)

Assim, de um lado, o desenvolvimento de novas tecnologias, o modelo de produção e de consumo flexíveis exigem conhecimentos mais complexos e maior atividade intelectual; de outro, para o capital, o que garante sua hegemonia é a concentração do conhecimento científico para poucos. Nesse embate, em que é preciso ampliar a escolaridade da população sem ameaçar a estrutura de classes, abre-se espaço para as disputas em torno de diferentes projetos de sociedade e, por consequência, de educação. Se há um propósito de diferenciação no acesso ao saber sistematizado para a garantia do domínio do conhecimento científico por parte de quem detém os meios de produção, há também a necessidade de que os postos de trabalho sejam ocupados por trabalhadores com maior escolaridade. Reside aí a possibilidade de reivindicar uma educação geral, que abra caminhos para a formação integral, que segundo Kuenzer (2007) possa contribuir para a

transformação das relações sociais e recuperar a concepção de omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana.

As contradições inerentes à sociedade de classes também são entendidas por Frigotto (2006) como espaços de disputas o que permite ações reivindicatórias a partir de uma compreensão dialética da realidade em que interagem dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação.

Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista. (FRIGOTTO, 2012, p.241)

Consiste, pois, num grande desafio a proposição e efetiva oferta de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que priorize a formação humana, que extrapole os interesses mercadológicos, que supere a dualidade e a fragmentação educacional e que trate de todas as dimensões da vida. A necessidade econômica de inserção dos jovens de forma precoce no mercado de trabalho, a implantação de políticas públicas fortemente influenciadas pela lógica de mercado formatam as políticas educacionais que mantêm um modelo de escola e de formação que atendam as demandas da produção. A busca de uma formação humana que leve em conta a necessidade de formação integral que possibilite uma participação autônoma, criativa e consciente na sociedade ainda é uma realidade em construção que, hoje, aliada à formação profissional, precisa desenvolver projetos educacionais cujos objetivos englobem, para além da formação de trabalhadores, a formação de pessoas.

3 A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA REDE FEDERAL

[...] *Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa* – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “*não podem ser formais; elas devem ser essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p.45, grifo do autor)

Este capítulo trata da atuação da Rede Federal na oferta da Educação Profissional. Inicia com um breve histórico da Educação Profissional e passa para a discussão sobre limites e os avanços que representam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto do desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁷ no Brasil. Destina-se também a apontar os aspectos diferenciais que podem representar maior possibilidade de acesso, permanência e conclusão de jovens na Educação Básica.

Dessa forma, o texto divide-se em três seções. A primeira apresenta os objetivos e as características que a Educação Profissional assumiu em cada momento em que sofreu alterações legais importantes. A segunda aborda o processo de criação, configuração e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia bem como as concepções, diretrizes e o processo de implementação desta instituição criada após cem anos de organização da Educação Profissional no país. A terceira seção descreve a estrutura ofertada pelos Institutos Federais enquanto política educacional que se propõe de qualidade e inclusiva para jovens que buscam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Apresenta também um breve relato dos desafios encontrados pelas unidades para a efetivação do papel social e educativo a que os Institutos Federais se propõem.

⁷ Caetana Juracy Rezende Silva atenta para o fato de que a legislação brasileira não utiliza um termo padrão para esta rede. Segundo a autora, “A denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior” (SILVA, 2009, p.15).

3.1 A evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, chamados apenas de Institutos Federais ou IFs, são recentes. No entanto, integram a centenária Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O percurso desta rede se construiu a partir de condições e necessidades históricas no desenrolar da história recente do Brasil, marcado por importantes mudanças econômicas internas e mundiais que afetaram a configuração do trabalho e o papel do país nas relações comerciais internacionais. Dessa forma, para que se compreenda o papel ocupado pelos IFs na expansão da Rede Federal torna-se importante a contextualização da educação ofertada nesta rede em um século de existência, com suas transformações e perspectivas.

A criação de dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA), em 1909, pelo governo do presidente Nilo Peçanha, deu origem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p.94)

Sob responsabilidade do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio as Escolas de Aprendizizes Artífices, conforme o Decreto nº 7.566/1909 que as criou, destinava-se a educar indivíduos de dez a treze anos, preferencialmente, os “desfavorecidos da fortuna” ofertando, além do “preparo técnico e intelectual”, o desenvolvimento de “hábitos de trabalho profícuo” a fim de afastar os indivíduos “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Assim, ao criar essas escolas o Estado proporcionava o ensino profissional primário e gratuito para pessoas em vulnerabilidade social. As atividades profissionais aprendidas eram artesanais, em que os ofícios eram realizados na forma de produção manufatureira. Esse modelo de escola tinha um caráter formativo e assistencialista, tendo também

como notório objetivo o disciplinamento do público atendido, a fim de contribuir para a ordem social.

Para Fonseca (1986) o perfil do alunado a ser atendido por essas escolas reflete a forma como se deu historicamente a formação da sociedade brasileira em que, desde o período de colonização os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofícios, delineou-se “com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1986, p.22). Concordando com Fonseca, Ciavatta (2009) afirma que a estrutura da sociedade brasileira se revelava “como uma sociedade profundamente hierarquizada e excludente que não cultivava a experiência da inclusão de todos os setores sociais. A discriminação educacional respondia a determinadas formas de discriminação social.” (CIAVATTA, 2009, p.177).

Distribuídas pelas capitais (com exceção do estado do Rio de Janeiro, em que a instalação da escola foi em Campos)⁸ as Escolas de Aprendizes Artífices proporcionavam a aprendizagem de um ofício onde mais aumentava a população. O momento era também de início de industrialização nos centros urbanos do Brasil. Porém, para Cunha (2000, p.95), a principal motivação do governo federal para espalhar essas escolas pelas capitais não foi econômica. O maior interesse era político uma vez que a instalação das escolas se configurava como uma ação do governo federal em cada estado em troca de apoio político.

Em 1937, no governo de Getúlio Vargas, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais que ofertavam ensino profissional em todos os ramos e graus e atendiam à necessidade de formar mão de obra qualificada para possibilitar a expansão da atividade industrial. Para Ciavatta:

[...] a escola do trabalho, que tomou forma no Brasil ao longo de um processo demorado, passou pelo assistencialismo e pelo trabalho como fundamentos da educação e caminhou na direção do “preparo técnico” por imposição das necessidades acarretadas pela industrialização – imposições estruturais, cujos aspectos mais visíveis eram os elementos político-ideológicos. O sentido dado ao trabalho como princípio educativo foi o da

⁸ Segundo Soares (1982), em 1910 foram inauguradas Escolas de Aprendizes Artífices nos seguintes estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro (Campos), Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

formação do produtor-executor. Isso correspondia ao projeto de sociedade que combinava a segmentação e a diferenciação social entre dirigentes e produtores; legitimava-se pela valorização do trabalho e obscurecia a expropriação do trabalhador; engendrava, nas relações de trabalho e por suas mediações sociais, educativas e culturais, diferentes classes de cidadãos. (CIAVATTA, 2009, p.227-228)

A reforma no sistema educacional brasileiro, conhecida como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, que se deu a partir de decretos-lei de 1942 a 1946, regulamentou o ensino no país. Assim, em 1942, o ensino profissional e técnico passa a ser considerado de nível médio e os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EITs) ofertando formação profissional em nível equivalente ao do ensino secundário. A partir de então, a formação em cursos técnicos permitia o posterior ingresso em cursos superiores em área equivalente ao cursado.

As mudanças atendiam à necessidade de formar profissionais num contexto de expansão da economia, substituindo a intencionalidade do ensino profissional e técnico, bem como os critérios de ingresso nessas escolas.

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão. (CUNHA, 2000, p.100)

Se até então prevalecia a ideia de que esse tipo de formação era destinado à população mais carente, a política voltada ao ensino profissional e técnico do Estado Novo visava à formação de técnicos treinados para atividades fabris específicas em consonância com o modelo taylorista/fordista de produção.

Diante das necessidades de mão de obra para a indústria, estavam em questão tanto uma nova ideologia da organização do trabalho quanto uma nova concepção do ensino profissional. Passava-se de uma concepção mais próxima do conceito de ofício, de domínio de uma atividade em todas as suas etapas, para uma em que se deveria restringir, de modo legítimo, o aprendizado do ofício e introduzir o domínio das técnicas, do parcelamento do trabalho e da adaptação à máquina. (CIAVATTA, 2009, p.271)

Em 1959, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a denominarem-se Escolas Técnicas Federais (ETFs), as dedicadas ao ramo industrial ou comercial, e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) as destinadas ao ensino agrícola. Essas escolas federais tornaram-se autarquias o que propiciou a essas instituições autonomia administrativa, didático-pedagógica e financeira.

As mudanças nas demandas de formação profissional eram impulsionadas pela rápida transformação econômica ocorrida no governo Kubitschek que promoveu diversas obras públicas e incentivou a vinda de empresas estrangeiras para o Brasil (TAVARES, 2016). A formação profissional passa a ser relacionada com a expansão da economia e o desenvolvimento do país. No entanto, o Brasil carecia de profissionais qualificados para os postos de trabalho que surgiam. Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) o ensino técnico é equiparado ao ensino secundário. Isso permitia que o estudante de ensino profissional de nível médio pudesse tentar uma vaga em curso de nível superior de qualquer área do conhecimento.

Essa novidade aliada ao fato de o estudante conseguir iniciar uma carreira profissional mesmo em caso de não conquistar uma vaga em curso de nível superior atraiu o interesse de mais pessoas com relação às Escolas Técnicas Federais que buscavam um ensino de qualidade (CUNHA, 1998). Segue, dessa forma, um período de aumento de matrículas nessas escolas.

Ao longo dos anos de 1960, as escolas técnicas federais experimentaram significativo crescimento em suas matrículas, ao mesmo tempo em que ampliavam e diversificavam progressivamente sua oferta educacional – no quadro de preparação intensiva e de qualificação da mão-de-obra empreendido pela ditadura militar como integrante do projeto nacional de desenvolvimento constava a preparação de mão-de-obra de nível intermediário destinada ao crescimento e diversificação da indústria nacional e à expansão da infraestrutura de serviços estatais – redirecionando suas prioridades para a formação de técnicos industriais de nível médio. (LIMA FILHO, 2002, p.3)

Tavares (2016) afirma que, com essa mudança as escolas técnicas passam por melhorias que também alteram o perfil dos estudantes dessas escolas. Estudantes da classe média começam ingressar nos seus cursos. No entanto, esse aumento no número de matrículas não impulsionou a expansão da Rede Federal.

Segundo Cunha (2005), no final da década de sessenta, o número de escolas técnicas da Rede Federal era de vinte e três, distribuídas por vinte e um estados⁹.

A abertura ao capital internacional iniciada no governo Juscelino Kubitschek e intensificada nos governos militares exigia uma qualificação dos trabalhadores de acordo com os interesses estrangeiros (RAMOS, 2014). A urgência se dava na formação de mão de obra técnica de nível médio. Essa demanda exigiu nova definição da organização e finalidade do ensino de segundo grau, como era denominado o Ensino Médio na época. Além disso, era necessário estabelecer mecanismos para conter os jovens que ansiavam por mais vagas nas universidades públicas, direcionando-os para o mercado de trabalho (CUNHA, 1998).

Sob a influência desse contexto, em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971) torna compulsório o ensino técnico-profissional.

No contexto das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar as escolas técnicas federais tiveram particular importância. Em primeiro lugar, em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho, passaram a ser consideradas instituições educacionais de referência para as demais escolas de 1º e 2º graus na implementação compulsória do ensino profissionalizante, conforme dispunha a Lei n. 5.692/71. Em segundo lugar, dentre as escolas técnicas federais que possuíam melhores instalações, algumas passariam a oferecer cursos superiores de curta-duração e mais integrados ao mercado de trabalho, com o propósito de constituir caminhos alternativos à universidade, em conformidade com as proposições que inspiraram a reforma educacional do ensino superior empreendida pela Lei n. 5.540/68. Ademais, contaram com recursos externos, sobretudo os provenientes do Contrato de Empréstimo Internacional n. 755/BR, junto ao Banco Mundial, o qual previa a reforma e ampliação das escolas técnicas industriais e de escolas agrícolas, bem como a construção de novas unidades, além da implantação, nessas escolas, de “Centros de Engenharia de Operação”. (LIMA FILHO, 2002, p.4)

Dessa forma, as Escolas Técnicas Federais tornam-se fundamentais para a formação de trabalhadores para a indústria. Sua atuação foi ampliada a partir de 1978, quando três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais) tornam-se Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e passaram a ofertar curso de Engenharia Industrial, de Tecnólogos, cursos Técnicos de segundo grau, além de cursos de pós-graduação.

⁹ Estados em que havia escola técnica federal: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás. Os estados de Guanabara e Minas Gerais contavam com duas instituições cada. (CUNHA, 2005, p. 129).

Vale destacar que no governo Médici a Lei nº 7.044/82 extinguiu a profissionalização compulsória do segundo grau, após reconhecimento da incapacidade de as escolas públicas estaduais oferecerem um ensino profissional de qualidade, ficando “restrita às instituições especializadas, com destaque para as Escolas Técnicas Federais que continuaram ofertando cursos integrados ao longo dos anos 1980 em diversas habilitações com reconhecido padrão de qualidade” (GAMA, 2015, p.182).

Em 1986 foi lançado pelo governo Sarney o *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico* (PROTEC) com a meta de criar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de primeiro e segundo graus distribuídas pelo interior dos estados brasileiros, a fim de atender às necessidades do processo de industrialização e também possibilitar a formação de profissionais qualificados para o campo. Porém, percebendo a escassez de recursos financeiros no ano seguinte o governo criou Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs) vinculadas a uma escola técnica, agrotécnica ou CEFET, que requeriam menos investimento público. No entanto, a expansão não atingiu o número de escolas estabelecido pela meta inicial do programa (QUEIROZ; SOUZA, 2017).

Analisando o contexto dos CEFETs e das Escolas Técnicas nos anos oitenta, LIMA FILHO (2008) atenta para o fato de que não houve mudança significativa na oferta de modalidades de curso, nem na oferta de quantidade de vagas mesmo com a diversificação de suas atividades, com a modernização e ampliação dos seus prédios e com a aproximação dos setores empresariais. Para o autor, esta estagnação na oferta de Educação Profissional foi, portanto, quantitativa e qualitativa.

[...] É interessante observar que a estagnação da oferta de educação profissional no citado período coincide com a chamada “década perdida” – em termos econômicos – na qual os países da América Latina registraram taxas de crescimento insignificantes ou negativas, com queda geral do PIB. No plano interno o país presenciou o esgotamento do breve período de expansão econômica, a crise do endividamento externo que se fez acompanhar de crises inflacionárias e de um forte programa de ajuste estrutural nos moldes do FMI e Banco Mundial. Ademais, a pressão dos movimentos sociais, fragilização da ditadura, abertura política e transição à democracia constituíram um ambiente de disputa e redefinição de projetos nacionais. (LIMA FILHO, 2008, p.115)

O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais se estendeu também a outras unidades por meio da Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de

1994, que também autorizou a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs.

Para Ramos (2014) nas políticas voltadas para a Rede Federal predominou o viés tecnicista e economicista dentro da ótica do capital humano, num contexto econômico-político neoliberal. A redefinição da Educação Profissional posta por meio da LDB nº 9.394/1996 e do Decreto nº 2.208/1997 articulou-se com as novas demandas do mercado e com as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Segundo a autora, os argumentos para as reformas direcionadas para a formação profissional de nível médio na década de noventa giravam em torno do custo e da elitização que estariam se dando principalmente nas escolas federais.

O Banco Mundial considerava que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegam a fazer o ensino médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. (RAMOS, 2014, p. 46-47)

Assim, a formação profissional não poderia mais ser ofertada na forma integrada ao Ensino Médio e passou a ser ofertada na forma concomitante ou subsequente a este, inclusive nas Escolas Técnicas Federais e nos CEFETs que passaram a ofertar também cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização para jovens e adultos com qualquer nível de escolarização. Isso foi regulamentado por meio da Portaria MEC nº 646/1997. Essa mesma portaria limitou em até cinquenta por cento a oferta de vagas para os cursos de Ensino Médio nas instituições federais de educação tecnológica direcionando o restante de vagas para cursos exclusivamente de ensino profissional.

A Educação Profissional, nos anos noventa, passou a vincular-se ao desenvolvimento econômico no sentido de formar mão de obra sem articulação com a formação geral nem a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. Essa formação estava em conformidade com o momento de reestruturação produtiva em que o objetivo da formação profissional está voltado a competências e habilidades e o nível de escolaridade da maioria da classe trabalhadora não precisa ser elevado, bastando a um pequeno grupo a formação técnico-científica.

Com a instituição do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR, pelo Ministério do Trabalho em 1995, e do Programa de Expansão da Educação

Profissional – PROEP, do Ministério da Educação em 1997, os cursos de habilitação e qualificação profissional e também os cursos técnicos foram ofertados predominantemente por instituições da sociedade civil (RAMOS, 2014). Com isso, a Rede Federal não teve um projeto de expansão nesse período.

Em síntese, a política educacional para a educação profissional no período de FHC não favoreceu a expansão dessa rede federal. Tais escolas foram induzidas a adequar a sua organização político-pedagógica, com a introdução de módulos e cursos de curta duração, na perspectiva de formação instrumental da mão de obra, ampliando, assim, o dualismo educacional. (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p.266)

Outro problema para a expansão da Rede Federal era a questão do financiamento. Para receber os recursos do PROEP as escolas da Rede Federal deviam extinguir os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Além disso, tinham a orientação para atuarem na prestação de serviços a empresas e a agências governamentais, a fim de gerar receita extraorçamentária, num tom privatizante e atrelado às demandas do mercado (CUNHA, 2000).

A expansão da Rede Federal também foi limitada pela Medida Provisória nº 1.549-28, de março de 1997 que altera o art. 3º da Lei nº 8.948/1994, que trazia o seguinte texto em seu artigo 44:

Art. 44 – O art. 3º da Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:
§ 5º a expansão do ensino técnico, mediante criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino;
§ 6º fica a União autorizada a realizar investimento em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para os fins mencionados no parágrafo anterior;
§ 7º o Poder Executivo regulamentará a aplicação no disposto no § 5o deste artigo nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997 (BRASIL, 1997).

Com a obrigatoriedade da parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais para a criação de novas unidades atrela-se a ampliação da rede à possibilidade de repasse de recursos públicos para o setor privado na oferta de educação por meio de tais parcerias. Isso dificulta a expansão da Rede Federal.

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, há um esforço no sentido de valorizar a Educação Profissional no Brasil e abre-se o debate com a sociedade civil para a definição dos novos rumos das políticas públicas que irão norteá-la. No entanto, as políticas voltadas à Educação Profissional serão marcadas por contradições que vão da retomada da formação integral e a expansão da Rede Federal à fragmentação dentro da própria estrutura do MEC que separou a política de Ensino Médio da política de Educação Profissional em secretarias distintas e a continuação da destinação de recursos do PROEP para parcerias público-privadas (RAMOS, 2014).

Quanto a Rede Federal de EPT, a retomada de sua ampliação tem início já em 2003. Porém, em 2005, uma pequena mudança na redação da lei altera significativamente a possibilidade de criação de novas escolas sob responsabilidade da União. A Lei nº 11.195/2005 substitui o termo *somente ocorrerá* que aparecia no parágrafo quinto do artigo terceiro da Lei nº 8.948/1994 e que imprimia o caráter de obrigatoriedade das parcerias pelo termo *preferencialmente*. Mesmo não rompendo com a possibilidade de parcerias, essa lei abre espaço para iniciar um novo processo de expansão da Rede Federal por iniciativa exclusiva da União (TAVARES, 2012). Ainda em 2005 o CEFET do Paraná é transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O *Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* foi organizado para se dar ao longo de três fases e implantou novas escolas de acordo com critérios específicos para a distribuição territorial em cada fase, objetivando a “elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em estados e municípios antes não beneficiados” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 17). O quadro a seguir foi apresentado pelo Tribunal de Contas da União em relatório referente à auditoria realizada no ano de 2012 e elaborado a partir de dados da SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação). Ele elenca os critérios utilizados para a definição dos locais para a instalação dos novos *campi* em cada fase.

QUADRO1 – CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS LUGARES DOS NOVOS *CAMPI* POR FASE DA EXPANSÃO

| Fase da Expansão | Critérios |
|-------------------------|--|
| Fase I (2003/2010) | <ul style="list-style-type: none"> a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia. |
| Fase II (2011/2012) | <ul style="list-style-type: none"> a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais; d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias. |
| Fase III (2013/2014) | <ul style="list-style-type: none"> a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação. |

FONTE: Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2012, p. 7-8)

De acordo com a tabela pode-se observar que os critérios adotados para a expansão baseiam-se na interiorização das instituições visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica, distribuição equilibrada dos *campi*, articulação com os arranjos produtivos locais, aproveitamento de infraestrutura. O relatório do TCU conclui que:

[...] a expansão dos Institutos Federais tem sido pautada em critérios que envolvem além da formação de mão de obra qualificada para atender a crescente demanda, um viés de redução de desigualdade regional e sub-regional, bem como de interiorização. (*Ibidem*, p.10)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei nº 11.892/08, sancionada pelo presidente Lula no dia 29 de dezembro de 2008. Por meio dessa lei a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída no âmbito do Sistema Federal de Ensino e inicia o ano de seu centenário com uma reconfiguração. Passam a constituir a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 02 CEFETS, 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2016d). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia incorporam: 31 CEFETS, 75 Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades (BRASIL, 2016e).

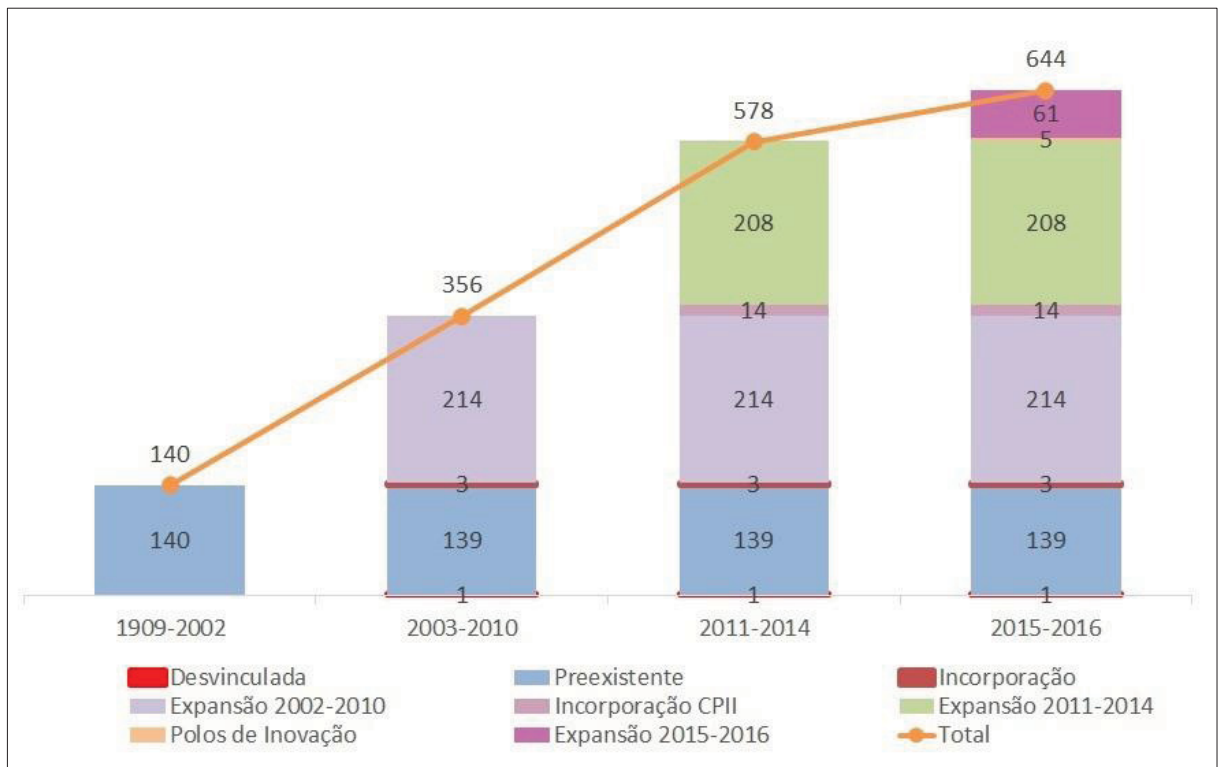
Com forte apelo inclusivo, esse novo modelo de escola se propõem a abrir as portas para grupos que tinham poucas chances de ingressar em instituições federais de Educação Profissional. A inclusão se materializa na reserva de vagas, em seus processos seletivos, para afrodescendentes, indígenas, estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência e de baixa renda. Materializa-se também por meio da política de assistência estudantil que dispõe de auxílios estudantis e bolsas acadêmicas visando à permanência e conclusão de curso. A inclusão se manifesta ainda na distribuição dos *campi* em todos os estados brasileiros e, nas regiões urbanas e rurais.

Assim, entendemos que os IFs, pela sua abrangência geográfica, significam uma tendência de mudança no curso das funções do Estado, seguindo em sentido contrário às políticas restritivas de recursos públicos para a educação profissional que vigoraram no governo FHC. (ORTIGARA; GANZELI, p. 274)

Os IFs ofertam Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades. Propõem uma educação que seja capaz de contribuir para a emancipação dos trabalhadores, além do desenvolvimento local e regional. A discussão a respeito dos limites e possibilidades dessas intenções será feita na próxima seção deste capítulo, que se dedica apenas aos IFs.

A instalação de centenas de *campi* dos IFs pelo país contribuiu com uma intensa expansão da Rede Federal iniciada no ano de 2003 e que continuou no governo da sucessora de Lula, a presidente Dilma Rousseff, como mostra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - EM UNIDADES

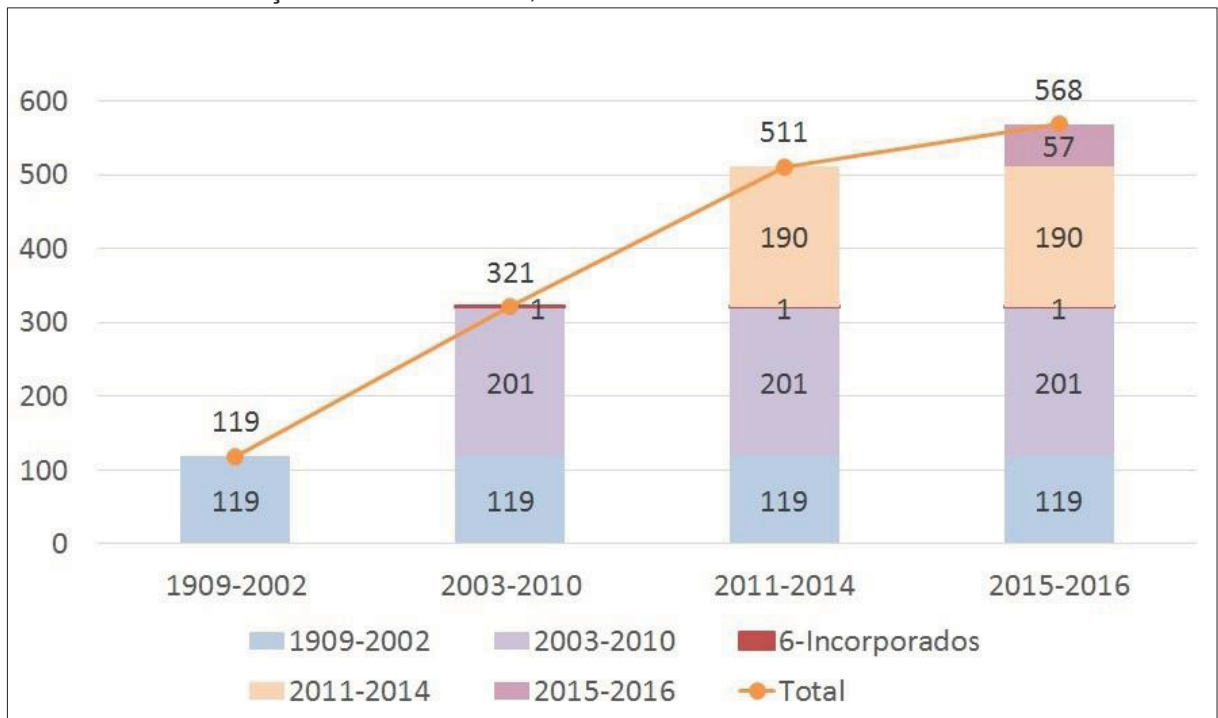


FONTE: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016d)¹⁰

Em quase cem anos de existência a Rede Federal de EPT tem o número de escolas inalterado. Durante noventa e quatro anos as 140 escolas receberam diferentes denominações, porém não tiveram seu número ampliado. Em 2003, há a retomada da expansão da Rede Federal que passa a contar com mais escolas de educação profissional. Conforme gráfico anterior, de 2003 a 2016 a expansão da Rede Federal de EPT foi de 360%, ou seja, a rede teve um crescimento médio de 11,52% ao ano. As unidades criadas no período de 2003 a 2016 correspondem a aproximadamente de 80% da Rede Federal de EPT. Essa expansão se interioriza, passando a abranger um maior número de municípios brasileiros.

¹⁰ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS COM A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA



FONTE: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016d)¹¹

De 2003 a 2016 o número atendido com a expansão da Rede Federal de EPT aumentou em quase cinco vezes. Isso significa mais acesso a educação profissional na medida em que as matrículas passam a ser ofertadas para além dos grandes centros urbanos.

Desde as primeiras escolas inauguradas em 1909 até o surgimento dos IFs em 2008, a Rede Federal de EPT passou, portanto, por transformações que alteraram a concepção de Educação Profissional de acordo com o contexto econômico, político e social. Sua função enquanto instituição educativa foi desde assistencialista para pobres até promotora de educação de qualidade para jovens de classes mais privilegiadas. A instalação de suas unidades tinha como foco as capitais e os grandes centros urbanos o que dificultava o acesso dos que moravam no interior do país e passou recentemente por um intenso processo de expansão. No entanto, faz-se necessário avaliar se a mudança de concepção e a expansão estão promovendo uma formação que garanta a permanência e o êxito daquelas populações que a partir de então passam a acessar a Rede Federal de EPT.

¹¹ Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

3.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Assumida como política pública pelo governo Lula a EPT faz parte de um projeto de desenvolvimento do país. As alterações legais no sentido de retomar a possibilidade de oferta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e de autorizar a expansão da Rede Federal sinalizam mudanças na concepção sobre Educação Profissional que nortearão a concepção também da instituição a ser criada: os IFs. De acordo com o texto *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*:

Cumprir destacar que, a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social. (BRASIL, 2010, p. 14)

Neste sentido, o governo Lula procura apresentar uma proposta de Educação Profissional comprometida com a coletividade no que tange à qualidade de vida, mas também articulada com o fator econômico objetivando o desenvolvimento local e regional. Sobre a relação entre a educação profissional e tecnológica e o projeto de desenvolvimento nacional, afirma Ramos:

[...] O planejamento da oferta educacional profissional e tecnológica frente às medidas de geração de emprego e renda e de forma articulada às tendências produtivas das regiões é uma marca forte da política de expansão da educação profissional e tecnológica nesse governo. Em síntese, vemos o Estado recuperar funções econômicas e políticas importantes que apontam para a garantia de direitos sociais vinculados a um projeto de desenvolvimento nacional sustentável. (RAMOS, 2014, p.80)

O Estado volta a ampliar o papel de promotor de políticas públicas voltadas à Educação Profissional e sua oferta integrada ao Ensino Médio a vincula com a elevação da escolaridade na Educação Básica. O fortalecimento da ação do Estado

nesta área amplia sua atuação na efetivação do direito à educação de jovens e adultos brasileiros.

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. (BRASIL, 2010, p. 14)

Os IFs surgem neste contexto e trazem em sua proposta político-pedagógica uma prática educativa que visa superar a separação existente entre o ensino técnico e o ensino científico por meio de uma educação inclusiva e voltada a uma formação humana integral.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (PACHECO, 2011, p.15).

Tendo o propósito de ser uma instituição que contribuirá para um projeto de nação os IFs são apresentados como uma política educacional que inaugura uma nova concepção de educação profissional e nova institucionalidade.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2010, p.21)

A sinalização desse novo desenho de instituição se dá a partir do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, documento este que trouxe as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica a fim de se constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Em linhas gerais o referido decreto trata do processo de integração de CEFETs, Escolas

Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, localizados em um mesmo estado, por meio de agregação voluntária, para a formação de IFETs. Essas novas instituições terão natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar e passarão a oferecer Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, de forma pluricurricular e *multicampi*, além de promover a pesquisa e a extensão.

Considerando que nenhuma política pública está isenta de disputa de interesses a análise da concepção dos IFs também chama atenção a algumas contradições entre o discurso e a ação. Assim, ainda enquanto gestados os IFs já traziam contrapontos que devem ser destacados.

O fato de as diretrizes se darem por meio de um decreto já indicam certo direcionamento do governo. Em novembro do ano anterior aconteceu a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, “nesse espaço de discussão não houve em nenhum momento menção a uma nova forma de organização da oferta de EPT pelas instituições federais” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 269). Já Amorim (2013) destaca, após o estudo dos textos dos Anais do mesmo evento, que o governo Lula sinalizava sim uma reorganização da Educação Profissional e a inauguração de uma nova institucionalidade uma vez que nos discursos aparecem expressões como: visão sistêmica da educação, verticalização do ensino, inclusão social. No entanto, isso não significou uma construção mais coletiva deste projeto de instituição, caracterizando a nova oferta de EPT mais como uma política de governo elaborada de forma centralizada.

Otranto (2010) ao analisar o processo de agregação das instituições verificou que o processo não foi totalmente voluntário na medida em que houve pressão governamental e a não adesão poderia trazer consequências negativas. Assim, todas as EAFs aderiram à proposta. No entanto, os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e vinte quatro, das trinta e duas Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, não se integraram aos IFETs demonstrando resistência e desconfiança com relação à instituição que surgia. Além disso, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro almejavam se tornar Universidade Tecnológica tal qual aconteceu com o CEFET do Paraná. Esse fato também reforça a crítica sobre a falta de discussão e participação da comunidade educacional a respeito da escolha por uma nova institucionalidade.

A criação de uma nova instituição, no entanto, não garante a criação de uma nova institucionalidade. É certo que houve a inauguração de centenas de *campi*. No entanto, muitos são vinculados a uma estrutura formada por antigas escolas que compunham a Rede Federal e têm seus processos decisórios fortemente influenciados pela sua constituição histórica. A agregação de instituições de ensino que já existiam também põe em xeque a configuração da nova institucionalidade almejada.

Cabe destacar que, ao assumirem a nova institucionalidade, estas organizações centenárias possuíam as suas identidades culturais construídas, com estruturas organizacionais hierarquizadas, funcionais, com características burocráticas, especificidades e traços culturais consolidadas que lhes eram peculiares antes do processo de unificação, mas que a partir da mudança, se constituem em uma única organização e passam a comungar dos mesmos objetivos, princípios, valores e da mesma missão institucional. Por isso mesmo, é possível deduzir que tal fusão não ocorre sem embates. (FREITAS; MACHADO; PASSOS, 2013, p.2)

Bezerra (2017) identifica a ausência de reflexão sobre a concepção, as diretrizes e os objetivos propostos pela nova instituição, tanto junto aos servidores das escolas incorporadas quanto às novas unidades que vieram a formar os IFs. Para o autor, o fato de não haver a devida compreensão dos fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos se caracteriza como um fator que pode dificultar ou inviabilizar a consolidação da nova institucionalidade.

Para que exista de fato uma nova institucionalidade é necessário que as concepções, diretrizes e objetivos sejam incorporados no interior de cada instituição e sejam consonantes com as atitudes e ações administrativas, pedagógicas e de relação entre instituição e sociedade. Porém, essa consonância não se dá por meio de publicação de uma lei. Ela é construída. No caso dos Institutos Federais a materialização da nova institucionalidade se constitui um desafio que depende das ações da gestão de cada reitoria e de cada *campus* e do nível de incorporação dos valores institucionais pelos servidores.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria, então, esse novo modelo de instituição que oferta Educação Profissional e Tecnológica. Ela traz em seu artigo 6º as finalidades e características dos IFs, quais sejam:

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 infraestrutura 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;

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, 2008b)

Com a intenção de apresentar os IFs como uma política pública caracterizada pela oferta de Educação Profissional e, portanto, arena de diferentes expectativas, mas de grande potencial de interação junto ao poder público e às comunidades locais, Eliezer Pacheco, titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação à época da criação dos Institutos Federais, afirma:

[...] Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. No entanto, é necessário ressaltar outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade. (PACHECO, 2011, p.19)

Essa visão leva a compreensão de articulação dos IFs com a comunidade local em que sua organização não pode estar fechada a uma determinação de

origem centralizada. Assim, o planejamento de cada unidade deve se dar de acordo com a realidade local, suas demandas e suas possibilidades de desenvolvimento. Neste sentido, apesar de ser uma política pensada de forma centralizada, apresenta uma proposta de implementação adaptável a diferentes demandas, porém guiadas por concepção e diretrizes norteadoras. Nessa mesma linha o documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* destaca a indispensável relação entre a função educativa e social dos IFs:

Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL, 2010, p.19)

A estrutura *multicampi* e a interiorização capilarizam a ação dos IFs e indicam uma significativa mudança na atuação da Rede Federal que passa a estar presente em localidades distantes dos grandes centros urbanos a fim de estimular o desenvolvimento local e regional com o objetivo de proporcionar “a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania” (SILVA, 2009, p. 36). Por isso, o planejamento de cada *campi* precisa levar em conta a realidade social, econômica e cultural da região por meio do diálogo com a comunidade a fim de levantar as demandas e as potencialidade locais. A partir de então, a articulação com políticas sociais diversas podem dar-se por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão previstas como tripé de atuação dessa nova instituição que concebe a Educação Profissional para além da formação para o mercado.

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 capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, 2011, p.16)

A educação a ser ofertada nos IFs deve contribuir para a formação crítica, comprometida com o bem coletivo e com o desenvolvimento da capacidade de continuar sempre aprendendo. Para desenvolver a cidadania e a autonomia

intelectual nos estudantes o trabalho pedagógico precisa romper com a forma fragmentada e o currículo deve ser pautado no eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento objetivando a formação humana integrada com vistas à emancipação do trabalhador.

Alicerçada na promoção da construção de uma sociedade mais justa, na inclusão social, na formação integral do estudante e no desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos a concepção de atuação dos IFs visa ampliar a atuação dos profissionais que pretende formar não limitando sua formação ao preparo para o mercado de trabalho, instrumentalizados apenas para tarefas específicas. A formação abrange um sentido mais amplo, de formação para o mundo do trabalho, englobando todo o contexto que envolve a experiência humana enquanto constitui-se como tal.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se 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. (BRASIL, 2010, p. 33-34)

O grau de abrangência no ensino é um aspecto diferenciador desta nova instituição. Em seu artigo 8º a Lei nº 11.892/2008 determina que cada IF deverá garantir no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma integrada, e, em atendimento à alínea b, inciso VI do artigo 7º, 20% (vinte por cento) a cursos de licenciatura, além de programas especiais de formação pedagógica para formação de professores

para a educação básica, priorizando as áreas de ciências e matemática e também para a área profissional. O restante das vagas, isto é, 30% (trinta por cento), será destinado a atender cursos superiores de tecnologia, de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica. Os IFs devem atender ainda o Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 que determina que cada instituição da Rede Federal deve destinar, no mínimo, 10% do total de vagas de ingresso ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A integração e a verticalidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Educação Superior representam a possibilidade de diálogo entre as formações incluindo cursos de formação inicial e continuada.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (*Ibidem*, p.26)

A Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 6º, inciso III, diz que os IFs devem “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008b). A letra da lei denota certo economicismo aparentando aproveitamento de espaços, servidores e recursos financeiros para a oferta simultânea de vários cursos. Para desfazer esse entendimento Silva (2009) tece o seguinte comentário:

Se a peculiaridade dos institutos federais se resumisse a **pluralidade de cursos e de currículos (instituição pluricurricular)** isto poderia ser, com alguma razão, compreendido com uma decisão pautada na racionalidade, ou seja, na unificação de espaços e corpo funcional em torno de atribuições diversas. Na realidade, **o que deve distinguir essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber.** A este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre

ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento. (SILVA, 2009, p. 24, grifos da autora)

Ofertando educação em todos os níveis e em diferentes modalidades essa nova instituição exige uma ação pedagógica que promova a integração de conhecimentos e a união entre concepção e execução (PACHECO, 2011). Esta é uma prática pedagógica que desafia gestores, equipes pedagógicas e docentes já que exige diálogo e sintonia entre todos os envolvidos.

No entanto, esse grau de abrangência pode comprometer a determinação legal com relação às porcentagens de oferta de matrículas caso não haja planejamento e controle administrativo. Assim, pode haver a tendência de se privilegiar, por exemplo, a abertura de cursos de Ensino Superior em detrimento do de cursos de nível médio. Programas como Mulheres Mil, destinado à formação profissional e tecnológica para mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2018a) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) passam a ser também de responsabilidade dos IFs. Esse leque de responsabilidades com relação aos cursos a serem ofertados pode desviar o foco de prioridades e finalidades pelos quais foram criados.

Marçal e Oliveira (2012) atentam para o fato de historicamente ser atribuído ao Ensino Superior um *status* mais elevado o que conseqüentemente atribuiria maior prestígio profissional à atuação profissional nesse nível de ensino em detrimento da atuação nos cursos da Educação Básica de nível médio. Por isso, para os autores, corre-se o risco de, apesar de os IFs terem o dever legal de ofertar cinquenta por cento das vagas para cursos de diferentes modalidades em nível médio, terem seus *campi* dando prioridade à abertura de cursos superiores. Afirmam, no entanto, que:

[...] os IFs podem contribuir com sua proposta de integração curricular. Para tanto, é preciso ter espaço de discussão política, dentro de cada *campus* e dentro dos Institutos, com seus servidores, alunos e comunidade onde se inserem, para que tenhamos claras quais são as finalidades dos IFs, de forma que seus sujeitos percebam que a pesquisa, a extensão e o ensino qualificado não são práticas possíveis apenas ao ensino superior, ao contrário, são perspectivas possíveis e necessárias desde a educação básica. (MARÇAL; OLIVEIRA, 2012, p. 96-97)

Nesse sentido, a atuação do quadro docente com alto nível de formação, com titulação de mestrado e doutorado, proporcionaria a base científica para um

ensino integrado, qualificando a Educação Básica que, na Rede Federal, já apresenta um histórico de bons resultados na aprendizagem dos estudantes.

Outra ressalva a respeito da verticalização ofertada pelos IFs diz respeito ao fator de financiamento da educação. Otranto (2010) ao referir-se ao artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, considera que pelas características e finalidades assumidas pelos Institutos Federais, principalmente por deverem dedicar-se à pesquisa aplicada, parecem ser uma alternativa mais barata à universidade, seguindo um modelo implantado na América Latina com incentivo do Banco Mundial.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior com custos inferiores aos das universidades em relação aos cursos superiores técnicos ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São ideias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais. (OTRANTO, 2010, p.102)

Por essa análise a economia estaria relacionada à discussão da própria função formativa da instituição que estaria esvaziada, barata e mais prática. Além disso, suas atividades de pesquisa estariam fortemente vinculadas às demandas do setor produtivo, o que desvirtuaria o fim social tão destacado também na mesma lei como foco dos Institutos Federais.

Para evidenciar a necessidade de atuação dos IFs de forma articulada com as demandas do desenvolvimento social, econômico, tecnológico e cultural o documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* apresenta como uma necessidade dessa nova instituição a sua configuração como rede social que estabelecerá vínculos com diferentes setores da sociedade.

Mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura. (BRASIL, 2010, p.21)

Portanto, é atribuída aos IFs a tarefa de estabelecer um diálogo com a realidade local e regional onde cada unidade está instalada a fim de conhecer os aspectos principais de cada localidade, desenvolver uma educação articulada com a realidade, promover ações de intervenção para o desenvolvimento local ou regional com base no seu perfil socioeconômico e cultural. Para tanto, os IFs precisam configurar-se como rede social, tal qual se refere o trecho citado. Isso significa interagir enquanto instituição de Educação Profissional e Tecnológica com setores públicos e com a sociedade em geral, de modo a ser um espaço de participação e atuação conjunta de diferentes atores sociais.

Essa atribuição está fortemente vinculada à relação que os IFs deverão ter com o desenvolvimento local e regional. Uma vez conhecedores das realidades regionais os IFs tornam-se propositores de projetos que devem estreitar a relação entre a instituição e a sociedade numa troca de saberes.

Ao estabelecer que todas as unidades vinculadas aos institutos federais terão elevado e isonômico grau de autonomia, afirma-se também ser o território o destino essencial de sua função ao mesmo tempo que se insere em sua pauta regimental o compromisso com um desenvolvimento socioeconômico que perceba antes o seu "lôcus". Isto implica uma atuação permanentemente articulada, contextualizada e sistêmica com a sua região de abrangência. A autonomia dos campi dos institutos federais responde à necessidade de se forjar e fomentar o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica a partir de uma demanda que seja socialmente plena, que considere as diversas representações sociais, desde as oriundas da chamada produção elaborada, os médios e pequenos empreendimentos e os movimentos sociais, traduzindo-se, assim, em ações que resultem do efetivo diálogo com o local e o regional, numa perspectiva que assegure a sintonia com o global. (PEREIRA, 2009, p.71)

Para que os IFs se configurem como instituições voltadas à promoção do desenvolvimento social, econômico, tecnológico e cultural a partir de uma concepção de inclusão social, se faz necessário não submeter-se à lógica do mercado em que a escola se coloca a serviço do capital formando trabalhadores para as demandas ditadas pelo setor produtivo, orientando pesquisas para o desenvolvimento de conhecimentos de interesses exclusivamente empresariais e promovendo atividades de extensão de caráter articulador entre escola e mercado de trabalho para formação rápida de mão de obra.

No caso da pesquisa, a Lei nº 11.892/2008 elenca como uma das finalidades dos IFs a realização da pesquisa de natureza aplicada.

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. E mais: os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global. (BRASIL, 2010, p.35)

Ao tecer sua crítica ao fato de a pesquisa nos IFs estar caracterizada como pesquisa aplicada Otranto afirma perceber “a estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais”. (2010, p. 101). Considerando apenas esta premissa a pesquisa nos IFs teria um caráter mercantil, atrelado aos processos produtivos e desvinculado de sua função social.

Retomando o fato de os IFs serem compostos por unidades que possuem uma herança cultural e histórica das antigas instituições que formavam a Rede Federal, destaca-se a necessidade de se atentar para que a pesquisa seja assumida nessa nova concepção voltada ao caráter mais social. Ao investigar as atividades de pesquisa da Rede Federal nos anos 2000, Mota, Cardoso e Santos (2010) apontam a necessidade do debate sobre a compreensão da natureza, princípios e função social da pesquisa para a sua consolidação como elemento constitutivo dos IFs.

Apesar do sucesso dos programas de pós-graduação, da quantidade de GP, do financiamento público de pesquisas, do destaque recente em indicadores de produção científica que são elementos que podem ser creditados à atividade das universidades brasileiras, não é possível dizer que há uma geração direta de ações revertidas a partir desses elementos para o desenvolvimento social. Então, comparações entre o modelo empregado nas universidades e nos IF podem ajudar a entender o processo, mas não podem servir de arquétipo para a institucionalização da pesquisa na Rede Federal. Os IF possuem sua concepção voltada para elementos de cooperação, de desenvolvimento local, da inclusão social e principalmente de atividade em rede, e, caso a pesquisa dentro desses Institutos pretenda seguir esses princípios, precisará construir um modelo democrático e legitimado socialmente. (MOTA; CARDOSO; SANTOS, 2010, s.p.)

A pesquisa aplicada tem por objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.35) No entanto, isso não significa

necessariamente que a pesquisa aplicada esteja atrelada apenas ao setor produtivo. Segundo a Lei nº 11.892/2008 os IFs devem direcionar suas pesquisas ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.

[...] 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 estes 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. (SILVA, 2009, p.43).

Os IFs trazem consigo a responsabilidade de desenvolver a pesquisa de maneira indissociável com o ensino e a extensão e como demanda de compromisso educacional e social em que a produção do conhecimento esteja calcada na realidade da comunidade em que estão inseridos. A pesquisa é tomada como potencial político-pedagógico para a Educação Profissional capaz de atrelar o desafio de articular conhecimento técnico ao desenvolvimento social e à busca da qualidade de vida das pessoas. Dessa forma, o modelo de pesquisa aplicada proposto nos IFs será consolidado quando for incorporado como prática institucional e reconhecida socialmente.

Otranto (2010) destaca também o fato de o texto da lei apresentar várias ambiguidades que dão margem a diferentes interpretações que podem confirmar ou contradizer concepções e finalidades da instituição. Assim, ao mencionar, por exemplo, o empreendedorismo, o texto da lei volta-se à prática mercadológica que é minimizada, depois, em documento explicativo sobre a Lei nº 11.892/2008:

[...] No espírito da lei, percebe-se como eixo da atuação dessas instituições um projeto de formação emancipatória. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreendedor é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento proativo na busca de alternativas viáveis para solução de problemas coletivos. (SILVA, 2009, p. 40)

As ambiguidades presentes na concepção dos Ifs no que se refere a sua relação com o setor produtivo, porém, refletem as disputas que permeiam a relação entre Estado e capital. Neves, Schwede e Lima Filho (2015) afirmam que os IFs

surgirão justamente como resultado de interesses de reprodução do capital tendo o Estado como concretizador destes interesses. Para os autores:

[...] verifica-se que a legitimação de propostas educacionais desiguais ofertadas para os diferentes grupos da sociedade, também implicam na restrição de acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos neste espaço. Esta diferenciação das propostas educacionais é identificada, dentre outras maneiras, pela significativa relevância que os cursos de curta duração e com objetivos pontuais adquirem na instituição, denominados de cursos FIC. (SCHWEDE; LIMA FILHO, 2015, p.14)

A base desta crítica está no fato de que os Ifs estão envolvidos em um processo contraditório em que de um lado são postulados como centros de excelência atuando no ensino, no desenvolvimento de programas de extensão e de pesquisa e de outro limitam a proposta de inclusão na medida em que restringe o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos para ampla parcela dos trabalhadores ao ofertar diferentes propostas de cursos.

Esse processo contraditório em que pulula a desqualificação do trabalhador como elemento estruturante da reprodução do capital, evidencia também que a produção da C&T e a geração de inovações – propostas como elementos de transformação da realidade social – atuam, na verdade, como um elemento ideológico e de formação de consensos que encobre os grupos hegemônicos como os principais beneficiários deste processo. (*Ibidem*, p. 15)

Considerando a inserção em uma sociedade capitalista em que o mercado exerce poder decisório sobre pessoas, comunidades locais e governos, os IFs, como política pública, sofrem também esta influência e apresentam elementos contraditórios que colocam à prova as concepções que o definem. Sua identidade enquanto instituição ainda está sendo construída e será estabelecida de forma processual nas relações que estabelecer com a sociedade, no interior de seus muros e mediante as alternâncias de governo.

3.3 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a estrutura da Rede Federal de Educação: uma alternativa para os jovens concluírem a Educação Básica?

A possibilidade de os IFs atuarem efetivamente na ampliação da conclusão da Educação Básica aparece enquanto intenção governamental na Exposição de

Motivos Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC, de dezenove de junho de 2008. Esse documento assinado pelos então ministros Paulo Bernardo Silva, da pasta do Planejamento, Orçamento e Gestão e Fernando Haddad, da Educação, foi encaminhado ao presidente Lula e acompanhava a minuta do Projeto de Lei que deu origem à Lei nº 11.892/2008. No item 8 há um destaque ao aspecto diferencial dos Ifs quanto à oferta do Ensino Médio:

Trata-se, Senhor Presidente, de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. Por meio de uma combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público. (BRASIL, 2008a)

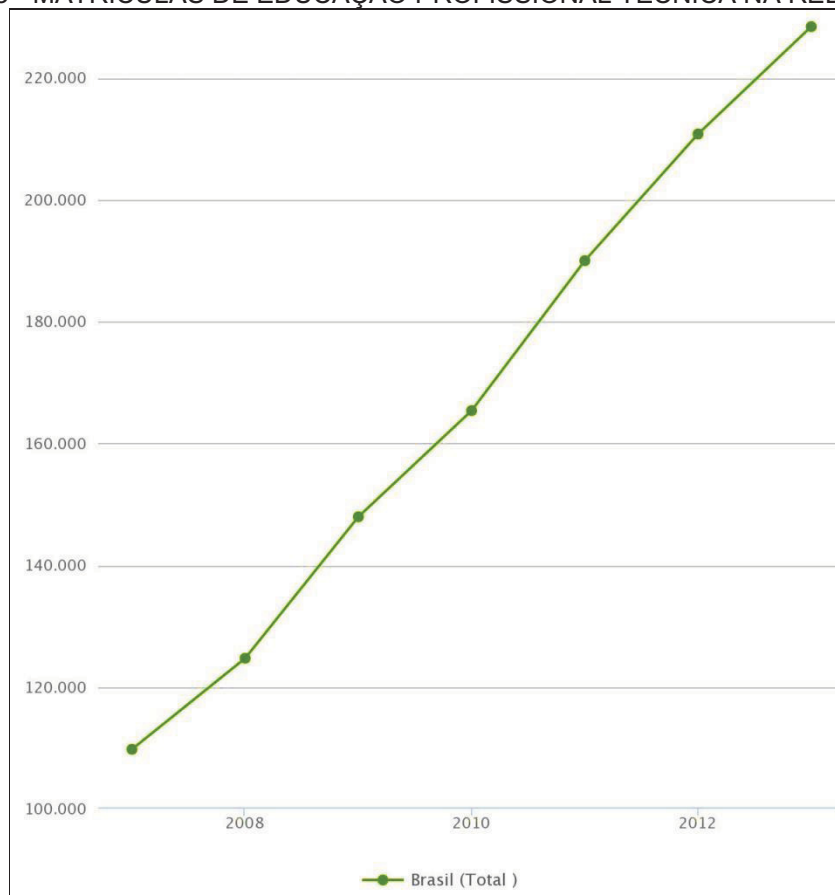
A proposta e a efetiva promoção de uma formação integrada faz com que os Ifs tornem-se uma promessa de atrair o interesse dos jovens para uma educação que envolva os diferentes saberes e ainda proporcione a formação profissional. Isso, sobretudo, numa instituição da rede pública federal que tem o reconhecimento histórico pela sua qualidade na oferta do Ensino Médio, já que a oferta da Educação Profissional no Brasil foi predominantemente feita pela rede privada de ensino. Por isso, os Ifs representam uma política educacional que integra a educação profissional como responsabilidade também do Estado.

Outro aspecto que facilita o acesso aos cursos de nível médio ofertados pela Rede Federal é a interiorização dos Ifs. Em notícia publicada em 29 de dezembro de 2016 o site do MEC afirmava que os Ifs correspondiam a 90% da RFEPCT (BRASIL, 2016f). Instalar escolas federais também no interior do país é levar para as populações dessas regiões a possibilidade de frequentar uma escola da Rede Federal. Antes dessa expansão era preciso que os interessados se deslocassem até as poucas escolas que haviam nos estados sendo que a maioria encontrava-se instalada nos grandes centros urbanos. Dessa forma, a capilarização da Rede Federal, principalmente por meio da expansão dos Ifs, pode representar um maior acesso à Educação Básica articulada com a Educação Profissional.

O quadro a seguir apresenta a ampliação no número de matrículas na Educação Profissional de nível médio da Rede Federal realizadas do ano de 2007 até o ano de 2013, ou seja, dos últimos sete anos antes da aprovação do novo PNE. Vale lembrar aqui que o PNE vigente estabelece como meta 11 triplicar as

matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando que pelo menos 50% da expansão seja no segmento público.

GRÁFICO 3 - MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA REDE FEDERAL



FONTE: MEC/INEP/DEED/Sinopse Estatística da Educação Básica
Elaboração Todos Pela Educação¹²

O indicador utilizado para compor o gráfico é composto por matrículas da Educação Profissional de nível médio da Rede Federal nas modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Observa-se ano a ano um aumento crescente no número de matrículas que, segundo dados do *Observatório do PNE*, passaram de 109.777 no ano de 2007, para 228.417 no ano de 2013. Isso significa que o número de ingressantes mais que dobrou e que os IFs, correspondendo a 90% da RFEPCT, certamente contribuíram para o incremento no número de vagas em cursos de Educação Profissional de nível médio.

Configurando-se como uma ação afirmativa e de inclusão a política de cotas para o ingresso nas instituições federais promove a democratização do acesso a

¹² Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional/estrategias/11-1-acesso-a-rede-federal/indicadores>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

cursos de nível superior e ao ensino técnico antes definido apenas por aplicação de provas que selecionava um público elitizado. A reserva de vagas foi garantida por meio da Lei nº 12.711, de 2012, que estabelece que seja reservado 50% das vagas por curso e turno nas instituições federais de ensino a estudantes que cursaram a etapa anterior de formação - Ensino Fundamental ou Ensino Médio - integralmente em instituição pública de ensino. Destas vagas reservadas, 50% devem ser preenchidas por estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Devem ser preenchidas também por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

O ingresso nos IFs por meio de cotas, em consonância com a referida lei, torna mais coerente a missão democrática e inclusiva da instituição com a forma de acesso, pois possibilita que grupos antes marginalizados e afastados da possibilidade de frequentar uma escola federal devido à origem econômica, cultural e limitados pela qualidade precária da escola que frequentaram anteriormente, agora tenham a chance de acessar essa instituição, ampliando a oportunidade de formação para essas populações.

A democratização da Educação Básica depende além da ampliação do acesso ao Ensino Médio, de ações que assegurem a permanência e o êxito dos estudantes até a conclusão do curso. No caso dos IFs, assim como em toda a Rede Federal, há o desenvolvimento de programas de assistência estudantil voltados, em sua maioria, aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

As ações da assistência estudantil fazem parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Esse programa tem como objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. (BRASIL, 2016c) Visa atender os estudantes do Ensino Superior. Porém, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, ao abranger os IFs, estende o programa também a estudantes da Educação Básica.

Assim, tem sido desenvolvido um esforço no âmbito de ampliação sistemática dos recursos destinados a diversos programas de assistência estudantil. Este movimento explicita, de forma marcante, a preocupação em se reforçar ações que culminem com a participação qualificada dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de buscar a garantia de um percurso exitoso de formação acadêmica e profissional, no sentido de garantir reais condições de permanência. (BRASIL, 2014b)

Dessa forma, os estudantes selecionados recebem auxílio financeiro que pode contribuir nas despesas com moradia, alimentação, transporte para sua manutenção no curso, além de poderem participar de atividades acadêmicas e esportivas que enriquecem sua formação.

Com relação às condições de aprendizagem os IFs contam com um quadro de servidores com elevada formação acadêmica, resultante de estímulo maior a qualificação por meio de afastamentos parciais e integrais remunerados e progressões significativas na carreira. Os docentes trabalham no máximo quarenta horas semanais, podendo ser em regime de dedicação exclusiva. A carga horária semanal é dividida em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso possibilita maior flexibilidade de organização de horário do docente e dedicação a uma única instituição o que potencializa a qualidade de seu trabalho.

O processo ensino-aprendizagem pode efetivamente acontecer além da aula com os horários de atendimento ao estudante que são organizadas no contraturno, em que o docente fica disponível para tirar dúvidas, realizar retomada de conteúdos e fazer atividades de recuperação. O estudante também conta com monitores que são estudantes com domínio dos conteúdos dos componentes curriculares que recebem uma bolsa para, com a orientação de um professor, auxiliar no processo ensino-aprendizagem outros estudantes que desejarem tirar dúvidas. Tanto o horário de atendimento do professor quanto a monitoria são momentos de atenção mais individualizados que podem fazer a diferença para os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, o que permite diferentes abordagens e metodologias visando o êxito escolar de todos.

Os estudantes que apresentam necessidades específicas contam com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que articula ações para atender essas pessoas quanto à acessibilidade física, educacional e de comunicação, para desenvolver a cultura do respeito pela diversidade a fim de concluíam com sucesso os cursos ofertados na RFEPCT

(BRASIL, 2011). Os IFs, portanto, também oferecem esse apoio que favorece a inclusão durante o processo de formação.

Em consonância com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) os Ifs também atuam na oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos contribuindo para que as pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade adequada possa fazê-la tendo também uma formação profissional. Por meio do PROEJA busca-se a universalização da Educação Básica garantindo o direito à educação àqueles que foram excluídos da escola.

Quanto à estrutura física dos *campi* existe, em geral na Rede Federal, condições melhores que as das redes estaduais e municipais de educação. As primeiras unidades dos IFs já eram prédios da União e as que foram sendo inauguradas passaram a oferecer salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, espaços para as aulas práticas. Também foram sendo adquiridos equipamentos, máquinas, mobiliário, enfim, todo o material necessário para um adequado funcionamento das escolas. Dessa forma, os estudantes, em geral, ao ingressar num IF se deparam com condições materiais que proporcionam maiores oportunidades de práticas didáticas diversificadas para a efetivação de abordagens metodológicas que englobem diferentes formas de aprendizagem.

No entanto, as condições dadas não garantem a efetivação do que elas possibilitam. No caso da implementação de uma política pública nem sempre ela se dará de acordo com o desenho feito por seus idealizadores. Diversos fatores podem afetar o alcance dos objetivos iniciais. A implementação de políticas acontece em ambiente de contínua mutação de acordo com a disponibilidade de recursos, definição de prioridades, influência dos agentes de implementação, comportamento da economia, alteração de poder que gera conflito de objetivos, surgimento de algum novo fato como um escândalo político. (ARRETCHE, 2001)

Os IFs configuram-se como uma política educacional em implementação visto que estão traduzindo a nova institucionalidade em práticas por meio da regulamentação interna e da ação político pedagógica e os novos *campi* estão em processo de consolidação formando as primeiras turmas, completando seu quadro de servidores, concluindo suas obras, adquirindo materiais e equipamentos. Neste sentido, pode-se afirmar que a instituição ainda está se configurando. Porém, sua

implementação já sofre a influência de alguns fatores citados anteriormente interferindo no êxito de alguns de seus objetivos.

A proposta de uma nova institucionalidade, o caráter inclusivo e a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino exigem formação pedagógica para os docentes a fim de que sua ação educativa tenha coerência com os objetivos dos Ifs e atendam as necessidades pedagógicas do processo ensino-aprendizagem. No entanto, bacharéis e tecnólogos ingressam como docentes sem licenciatura, devendo os IFs ofertar a formação pedagógica necessária para lecionarem na Educação Básica.

Segundo o *Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2012, dos professores pesquisados 73% afirma não ter participado de curso de formação de docentes para atuar na Educação Profissional. O documento afirma ainda que há insuficiência de oferta destes cursos nos IFs.

Outra questão destacada pelo relatório do TCU são os dados de evasão nos cursos de nível médio: 24% na modalidade PROEJA; 18,9% nos cursos subsequentes e 6,4% no Ensino Médio Integrado. O documento destaca que há uma diversidade de fatores relacionados à evasão em geral e no caso específico dos IFs cita a questão da heterogeneidade do público atendido com relação aos conhecimentos e habilidades dos estudantes ao acessar a instituição, do caráter especializado dos cursos ofertados, além do fato de alguns estudantes não se identificarem com a formação profissional oferecida. Aponta ainda a necessidade de a SETEC os IFs elaborarem um plano para o enfrentamento do problema.

Nesse sentido, entende-se oportuno recomendar à Setec/MEC que, em conjunto com os Institutos Federais, institua plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional, que contemple: a) levantamento de dados de variáveis que permitam identificar alunos com maior propensão de evasão; b) inserção nos Termos de Acordos de Metas e Compromissos de indicadores de evasão, retenção e conclusão, desagregados para diferentes modalidades de cursos (Médio Integral, Licenciatura etc.); c) análise quanto à viabilidade de adequação dos critérios PNAES ou de normatização/regulamentação de outras linhas de assistência estudantil voltadas ao atendimento de alunos com risco de evasão; d) garantia de alocação de profissionais para realizar o acompanhamento escolar e social de alunos nos *campi*; e) o fomento a participação de alunos em programas de reforço escolar, assim como a sua participação como tutores e monitores. (TCU, 2012, p.20)

Com relação aos recursos financeiros, os IFs contaram com orçamento necessário para sua estruturação, sem grandes dificuldades, até o ano de 2014. No entanto, cortes e contingenciamentos começaram a fazer parte das discussões sobre o orçamento público de 2014, no governo Dilma, devido a recessão econômica. Segundo Oreiro (2017) a recessão se deu a partir do segundo trimestre daquele ano quando foi observada uma queda significativa da atividade econômica do país. Como consequência, os IFs passaram a contar com menos recursos para custeio (que inclui gastos com pessoal, material de consumo e serviços) e capital (destinados à aquisição de materiais permanentes e equipamentos e também à execução de obras) enquanto mais unidades eram inauguradas, mais servidores eram contratados e aumentava o número de matrículas. Isto é, embora fosse indispensável uma elevação anual nos valores destinados aos Ifs, os cortes na área da educação reduziram o orçamento dos *campi*. Como consequência, obras previstas foram canceladas ou postergadas, valores e número de bolsas e auxílios para estudantes foram diminuídos, diárias e passagens para os servidores participarem de capacitações e eventos tornaram-se escassos, postos de trabalho terceirizados foram cortados, visitas técnicas foram drasticamente reduzidas devido à falta de recursos para transporte. O impacto maior foi percebido pelas novas unidades que ainda precisavam estruturar-se fisicamente com adequadas salas de aula, quadra esportiva, laboratórios, bem como toda obra que depende de recursos de capital.

Diante na necessidade de equilíbrio fiscal, a área social, da qual faz parte a educação, passa a ser a mais afetada já que não há movimento no sentido de rever a dívida pública, discutir a reforma tributária, enfim, não se tem ajuste na esfera econômico-financeira. A conjuntura econômica, política e social piora quando um governo sem legitimidade e sem apoio popular como o de governo Michel Temer intensifica medidas de austeridade sob o argumento de equilibrar as contas públicas. Com sua posse, os cortes e contingenciamentos continuaram e a ofensiva neoliberal se tornou mais evidente por meio de um programa de governo com propostas claras de:

[...] aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional. Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo

regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário-mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal; o incremento das privatizações, em que se pode esperar o fim do regime de partilha e o controle da Petrobras, do Pré-Sal e a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil e política e comércio internacionais, em que o papel do Mercosul e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) será minimizado, submetendo o país às parcerias transatlânticas e transpacificas lideradas pelos EUA, as quais dão privilégio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira. (MANCEBO, 2017, p.880)

Neste sentido, ainda é preciso acompanhar a influência da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 - que enquanto era uma proposta ficou conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos – no financiamento da Rede Federal. A emenda tem como objetivo maior controle dos gastos públicos e determina que os gastos federais tenham como limite de aumento de um ano para o outro, o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Entrou em vigor no ano de 2018 e representa um congelamento nos gastos públicos por vinte anos. A crítica dessa medida se refere ao fato de que mesmo que a economia do país volte a crescer o limite de elevação dos gastos do governo permanece sendo calculado pela inflação e não pelos percentuais mínimos de receita arrecadados tal como determinava o texto da Constituição Federal de 1988. Além disso, a medida não atinge os gastos com a dívida pública, reforçando a prioridade do Estado brasileiro com a esfera econômico-financeira.

Um projeto apresentado no final do Governo Temer também demanda a atenção sobre o futuro dos IFs: o chamado Reordenamento das Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com o argumento de que há, em alguns IFs, grandes distâncias entre os *campi* e suas respectivas sedes gerando dificuldade no deslocamento e custos onerosos à estrutura administrativa o projeto propõe a divisão de alguns institutos e o reordenamento das unidades de outros. O CONIF logo se manifestou por meio de Nota Pública posicionando-se contrário ao projeto, denunciando a forma isolada pela qual a SETEC está direcionando as discussões, inclusive sem comunicar oficialmente o próprio CONIF. Para este conselho, o projeto foi apresentado num momento de instabilidade política e econômica e também de processo em curso de consolidação de alguns *campi*.

Ressalta ainda que a discussão de um possível reordenamento da Rede Federal implica consolidação das unidades e deve acontecer por meio de um processo democrático e participativo (CONIF, 2018).

De fato, alterar a configuração dos IFs enquanto alguns *campi* ainda se estruturam gera instabilidade e compromete o desenvolvimento institucional na medida em que, apesar de haver unidade na constituição legal, cada instituto constrói sua identidade de pertencimento com práticas administrativas e culturais próprias. Além disso, o aspecto político pode influenciar nas decisões tornando-se fator decisório na redistribuição da rede. Quanto à otimização de recursos financeiros, é imprescindível a análise do real impacto dessa mudança já que, se por um lado diminui gastos encurtando distâncias, por outro se amplia o número de reitorias e todo aparato administrativo necessário, incluindo cargos de reitores, pró-reitores, o que pode dispende mais recursos.

Nesse contexto, os IFs vão se configurando como uma política educacional que precisa avançar no sentido de tornar-se uma política de Estado, isto é, ter a garantia de continuidade apesar das mudanças de governo, consolidando seu papel educativo, social, econômico e cultural.

Os IFs, dentro de uma concepção de educação integral, inclusiva e emancipadora, mas que ao mesmo tempo apresenta estreita relação com o setor produtivo, enfrentam a ambiguidade de interesses que afeta a relação educação e trabalho. Essa ambiguidade é permanente e determinada pela sociedade capitalista. Assim, a atuação dos servidores, o direcionamento da política educacional pelo poder público, a gestão da instituição, as relações que estabelecer com a população definirão o seu papel social e educativo que poderá confirmá-la ou não como uma nova institucionalidade.

No contexto do processo histórico da Rede Federal, os IFs representam um impulso e uma renovação na oferta da Educação Profissional. Enquanto política educacional é necessária constante avaliação nos variados elementos de análise que caracterizam a configuração de atuação dessa nova instituição.

Este trabalho delimitou sua análise sobre a atuação da instituição na ampliação do direito a Educação Básica. Para tanto, analisou dados relativos à oferta da Educação Profissional de nível médio no Brasil no período de 2007 a 2017 a fim de compreender o empenho da Rede Federal na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado. A análise específica da atuação dos IFs se por meio da análise do

seu processo de expansão e interiorização, bem como das matrículas por eles ofertadas em cursos de Ensino Médio Integrado, do perfil dos estudantes destes cursos e dos dados de aprovação, reprovação e abandono. O percurso da pesquisa, os dados levantados e análise dos mesmos serão apresentados no capítulo a seguir.

4 A EXPANSÃO E A INTERIORIZAÇÃO DA REDE FEDERAL: PROCESSO INDUTOR DA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA?

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (CURY, 2002, p. 259)

Após discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores que abrangeu os temas que permeiam o direito à Educação Básica por meio da conclusão do Ensino Médio bem como sua configuração, especificamente enquanto integrado à Educação Profissional, este quarto e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada sobre a atuação da Rede Federal na última etapa da Educação Básica, assumida a partir de 2009 principalmente pelos IFs.

O texto está organizado em duas partes. A primeira traz uma análise dos dados do Censo Escolar publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a expansão das matrículas em cursos que ofertam Educação Profissional Técnica de Nível Médio no período de 2007 a 2017 a fim de compreender o grau de prioridade dada à forma de Educação Profissional que articula-se com a conclusão da Educação Básica: o Ensino Médio Integrado. Trata ainda da evolução das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado por dependência administrativa com o objetivo de verificar, em especial, o esforço da Rede Federal na ampliação da oferta de matrículas nesses cursos.

A segunda parte, também com base nos dados do Censo Escolar, na série histórica de 2007 a 2017, faz uma análise da atuação dos IFs na ampliação do direito à Educação Básica apresentando e discutindo dados sobre o processo de expansão e interiorização de seus *campi* bem como da evolução das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado por eles ofertados. Traz ainda o levantamento das características do perfil dos alunos destes cursos quanto ao sexo, raça/cor e faixa etária, além da análise dos dados sobre aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio nos IFs. O levantamento e a análise dessas informações permitem compreender, sob os aspectos investigados, como está se dando a atuação dos IFs na oferta da última etapa da Educação Básica.

4.1 A oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil (2007-2017): uma prioridade entre as formas Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Com a retomada da possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por meio do Decreto nº 5.154/2004 os sistemas e redes de ensino têm a possibilidade de repensar a oferta desta etapa da Educação Básica. No entanto, mudanças significativas não acontecem em curto prazo. O planejamento da oferta do Ensino Médio Integrado precisa considerar as demandas de recursos materiais, de condições físicas, de contratação de servidores, da formação de docentes para o funcionamento dos cursos. Isso implica revisão no financiamento público já que, no Brasil, as matrículas no Ensino Médio estiveram concentradas predominantemente nas redes estaduais de ensino e os gastos da União com o Ensino Médio só passaram a ser repassados para os estados com a aprovação, em 2007, do FUNDEB, porém, ainda, de forma insuficiente para ampliar de forma significativa a oferta da Educação Profissional.

O repasse de mais recursos financeiros da União para os estados vincula-se à adesão a programas de governo. Neste sentido, o governo federal lançou o Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto nº 6.302/2007, a fim de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados. Com o objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos estados, municípios e Distrito Federal, o programa, que faz parte do Plano de Ações Articuladas (PAR), repassa recursos para os estados por meio de Termos de Compromissos “para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2016a). Segundo o site do Ministério da Educação de 2007 até janeiro de 2016, o Programa Brasil Profissionalizado atendeu instituições de Educação Profissional de 24 estados onde foram concluídas 342 obras, entre as quais 86 novas escolas, 256 ampliações e/ou reformas, 635 laboratórios para aulas práticas.

A Rede Federal, por sua vez, após a criação dos Institutos Federais, em 2008, passa a ampliar a oferta de vagas Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a população de todos os estados do país. Em 2017 estavam em atividade, segundo dados do Censo Escolar, 564 *campi* que integram 38 Institutos Federais. Cada IF tem, por determinação legal (Lei nº 11.892/2008), que ofertar 50%

de suas vagas em Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com prioridade ao Ensino Médio Integrado.

Considerando ainda a participação do poder público na oferta da Educação Profissional é importante mencionar o Sistema S¹³ que oferece cursos gerenciando recursos públicos desde sua criação em 1942. Embora atuando desde o início de forma gratuita, passam, a partir da década de sessenta, a cobrar por serviços prestados.

A principal característica deste sistema é que, muito embora ele seja financiado por tributos que incidem basicamente sobre a folha de salários das empresas e que são recolhidos pela Receita Federal, a posse e gestão destes recursos ficam nas mãos das entidades de caráter patronal. Trata-se, portanto, de tributos que, em última análise, são pagos pelo conjunto da população, uma vez que seu valor é repassado ao preço final dos produtos, mas sobre os quais a sociedade não possui quase nenhum controle, uma vez que não entram no orçamento público. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p.658)

Em 2008, com o objetivo de ampliar a oferta do número de vagas gratuitas para estudantes de escolas públicas em cursos técnicos de formação inicial e continuada, o governo federal firmou um acordo com o Sistema S. Este acordo previa que essa ampliação, envolvendo Senai, Sesi, Senac e Sesc acontecesse de forma gradual de 2009 a 2014. A previsão do valor destinado à aplicação em vagas gratuitas até 2014 era chegar a R\$ 4,8 bilhões. (BRASIL, 2016g).

Outra fonte de recursos públicos para o Sistema S foi por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado pelo governo federal pela Lei nº 12.513/2011 o programa tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, tanto em instituições públicas como privadas. Foram articuladas nesse programa as ações: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Foi ainda criada a Bolsa-Formação para estudantes e

¹³ Compõem o Sistema S: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Sesi (Serviço Social da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), SESC (Serviço Social do Comércio), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio as Pequenas e Médias Empresas), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SEST (Serviço Social de Transporte), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte).

trabalhadores realizarem os cursos técnicos (com carga horária que varia de 800 a 1200 horas) e de qualificação profissional (com duração média de 200 horas).

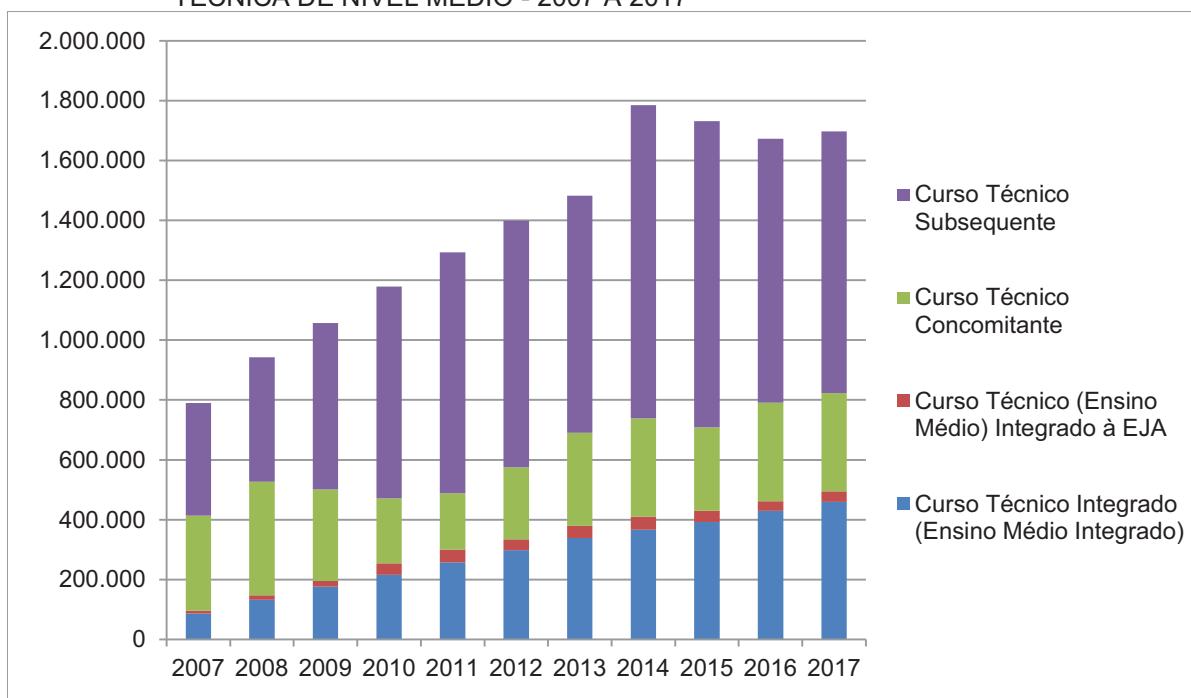
Destoando tanto da política de fortalecimento da Educação Profissional pública quanto da formação integral do trabalhador, o PRONATEC passa a atender aos interesses empresariais de formação utilitarista, de curta duração e com ampliação das parcerias público-privadas. Ao apresentar a participação de cada rede na oferta das matrículas do PRONATEC entre 2011 e 2015, o Portal do MEC cita os seguintes quantitativos:

O Pronatec realizou 2,7 milhões de matrículas em cursos técnicos (38%). Nessas matrículas, a participação dos Institutos Federais é de 34,6%, a das Redes Estaduais 21,1%, a das instituições privadas que aderiram ao Sisutec 20,6%, a do SENAI 13,9% e a do SENAC 9,5%. Quanto às 6,6 milhões de matrículas em cursos de qualificação profissional realizados pelo Pronatec, a participação do SENAI é de 46,2%, a do SENAC 34,3%, dos Institutos Federais é de 11,4%, a do SENAT 3%, redes estaduais e municipais 2,6% e SENAR 2,2%. (BRASIL, 2016b)

Observa-se que por meio do PRONATEC a oferta de matrículas em cursos de qualificação profissional representa mais que o dobro da oferta de matrículas em cursos técnicos. Além disso, a maior parte das matrículas do PRONATEC nos cursos de qualificação profissional (cerca de 85%) foi ofertada em instituições privadas enquanto a maioria das matrículas dos cursos técnicos (55,7%), que têm maior duração, foi ofertada pelo PRONATEC, em instituições públicas.

Diante deste contexto de implantação de programas voltados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio como se deu a distribuição das matrículas? A discussão a seguir compreende o período de 2007 a 2017, ou seja, onze anos incluindo os dois anos anteriores à criação dos IFs a fim de se verificar a intensidade da interferência dessa nova instituição no quadro de matrículas na Educação Profissional de nível médio. A análise abrange os cursos técnicos regulares de nível médio: integrados, integrados à EJA, concomitantes e subsequentes e consideram as matrículas no ensino regular e/ou especial. Os dados foram extraídos das Sinopses Estatísticas de Educação Básica de 2008 a 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresentam os dados do Censo Escolar de 2007 a 2017. A evolução do número de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser observada no gráfico a seguir.

GRÁFICO 4 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP (2008 - 2018)

Considerando o total de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio observa-se um crescimento até o ano de 2014 e um pequeno decréscimo nos anos de 2015 e 2016 e pequena recuperação em 2017. Assim, em 2007 o número total de matrículas foi de 789.909. No ano de pico, em 2014, foram ofertadas 1.784.943 vagas.

Com relação à distribuição das matrículas pelas formas de oferta, observa-se uma ampliação constante no Ensino Médio Integrado, com 86.552 matrículas efetuadas em 2007 evoluindo para 459.526 matrículas em 2017, ou seja, um aumento de 431%. O curso técnico de Ensino Médio Integrado à EJA apresentou oscilações no número de matrículas. Enquanto em 2007 realizaram-se 9.747 matrículas, em 2014, ano de maior crescimento, foram efetuadas 42.875. O curso técnico concomitante também teve oscilações, apresentando no ano de 2008 o maior número de matrículas (379.160) e em 2011 o menor número (188.812). Quanto às matrículas em curso técnico subsequente houve ampliação de 2007 a 2012, passando de 376.612 para 823.876 matrículas neste período. Em 2013, houve uma queda para 792.796 matrículas e, em 2014, a ampliação para 1.046.340. Nos anos seguintes, as matrículas em curso técnico subsequente apresentam novo recuo, tendo em 2017 a efetivação de 874.371 matrículas.

O grande destaque é a proporção da matrícula em curso técnico subsequente se comparada às matrículas nas outras formas de oferta de curso na Educação Profissional técnica de nível médio. A partir de 2009 o número de matrículas nessa forma de oferta de Educação Profissional foi maior que o total de todas as matrículas das outras formas somadas. Na prática isso significa que a prioridade foi dada a cursos que não elevam a escolaridade na contramão do avanço no debate sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

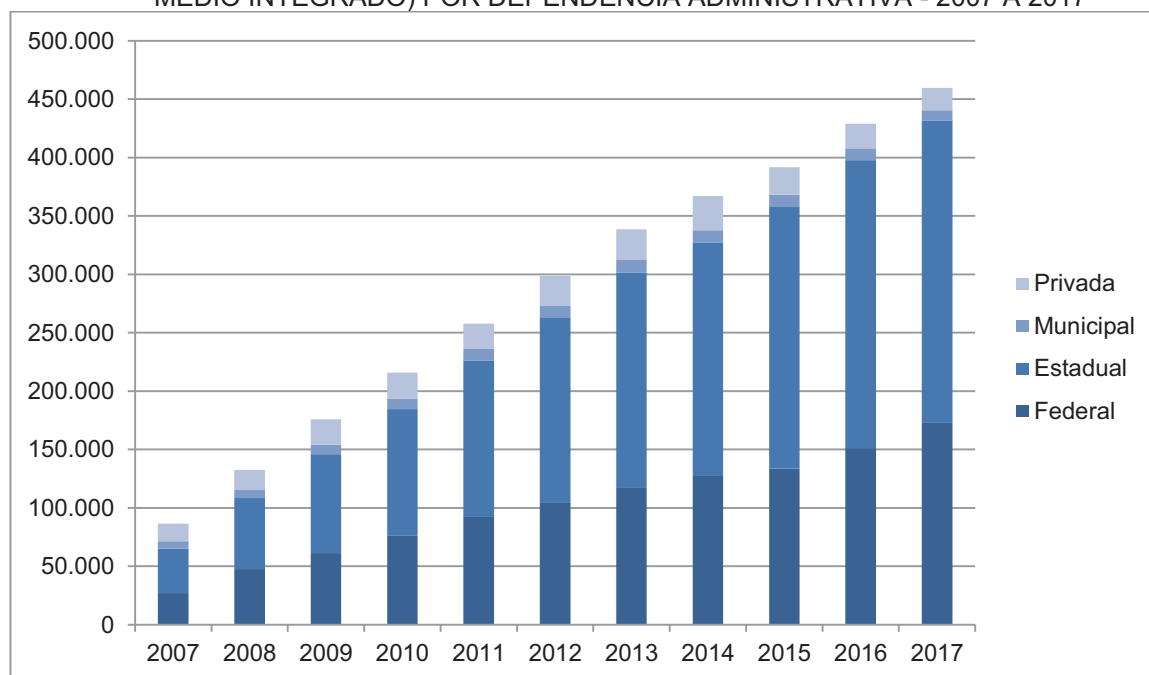
A oferta de curso profissional técnico de nível médio concomitante, realizado de maneira paralela ao curso de Ensino Médio, e subsequente, realizado após a conclusão da última etapa da Educação Básica não conferem ampliação de escolaridade, pois são formas de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio. Tais formas recebem críticas dos que defendem o ensino integrado já que estão separados da formação geral.

Quanto à distribuição de matrículas por dependência administrativa das diferentes formas de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é interessante observar a variação dos quantitativos a fim de se identificar, principalmente, qual tipo de oferta concentrou o maior esforço do poder público, bem como a evolução desses dados.

É preciso destacar que o texto constitucional estabelece um regime de colaboração entre União, os estados, os municípios e o Distrito Federal na oferta da educação. No caso do Ensino Médio, essa etapa da Educação Básica é de responsabilidade dos estados e Distrito Federal. Assim, é necessário considerar que, diante desta determinação, os Estados realizam o maior número de matrículas no Ensino Médio.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das matrículas efetuadas em cursos de Ensino Médio Integrado nas diferentes dependências administrativas, de 2009 a 2016.

GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS (ENSINO MÉDIO INTEGRADO) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP (2008 - 2018)

A variação na efetivação de matrículas em curso de Ensino Médio Integrado teve diferente comportamento nas diversas dependências administrativas. Assim, na Rede Federal houve um aumento crescente, partindo de 27.204 matrículas em 2007 para 173.360 matrículas em 2017, ou seja, uma expansão de 537%.

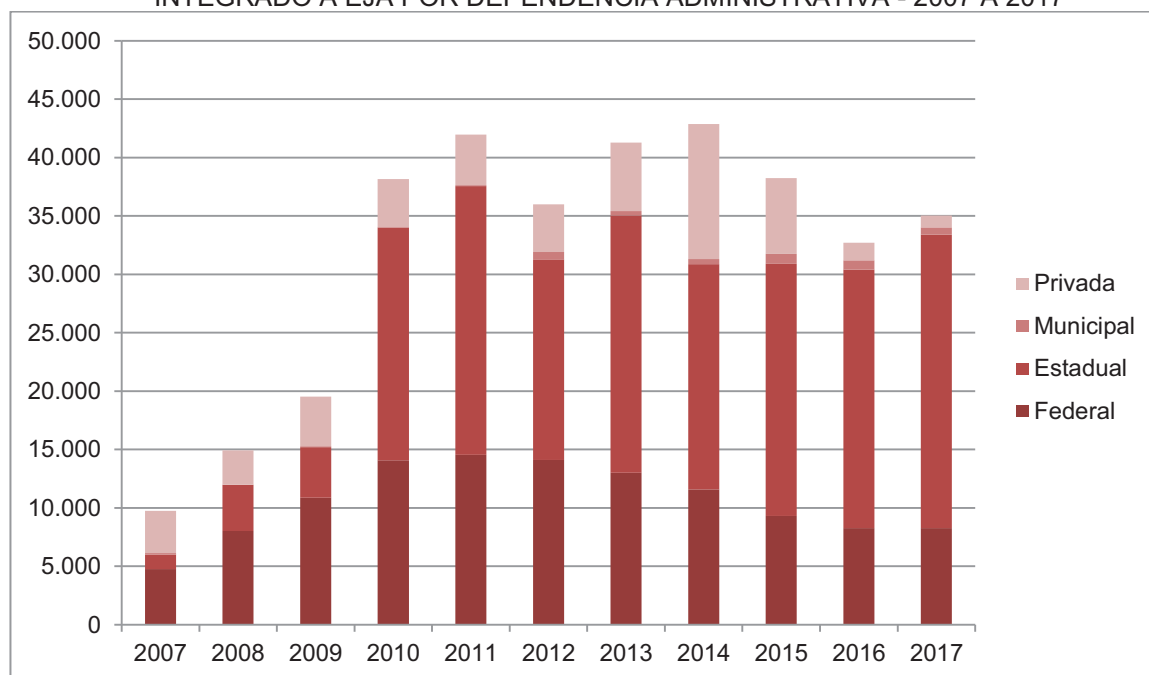
Nas redes estaduais, que em todo período concentram o maior número de matrículas, também houve crescente ampliação. Em 2007 foram realizadas nas escolas estaduais 37.942 matrículas em curso de Ensino Médio Integrado e em 2017 foram 257.996, com ampliação de 580%.

As redes municipais, que compõem a dependência administrativa com menor oferta de vagas em Ensino Médio Integrado apresentaram oscilação nas matrículas. Em 2007 foi realizado o menor número, com 6.218 matrículas e em 2013 o maior número, com 10.738 matrículas.

A rede privada também apresentou oscilação na realização de matrículas no Ensino Médio Integrado. O ano de 2007 apresentou o menor número, com 15.188 matrículas e o ano de 2014, o maior número, com 29.123 matrículas.

Quanto ao curso técnico de Ensino Médio Integrado à EJA a distribuição das matrículas se deu conforme o gráfico a seguir.

GRÁFICO 6 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EJA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP (2008 - 2018)

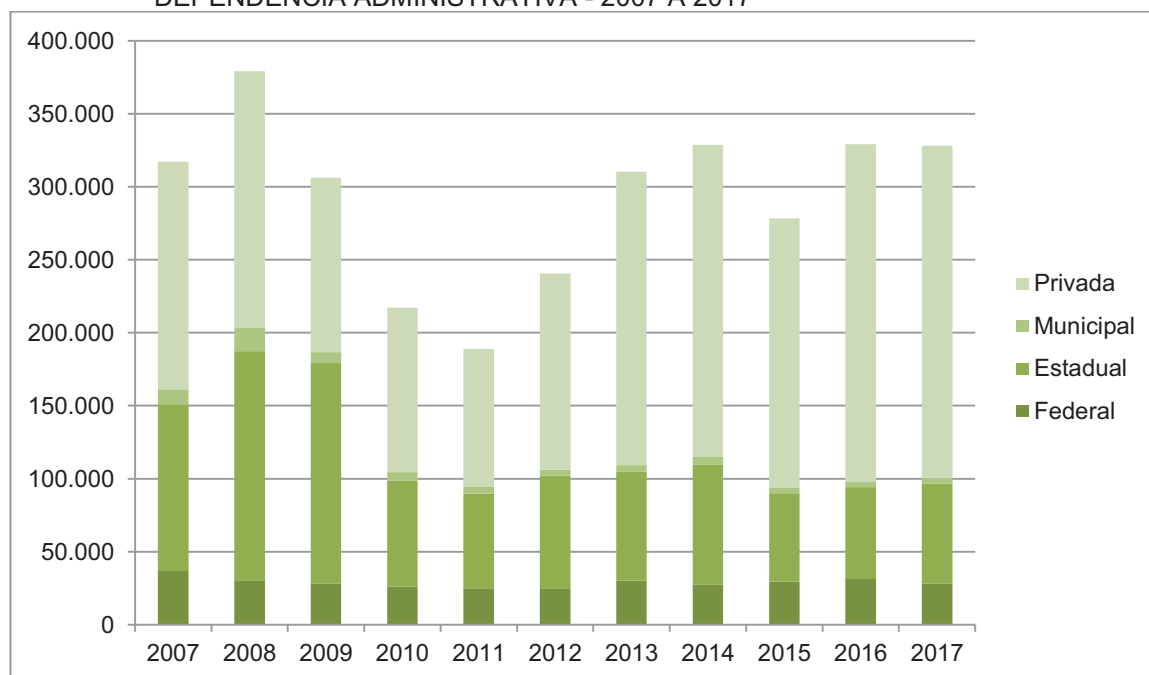
As matrículas em curso técnico de Ensino Médio Integrado à EJA apresentou oscilação em todas as dependências administrativas. Na Rede Federal o menor número foi em 2007, com 4.772 matrículas e o maior em 2011 com 14.530. Nas redes estaduais o ano em que houve menos matrículas foi em 2007 com o número de 1.229 e mais matrículas em 2017, com um total de 25.122. As redes estaduais passaram a concentrar, a partir de 2010, também o maior número de matrículas em cursos técnicos de Ensino Médio Integrado à EJA.

As redes municipais ampliaram as matrículas em curso técnico de Ensino Médio Integrado à EJA a partir do ano de 2012. Até então, nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011 efetuaram-se, respectivamente, 131,28, 66,40 e 84 matrículas. Nos anos seguintes o número de matrículas variou entre 382 em 2013 (menor matrícula) e 840 em 2015 (maior matrícula).

A variação no número de matrículas em curso técnico de Ensino Médio Integrado à EJA na rede privada foi muito expressiva. Em 2014, quando mais se matriculou nesta forma de oferta, efetuou 11.575 matrículas. Em 2017, ano em que menos matriculou, teve a efetivação de 1.028 matrículas.

As matrículas em curso técnico concomitante de 2007 a 2017 foram distribuídas entre as dependências administrativas como mostra o seguinte gráfico.

GRÁFICO 7 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP (2008 - 2018)

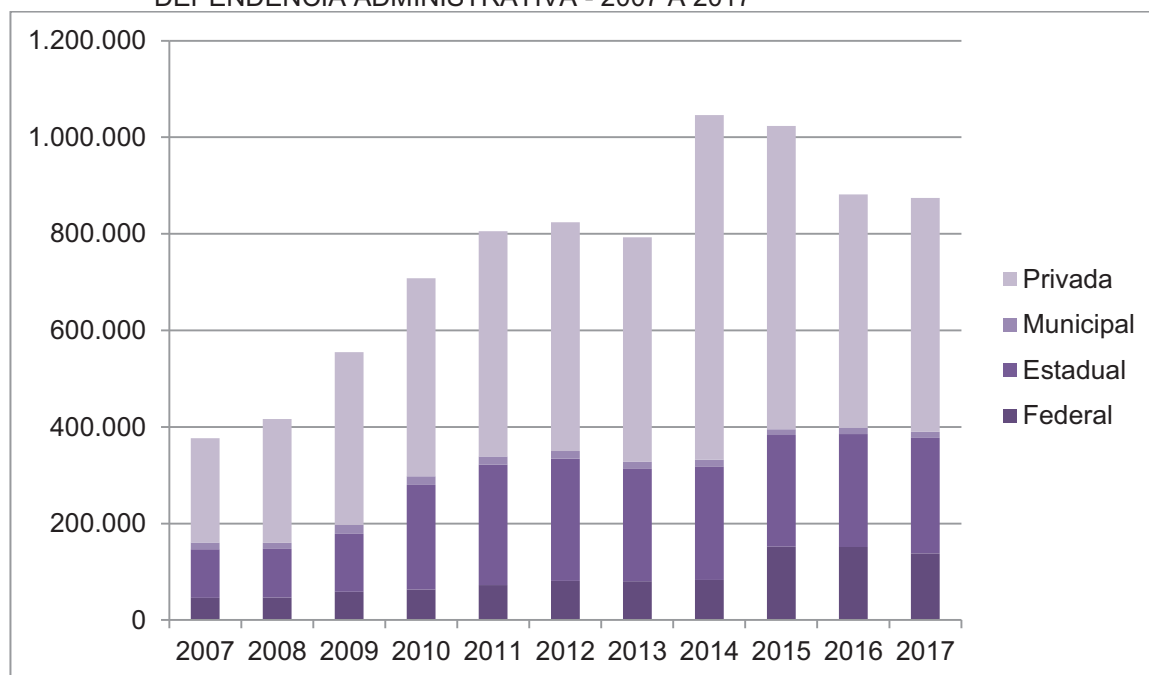
Em todas as dependências administrativas há uma variação no número de matrículas em curso concomitante de 2007 a 2017. Na Rede Federal houve um declínio nas matrículas. Apesar de oscilar durante esse período o ano de 2007 apresentou o maior número de matrículas, com um total de 36.733 e em 2012 o menor número com 25.008 matrículas.

As redes estaduais e municipais, apesar da oscilação, reduziram de forma expressiva as matrículas. Nas redes estaduais, em 2008, ano de maior número, foram realizadas 156.885 matrículas, diminuindo para 60.514 matrículas em 2015 quando apresentou o menor número. Nas redes municipais, o ano de maior número também foi 2008, com a realização de 16.268 matrículas. O ano de menor matrícula foi em 2017 com 3.647 matrículas.

A oferta de matrículas em curso concomitante na rede privada variou, tendo o menor número em 2011 com 94.133 matrículas e o maior em 2016, com 231.216 matrículas. O maior número de matrículas dessa forma de oferta se dá nesta rede.

Os cursos técnicos subsequentes como visto anteriormente, foram os com maior número de matrículas se comparado às outras formas de oferta de Educação Profissional de nível médio. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das matrículas destes cursos por dependência administrativa.

GRÁFICO 8 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir dos dados do INEP (2008 - 2018)

Os dados sobre o número de matrículas em curso subsequente de 2007 a 2017 apresentam variação em todas as dependências administrativas.

Na Rede Federal o ano de menor número de matrículas foi em 2007, com o total de 45.840, e o maior em 2015 com 152.309. Apesar de não ser a rede que apresenta o maior número de matrículas, a Rede Federal foi a que mais ampliou esse número. Essa expansão, de 2007 a 2015 foi de 232%, com queda em 2016 e 2017, quando foram realizadas respectivamente 151.390 e 137.870 matrículas. Nas redes estaduais, o ano de menor número de matrículas foi em 2008, com 100.658, e o maior em 2012, com 253.231.

Nas redes municipais no ano de 2009 foi realizado o maior número de matrículas: 18.309 e em 2015 foi realizado o menor número: 11.922.

A rede privada concentra o maior número de matrículas em curso subsequente. O ano que apresentou menor número de matrículas foi em 2007 totalizando o número 216.198. O maior número foi em 2014 com 714.307.

Observa-se que as redes públicas federal e estaduais são responsáveis pelo maior número de matrículas em cursos integrados, incluindo os integrados à EJA. A evolução das matrículas também revela uma ampliação em seu número o que representa maior acesso da população a cursos integrados ofertados pela rede

pública. Já os cursos concomitantes e subsequentes têm grande parte de suas matrículas efetivadas na rede privada.

Analisando a evolução das matrículas da Rede Federal de 2007 a 2017, verifica-se que a forma de Ensino Médio Integrado foi a que teve maior ampliação no número de matrículas, com uma expansão de 537%.

Considerando o direcionamento legal de que o impulso fosse dado na oferta de vagas em cursos de Ensino Médio Integrado pelos IFs, a Rede Federal deu um salto significativo na expansão das matrículas em onze anos. No entanto, a mesma rede foi também a que mais ampliou matrículas em cursos subsequentes fato este que aponta certo tensionamento entre a oferta da possibilidade de uma formação integral e que abrange a ampliação da escolaridade como direito e a oferta de uma formação mais fragmentada, que pode limitar-se às demandas do mercado.

Políticas educacionais preocupadas com a universalização da Educação Básica como o fortalecimento dos cursos integrados de nível médio públicos e gratuitos fazem parte de um projeto de desenvolvimento social e econômico que, além de possibilitar a ampliação do acesso ao Ensino Médio deve desenvolver humanamente os cidadãos que desempenharão uma atividade profissional na sociedade.

No Brasil, a formação profissional é objeto de programas e ações governamentais que necessitam ser avaliadas e revistas para que se pense em políticas de Estado, mais duradouras, que ofereçam formação com qualidade e otimização dos recursos públicos.

Avaliar a efetividade do conjunto dos programas de todos os governos e verificar os seus impactos na qualidade da educação, nos níveis de escolaridade, na qualidade e competência da força de trabalho e repensar as prioridades é função de uma gestão responsável pelo presente, mas, fundamentalmente, comprometida com uma qualidade e perspectiva que viabiliza o futuro dessa nação. Esse processo de avaliação precisa envolver todos os segmentos, redes, protagonistas e especialistas para, mediante critérios científicos, educacionais e sociais, revelar se as estratégias até então adotadas estão alterando nossa estrutura educacional ou se estão apenas capacitando e treinando nossos trabalhadores para demandas pontuais. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p.280-281)

Diante do fato de que os IFs, como política pública, ampliaram a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é preciso avaliar outros aspectos relacionados ao impacto que isto representa na ampliação do direito à educação em nosso país. Então, para além da ampliação da oferta de matrículas é

preciso avaliar como elas se distribuíram pelo país, quem a elas teve acesso e o que dizem os dados sobre aprovação, reprovação e abandono nos cursos numa perspectiva de democratização do ensino da Rede Federal e de ampliação do direito à Educação Básica.

4.2 Para onde e para quem se expandiram os Institutos Federais?

Desde sua criação, as unidades da Rede Federal se estabeleceram, em sua maioria em grandes centros urbanos. Se de um lado isso significava estar mais próximo das demandas de pequenos ofícios, da indústria, do comércio e dos serviços, de outro deixava grande parcela da população distante, literalmente, da possibilidade de matricular-se numa instituição pública federal. Integrando o processo de expansão da Rede Federal os IFs também incorporaram a missão de interiorização. Neste sentido, torna-se necessário, avaliar esse processo verificando onde foram instalados novos *campi*.

Para a compreensão da atuação dos IFs na ampliação do direito à Educação Básica também é importante analisar o perfil dos alunos que ingressaram nos cursos de Ensino Médio Integrado considerando sexo, raça/cor e faixa etária. Outro aspecto a ser analisado é o rendimento escolar e a permanência dos alunos para compreender se o direito à educação se concretiza para além do acesso à vaga, mas também alcança o êxito na aprendizagem.

Para isso, foi realizado o levantamento nos bancos de dados de escolas e de matrículas do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), na série histórica de 2007 a 2017, objetivando compreender para onde e para quem se expandiram os IFs considerando a partir de 2007 as instituições que nos anos seguintes se transformariam em *campi* dos Institutos Federais. As escolas consideradas foram aquelas em funcionamento, com matrículas e docentes de turmas que não são de Atendimento Complementar ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Do banco de Matrículas, foi possível obter o número total de matrículas, assim como o número de matrículas no Ensino Médio Integrado em cada estabelecimento, além da distribuição por série escolar, raça/cor, faixa etária e sexo dos alunos. Para o levantamento de dados de aprovação, reprovação e abandono em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs

foram consultados os *Relatórios de Taxas de Rendimento*, de 2007 a 2016, também do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

Para a determinação de quais estabelecimentos entrariam na análise foi realizado no banco de dados Escola do Censo Escolar um filtro de dependência administrativa federal em todos os anos estudados e a lista de instituições resultante foi inicialmente comparada com a informada pela plataforma Nilo Peçanha. Lançada em março de 2018, esta plataforma reúne dados referentes a docentes, estudantes, técnicos-administrativos e de gastos financeiros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Porém, da lista informada pela plataforma Nilo Peçanha 25 *campi* dos IFs não constavam no Censo Escolar no ano de 2017 e outros 4 apresentavam-se como paralisados. Também foram identificados no Censo Escolar de 2017 3 *campi* que não constavam na lista da plataforma Nilo Peçanha.

Outra dificuldade encontrada foi identificar quais eram as instituições que, de 2007 a 2017, passaram a compor os 38 Institutos Federais a fim de buscar os dados por estabelecimento em todos os anos da série histórica (2007 – 2017). Isso porque as denominações das instituições eram outras e também porque durante o processo de preenchimento da identificação do estabelecimento escolar não havia um padrão de registro. Com isso, a forma adotada para considerar um estabelecimento como *campus* do Instituto Federal foi através do pareamento do código do INEP que é único para cada estabelecimento. Assim, foi possível localizar todos os *campi* dos IFs em todos os anos analisados.

A partir dos dados do Censo Escolar de 2007 a 2017 foi possível, então, realizar a análise da expansão e da interiorização dos Institutos Federais em geral e das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado realizadas nesses *campi*. Para estabelecer uma análise comparativa entre as características da distribuição dos *campi* dos IF bem como dos estudantes de cursos de Ensino Médio Integrado e a distribuição e a composição populacional brasileira foram utilizados dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), do IBGE.

Iniciando pela análise da territorialidade compreendida pela expansão e interiorização da Rede Federal por meio dos IFs faz-se importante destacar a educação como um bem que tem como objetivo, segundo a Constituição de 1988, em seu artigo 205, o desenvolvimento da pessoa, o preparo para a ação cidadã e a qualificação para o trabalho. Para tanto, o texto constitucional também declara a

mesma como um dever do Estado e da família. Neste sentido, deve ser um bem social disponível a todos, sem restrição de acesso. No Brasil, com sua dimensão continental e suas desigualdades regionais, planejar a espacialização de políticas públicas demandam estudos e planejamentos complexos que envolvem diversos fatores. No caso da educação,

[...] o desafio é o de encontrar mecanismos de localização e de interação que assegurem plenamente o atendimento dos preceitos constitucionais. Assim, onde localizar uma escola e para quem ela é destinada (o seu raio de influência) são questões fundamentais no planejamento da educação em um país, região, estado e município (com suas áreas rurais e urbanas). Caso ocorra, por exemplo, uma excessiva centralização em poucos centros urbanos ou em poucos bairros, ou, ainda, em poucos espaços rurais, muitas áreas deixarão de ser atendidas no todo ou em parte. No outro extremo, o da exagerada descentralização do sistema educacional, a eficiência do mesmo poderá ser bastante afetada com a pulverização dos recursos e com custos muito altos. É preciso, portanto, encontrar estruturas e processos que garantam, de um lado, padrões de eficiência para o sistema educacional e padrões de equidade no que tange o acesso aos serviços educacionais por parte da população onde quer que ela esteja. (SILVA et al., 2008, p.5)

A expansão e interiorização dos IFs fizeram parte do *Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* que estabeleceu, como já mencionado em capítulo anterior, critérios específicos para cada uma das três fases que compunham esse plano. Esses critérios consideraram o atendimento a lugares de maior carência socioeconômica, a distribuição equilibrada dos *campi*, a articulação com os arranjos produtivos locais, o aproveitamento de infraestrutura. Em se tratando de uma instituição de Educação Profissional que também tem como missão contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural local é preciso considerar que o processo de escolha de onde se dará a instalação de um novo *campus* dos IFs não está isenta de disputas políticas. Neste sentido, critérios técnicos podem ser desprezados e políticas de expansão como esta permanecer atendendo populações que já possuem maiores condições de acesso à escolarização.

A ampliação do direito à Educação Básica será analisada inicialmente sob o enfoque da extensão das oportunidades educativas para todos. Como bem argumenta Azanha (2004), a ampliação dessas oportunidades é resultado de intenções políticas que, sob o pano de fundo democrático, promove as condições de acesso à educação para todos.

[...] Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica. (AZANHA, 2004, p.344)

Neste sentido, o processo de extensão das oportunidades educativas é condição primeira para que se amplie o direito à educação. A análise da atuação dos IFs na ampliação do direito à Educação Básica considerando seu importante papel enquanto instituição pública de inclusão social deve levar em conta o processo de expansão e interiorização já que as condições de acesso delinham o público a ser atendido.

Cabe, então, após quase uma década de criação dos IFs analisar sua expansão e interiorização pelo território brasileiro. O enfoque dado neste trabalho será a análise quantitativa e de distribuição espacial dos *campi* no período de 2007 a 2017.

Com os dados que indicam o estado, o município e se a localização do *campus* está na área urbana ou rural, obtém-se uma visualização na territorialidade abrangida pela expansão. Dessa forma, foram identificados, em 2007, 128 estabelecimentos de ensino que se transformariam nos anos seguintes em unidades dos IFs. Esses estabelecimentos de ensino estavam distribuídos em 118 municípios de 23 estados.

A figura a seguir apresenta a localização dos estabelecimentos de ensino existentes no Brasil em 2007 que nos anos seguintes foram transformados em *campus* dos Institutos Federais.

FIGURA 1- LOCALIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EXISTENTES NO BRASIL EM 2007 TRANSFORMADOS EM INSTITUTOS FEDERAIS NOS ANOS SEGUINTE



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2008

Observa-se pela figura 1 que a maioria das instituições concentrava-se na faixa litorânea ou próximas a ela, região esta onde se localiza a maioria das capitais dos estados brasileiros. O interior do Brasil era contemplado com algumas dessas instituições também, em boa parte, em torno das capitais. Dessa forma, a possibilidade de frequentar uma escola da Rede Federal em 2007 restringia-se aos grandes centros. Para quem morava no interior era necessário deslocar-se a grandes distâncias tornando a opção por essas escolas e a permanência mais difíceis. O acesso, portanto, não estava democratizado e a permanência nos cursos dos que lá se matriculavam e eram oriundos de cidades do interior, ameaçada, já

que era necessário o deslocamento diário ou mudança de moradia para a cidade onde se localizava uma instituição.

No ano de 2017, após quase uma década da criação dos IFs o mapa da distribuição de suas unidades, incorporando as de 2007 apresenta um novo desenho, tanto na representação dos números de *campi*, quanto em termos de capilarização. A figura a seguir apresenta a localização dos *campi* em 2017.

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL EM 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2018

No ano de 2017, os 38 IFs eram compostos por 564 unidades distribuídas por 522 municípios dos 26 estados e também no Distrito Federal. Em termos percentuais isso significa que 9,4% dos 5.570 municípios brasileiros tinham, pelo menos, um *campus* do IF instalado em seu território. Considerando que a

abrangência da atuação dos IFs não se limita ao município que recebe um *campus*, mas também os municípios circunvizinhos depreende-se que interiorização amplia essa abrangência de atuação para além dos 522 municípios contemplados com a instalação de uma unidade do IF. Nota-se pela figura 2 que, apesar de a prevalência de *campi* se dar próxima a região litorânea, os IFs se expandiram para o interior do Brasil. Interessante notar as novas unidades na região da Floresta Amazônica, em municípios distantes das capitais, muitas margeando os rios da Bacia Amazônica. Dos 564 *campi* em atividade no ano de 2017, 90,2% localiza-se fora das capitais dos estados. Quanto aos 522 municípios onde havia *campi* ativo em 2017, 187 deles, ou seja, 35,8% possuíam população com menos de 50.000 habitantes segundo estimativas do IBGE. Pode-se afirmar, portanto, que a expansão dos IFs se deu num processo de interiorização.

Considerando o aumento no número de *campi* dos IFs em todo o Brasil a expansão que aconteceu de 2007 a 2017 foi de 341%. A tabela a seguir apresenta a expansão por região do Brasil.

TABELA 1 - EXPANSÃO DO NÚMERO DE *CAMPI* DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL - 2007 A 2017

(continua)

| REGIÃO NORTE | | | | | | | | | | | |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Rondônia | 1 | 1 | 2 | 3 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 9 |
| Acre | - | - | - | - | - | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 | 6 |
| Amazonas | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 14 | 15 | 15 | 15 |
| Roraima | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| Pará | 5 | 6 | 8 | 10 | 12 | 12 | 12 | 14 | 18 | 19 | 18 |
| Amapá | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Tocantins | 2 | 3 | 3 | 4 | 6 | 6 | 7 | 8 | 11 | 11 | 11 |
| Total | 14 | 17 | 20 | 29 | 39 | 43 | 45 | 53 | 65 | 68 | 68 |
| REGIÃO NORDESTE | | | | | | | | | | | |
| Maranhão | 4 | 10 | 10 | 10 | 18 | 18 | 18 | 19 | 19 | 24 | 25 |
| Piauí | 1 | 1 | 1 | 10 | 11 | 11 | 11 | 11 | 17 | 17 | 20 |
| Ceará | 5 | 6 | 7 | 7 | 16 | 17 | 22 | 23 | 23 | 26 | 28 |
| Rio Grande do Norte | 5 | 5 | 5 | 11 | 14 | 15 | 15 | 18 | 20 | 20 | 20 |
| Paraíba | 4 | 4 | 4 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 18 | 18 |
| Pernambuco | 7 | 9 | 9 | 9 | 14 | 14 | 14 | 19 | 25 | 25 | 26 |
| Alagoas | 4 | 4 | 4 | 4 | 11 | 11 | 11 | 11 | 15 | 15 | 16 |
| Sergipe | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 6 | 6 | 6 | 8 | 8 | 9 |
| Bahia | 14 | 17 | 17 | 18 | 19 | 26 | 26 | 27 | 28 | 32 | 31 |
| Total | 47 | 59 | 60 | 81 | 117 | 128 | 133 | 144 | 165 | 185 | 193 |

TABELA 1 - EXPANSÃO DO NÚMERO DE *CAMPI* DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL - 2007 A 2017

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| (conclusão) | | | | | | | | | | | |
| REGIÃO SUDESTE | | | | | | | | | | | |
| Minas Gerais | 13 | 13 | 17 | 22 | 29 | 29 | 35 | 39 | 46 | 52 | 52 |
| Espírito Santo | 9 | 9 | 12 | 14 | 17 | 17 | 17 | 18 | 20 | 21 | 22 |
| Rio de Janeiro | 7 | 8 | 13 | 13 | 15 | 15 | 16 | 16 | 21 | 22 | 23 |
| São Paulo | 6 | 8 | 10 | 10 | 20 | 24 | 26 | 26 | 29 | 31 | 35 |
| Total | 35 | 38 | 52 | 59 | 81 | 85 | 94 | 99 | 116 | 126 | 132 |
| REGIÃO SUL | | | | | | | | | | | |
| Paraná | 1 | 1 | 4 | 11 | 13 | 14 | 14 | 14 | 23 | 25 | 25 |
| Santa Catarina | 11 | 12 | 12 | 13 | 18 | 28 | 30 | 30 | 33 | 35 | 37 |
| Rio Grande do Sul | 10 | 16 | 21 | 24 | 31 | 30 | 31 | 33 | 41 | 43 | 44 |
| Total | 22 | 29 | 37 | 48 | 62 | 72 | 75 | 77 | 97 | 103 | 106 |
| REGIÃO CENTRO-OESTE | | | | | | | | | | | |
| Mato Grosso do Sul | - | - | - | 1 | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 | 10 | 10 |
| Mato Grosso | 3 | 3 | 6 | 8 | 10 | 11 | 11 | 12 | 15 | 19 | 19 |
| Goiás | 7 | 7 | 9 | 9 | 13 | 15 | 15 | 17 | 26 | 26 | 26 |
| Distrito Federal | - | - | 1 | 1 | 5 | 8 | 8 | 8 | 9 | 10 | 10 |
| Total | 10 | 10 | 16 | 19 | 35 | 41 | 41 | 44 | 58 | 65 | 65 |
| BRASIL | | | | | | | | | | | |
| Total | 128 | 153 | 185 | 236 | 334 | 369 | 388 | 417 | 501 | 547 | 564 |

FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

Observa-se pelos dados da tabela 1 que as regiões em que houve maior expansão foram Centro-Oeste (550%), Norte (386%) e Sul (382%). Nota-se também que alguns estados das regiões Centro-Oeste e Norte tiveram a instalação de um *campus* do IF alguns anos depois da criação dos mesmos. Assim, no Mato Grosso do Sul a instalação do IF foi no ano de 2010, no Amapá em 2011 e no Acre em 2012.

Em números absolutos a Região Nordeste concentrava em 2017 o maior número de *campi* (193). Na sequência vem a Região Sudeste (132), Região Sul (106), Região Norte (68) e Região Centro-Oeste (65). Considerando a distribuição da população por Regiões Brasileiras a proporção se dá diferente apenas entre a Região Nordeste e Sudeste, em que a segunda é mais populosa do que a primeira.

Sobre os espaços onde foram instalados os *campi* foram levantados também dados quanto à distribuição em áreas urbanas e rurais. Vale ressaltar que a delimitação de áreas urbanas e rurais se dá por meio de leis que nem sempre acompanham as transformações sociais e econômicas que podem alterar significativamente o espaço e a distribuição populacional.

É verdade também que os limites oficiais entre zona urbana e zona rural, são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno. Atendem, portanto, aos objetivos das prefeituras, mas dificultam políticas públicas e investimentos preocupados com as outras facetas e escalas da classificação rural-urbano. (IBGE, 2017, s.p.)

Neste sentido, tanto o planejamento de ações governamentais, quanto o levantamento de diferentes informações mais assertivas quanto aos espaços ficam comprometidos devido ao descompasso entre a dinâmica da configuração regional e a revisão da classificação dos espaços.

Segundo dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015* a maior parte da população brasileira, 84,7%, vivia naquele ano em áreas urbanas e 15,3% dos brasileiros viviam em áreas rurais. Comparando essa distribuição populacional com a distribuição dos IFs de 2007 a 2017 percebe-se certa proporcionalidade.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPI DOS INSTITUTOS FEDERAIS NAS ÁREAS URBANAS E RURAIS DO BRASIL - 2007 A 2017

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Urbana | 91 | 112 | 137 | 184 | 275 | 310 | 326 | 351 | 424 | 462 | 478 |
| % | 71,1 | 73,2 | 74,1 | 78 | 82,3 | 84 | 84 | 84,2 | 84,6 | 84,5 | 84,8 |
| Rural | 37 | 41 | 48 | 52 | 59 | 59 | 62 | 66 | 77 | 85 | 86 |
| % | 28,9 | 26,8 | 25,9 | 22 | 17,7 | 16 | 16 | 15,8 | 15,4 | 15,5 | 15,2 |
| Total | 128 | 153 | 185 | 236 | 334 | 369 | 388 | 417 | 501 | 547 | 564 |

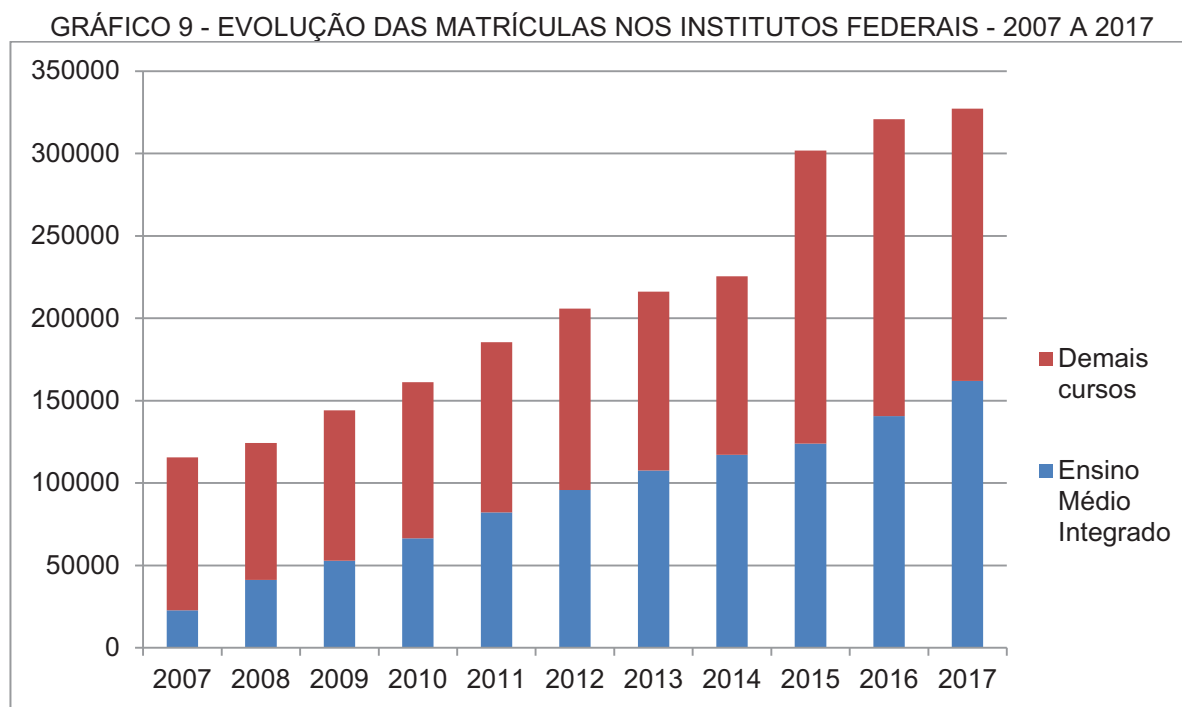
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

Observando os dados a tabela 2 nota-se que, em geral, com o passar dos anos, a maior ampliação foi se dando nas áreas urbanas. Assim, a expansão nestas áreas foi de 425% enquanto nas áreas rurais foi de 132%.

A fim de analisar se esse processo de expansão e de interiorização da Rede Federal por meio dos Institutos Federais contribuiu com a ampliação do direito à Educação Básica faz-se necessário analisar, a partir desse contexto de distribuição dos IFs, a oferta de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado. Para tanto, foram tomados para análise os dados dos bancos de matrícula do Censo Escolar de 2007 a 2017.

Considerando que os IFs ofertam cursos de níveis e modalidades diferentes, torna-se importante analisar a proporção de matrículas efetuadas em cursos de

Ensino Médio Integrado com relação ao total de matrículas. O resultado aponta o empenho dos IFs, com seu leque diversificado de atuação na Educação Profissional, na oferta de matrículas da última etapa da Educação Básica.



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

Em 2007 as instituições que se transformariam em unidades dos IFs apresentavam 19,7% do total das matrículas efetuadas no Ensino Médio Integrado. Essa proporção foi sofrendo modificação de maneira que as matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado passaram a compor 49,5% do total de matrículas em campus dos IFs em 2017. Destaca-se que de 2007 para 2008, embora o número de matrículas ainda fosse pequeno, houve a maior expansão de um ano para outro: 81,4%. Por meio do gráfico 9 visualiza-se a ampliação crescente da oferta de matrículas na última etapa da Educação Básica o que significa maior atuação dos IFs no Ensino Médio Integrado.

Quanto à distribuição das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado pelo território brasileiro foi realizado o levantamento por estado e Distrito Federal, ano a ano, de 2007 a 2017. A tabela a seguir apresenta esses dados agrupados por Região Brasileira.

TABELA 3 – EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO - 2007 A 2017

| REGIÃO NORTE | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
| Rondônia | 353 | 328 | 484 | 709 | 1704 | 2495 | 2915 | 3108 | 2679 | 2967 | 3716 |
| Acre | - | - | - | - | - | 269 | 356 | 411 | 622 | 916 | 1229 |
| Amazonas | 1251 | 1954 | 2118 | 2656 | 3221 | 3671 | 3096 | 3524 | 3435 | 4407 | 4901 |
| Roraima | 218 | 557 | 768 | 886 | 973 | 974 | 1176 | 1058 | 962 | 1358 | 1383 |
| Pará | 1495 | 1888 | 2059 | 2392 | 2716 | 2937 | 2249 | 2991 | 3133 | 3223 | 4107 |
| Amapá | - | - | - | - | 427 | 375 | 834 | 1124 | 1082 | 1318 | 1600 |
| Tocantins | 819 | 1137 | 1382 | 1574 | 1796 | 1315 | 2056 | 2034 | 2527 | 2659 | 3045 |
| Total | 4136 | 5864 | 6811 | 8217 | 10837 | 12036 | 12682 | 14250 | 14440 | 16848 | 19981 |
| REGIÃO NORDESTE | | | | | | | | | | | |
| Maranhão | 1246 | 2226 | 2671 | 3038 | 3911 | 4919 | 6134 | 6793 | 6975 | 7599 | 8680 |
| Piauí | 1077 | 1731 | 2270 | 2749 | 3326 | 3670 | 3714 | 3768 | 4466 | 4771 | 5230 |
| Ceará | 850 | 2315 | 2162 | 2845 | 3350 | 2406 | 3101 | 3083 | 2965 | 3050 | 3827 |
| Rio Grande do Norte | 1633 | 2632 | 3518 | 4357 | 5129 | 6301 | 7199 | 8378 | 9522 | 10304 | 11300 |
| Paraíba | 474 | 1079 | 1407 | 2115 | 2477 | 3001 | 3340 | 3549 | 3573 | 4148 | 4791 |
| Pernambuco | 1267 | 5811 | 6384 | 7108 | 4867 | 5224 | 5986 | 5425 | 5127 | 5477 | 6243 |
| Alagoas | 1507 | 2111 | 2757 | 3054 | 4590 | 4830 | 5634 | 6191 | 5641 | 6549 | 7379 |
| Sergipe | 504 | 1143 | 1375 | 1515 | 1399 | 1602 | 1569 | 1581 | 1725 | 1069 | 1359 |
| Bahia | 2837 | 3892 | 4936 | 4833 | 6657 | 8390 | 9078 | 9877 | 9217 | 9653 | 11129 |
| Total | 11395 | 22940 | 27480 | 31614 | 35706 | 40343 | 45755 | 48645 | 49211 | 52620 | 59938 |
| REGIÃO SUDESTE | | | | | | | | | | | |
| Minas Gerais | 1790 | 2708 | 3690 | 5335 | 7084 | 8223 | 8882 | 9687 | 10683 | 13136 | 14717 |
| Espírito Santo | 751 | 898 | 2293 | 3558 | 4608 | 5778 | 5956 | 6025 | 6544 | 7382 | 7793 |
| Rio de Janeiro | 1556 | 2449 | 3444 | 4209 | 4879 | 5512 | 6177 | 6654 | 7290 | 8022 | 8398 |
| São Paulo | - | 289 | 762 | 1188 | 953 | 1217 | 2979 | 2636 | 3350 | 4529 | 6229 |
| Total | 4097 | 6344 | 10189 | 14290 | 17524 | 20730 | 23994 | 25002 | 27867 | 33069 | 37137 |
| REGIÃO SUL | | | | | | | | | | | |
| Paraná | 6 | 619 | 481 | 478 | 934 | 1400 | 1798 | 2563 | 3240 | 4248 | 5684 |
| Santa Catarina | 823 | 1425 | 1665 | 2574 | 3489 | 4727 | 5611 | 6494 | 7158 | 8133 | 9240 |
| Rio Grande do Sul | 899 | 1920 | 3201 | 4272 | 6273 | 7380 | 8031 | 9298 | 9762 | 11051 | 11952 |
| Total | 1728 | 3964 | 5347 | 7324 | 10696 | 13507 | 15440 | 18355 | 20160 | 23432 | 26876 |
| REGIÃO CENTRO-OESTE | | | | | | | | | | | |
| Mato Grosso do Sul | - | - | - | 93 | 890 | 1204 | 1518 | 1913 | 2037 | 2218 | 3324 |
| Mato Grosso | 945 | 1220 | 1458 | 2508 | 2933 | 3553 | 3706 | 4153 | 4840 | 5656 | 6885 |
| Goiás | 423 | 889 | 1455 | 2202 | 3400 | 4089 | 4366 | 4494 | 4847 | 5742 | 6554 |
| Distrito Federal | - | - | 150 | 165 | 178 | 217 | 204 | 298 | 524 | 924 | 1231 |
| Total | 1368 | 2109 | 3063 | 4968 | 7401 | 9063 | 9794 | 10858 | 12248 | 14540 | 17994 |
| BRASIL | | | | | | | | | | | |
| Total | 22724 | 41221 | 52890 | 66413 | 82164 | 95679 | 107665 | 117110 | 123926 | 140509 | 161926 |

FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

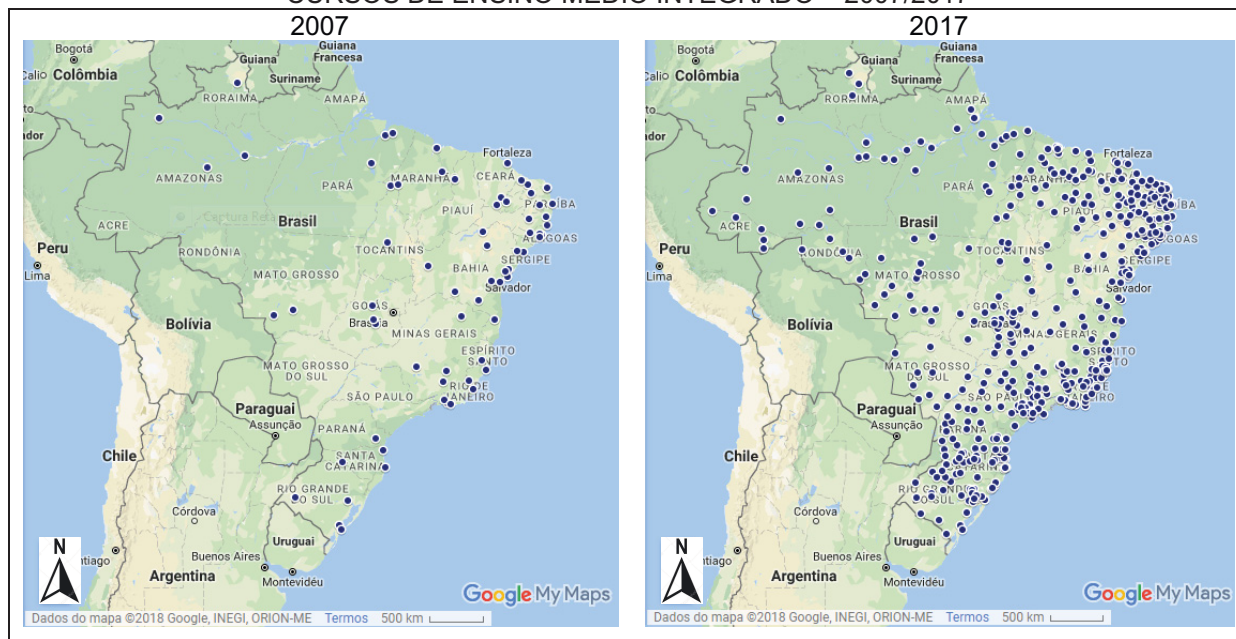
A maior expansão no número de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs se deu na Região Sul (1.455%) e a menor na Região Norte (383%). Em todo o território brasileiro a expansão dessas matrículas entre 2007 e 2017 foi de 613%.

Em números absolutos a distribuição de matrículas por Região Brasileira segue a mesma ordem decrescente da distribuição de *campi* observada anteriormente. Assim, a Região Nordeste concentrava em 2017 o maior número de matrículas (59.938). Na sequência vem a Região Sudeste (37.137), Região Sul (26.876), Região Norte (19.981) e Região Centro-Oeste (17.994). Lembrando que na distribuição da população por Regiões Brasileiras a proporção se dá diferente apenas entre a Região Nordeste e Sudeste, em que a segunda é mais populosa do que a primeira.

Em treze estados brasileiros a evolução não foi crescente em todos os anos. São eles: Rondônia, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, São Paulo e Paraná. O estado de São Paulo, apesar de contar, em 2007, com 6 instituições que se transformariam em *campi* de IF, não apresentou matrícula em cursos de Ensino Médio Integrado naquele ano.

Em 2007, dos 128 *campi* distribuídos pelo território brasileiro, 74 ofertavam cursos de Ensino Médio Integrado, totalizando 57,8%. Destes 74 *campi*, 19 localizavam-se em áreas rurais e ofertavam 5.422 matrículas. Em 2017, dos 564 *campi* existentes, 471, ou seja, 83,5% ofertaram cursos de Ensino Médio Integrado. Destes, 74 localizam-se em áreas rurais e somaram, em 2017, 24.926 matrículas nesses cursos. Em áreas rurais houve, portanto, uma expansão nas matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado de 360%. Considerando os *campi* localizados em áreas urbanas houve uma expansão de 692%, muito maior, portanto do que em áreas rurais. A figura a seguir apresenta a distribuição dos *campi* que ofertavam cursos de Ensino Médio Integrado em 2007 e em 2017.

FIGURA 03 – DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPI DOS INSTITUTOS FEDERAIS COM OFERTA DE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO – 2007/2017



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar 2008 e 2018

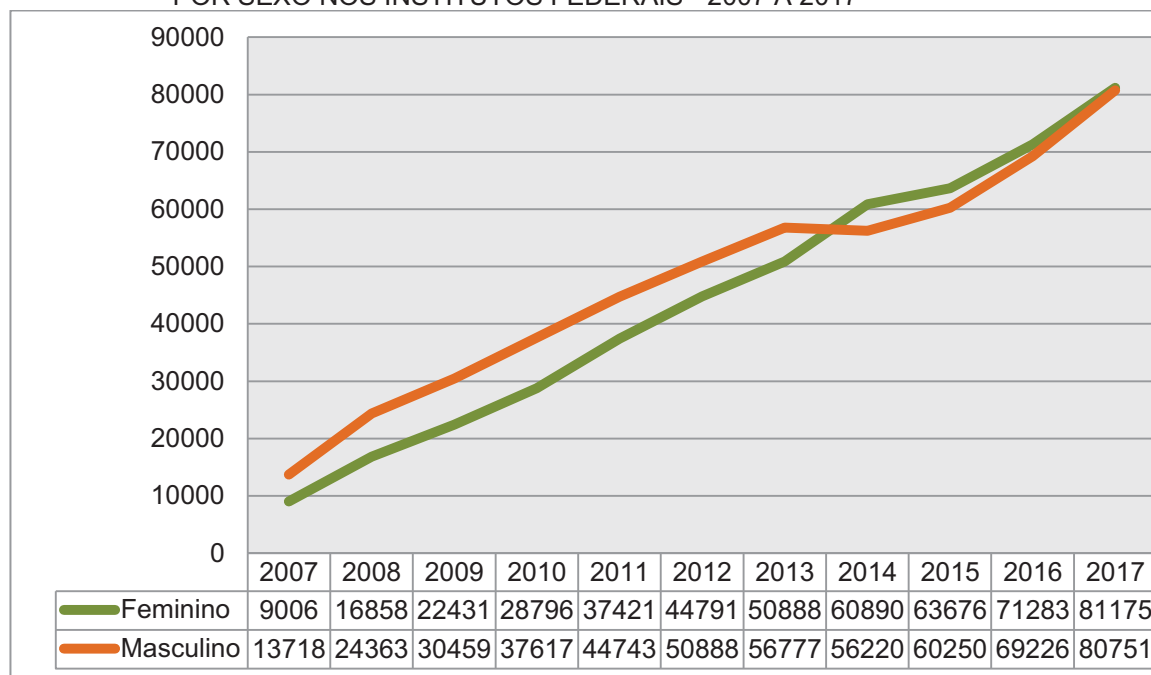
A ampliação da oferta de vagas em cursos de Ensino Médio Integrado pelos Institutos Federais caracteriza a democratização do acesso a uma instituição da Rede Federal e a uma forma de oferta que abrange também a Educação Profissional. Visto que esta etapa da Educação Básica é de competência legal das redes estaduais de ensino, ao ampliar sua atuação no Ensino Médio os Institutos Federais, com sua estrutura física em geral melhor equipada e com a elevada formação de seus servidores, oferece condições de acolher estudantes que buscam por uma oferta diferenciada e qualificada de ensino. Embora a prática de processos seletivos para o ingresso nos IFs signifique que não há vagas suficientes para atender a demanda, é preciso reconhecer que o processo de expansão e de interiorização representa uma política de ampliação de oportunidades educativas em geral e, mais especificamente, do direito à conclusão da Educação Básica àquelas populações antes distantes geograficamente da Rede Federal ou mesmo àquelas que viviam nos grandes centros urbanos e que se deparavam com uma maior escassez na oferta de vagas.

Outro aspecto importante a ser considerado na análise da atuação dos IFs na ampliação do direito à Educação Básica é o perfil dos alunos matriculados no Ensino Médio Integrado. Para tanto, foram levantados dados sobre sexo, raça/cor e

faixa etária. Em relação à renda, não foi possível realizar esse levantamento visto que o Censo Escolar não faz a coleta deste tipo de informação.

Quanto ao sexo as matrículas em cursos do Ensino Médio Integrado se distribuíram pelos IFs, de 2007 a 2017, conforme o gráfico a seguir.

GRÁFICO 10 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR SEXO NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017



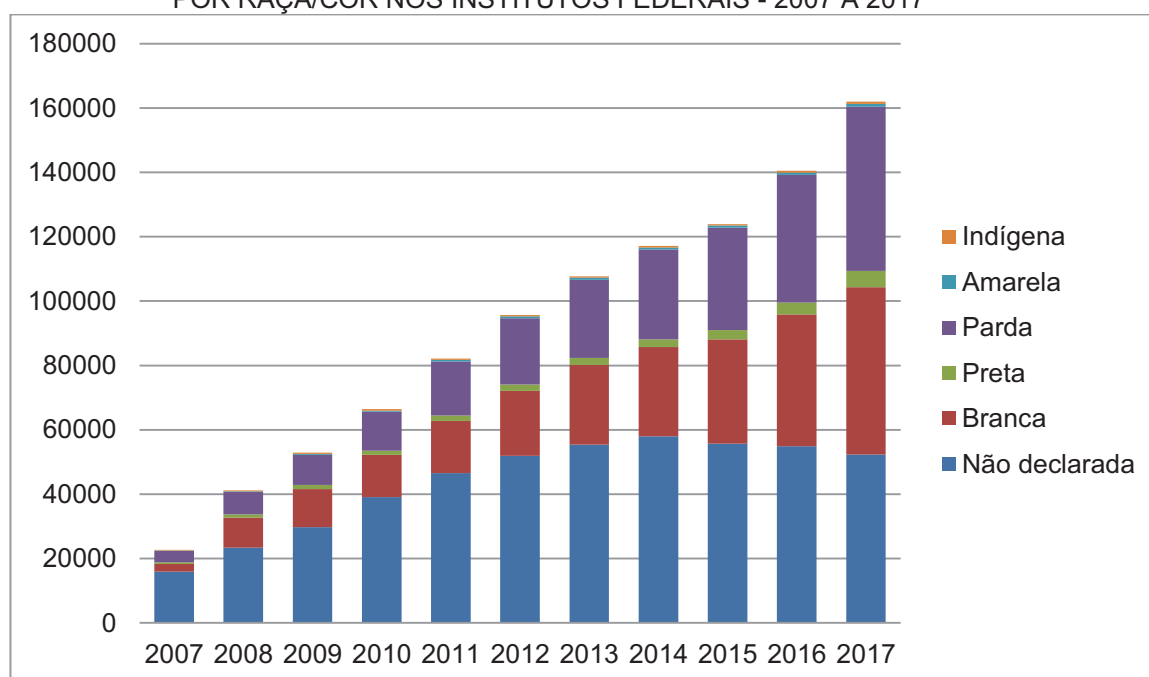
FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

Até o ano de 2013 a maior parte das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado era realizada pelo sexo masculino. Em 2014, porém, enquanto as matrículas do sexo feminino foram ampliadas em 19,7% em relação ao total de matrículas de 2013, as matrículas do sexo masculino tiveram uma queda de 1%. Com isso, mais pessoas do sexo feminino passaram a ocupar as matrículas no Ensino Médio Integrado em comparação com o sexo masculino. Isso se manteve nos anos seguintes, porém com gradual diminuição na diferença no número de matrículas entre os sexos. Assim, em 2017, houve uma equiparação na realização das matrículas, em que 50,1% foram realizadas pelo sexo feminino e 49,9% foram realizadas pelo sexo masculino.

Para a análise das matrículas por raça/cor em cursos do Ensino Médio Integrado vale lembrar que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, se configura como um importante mecanismo de ampliação de oportunidade educacional, democratização do acesso ao ensino em universidades e

instituições federais de ensino técnico de nível médio e de redução e desigualdades no país. No caso das instituições federais de ensino técnico de nível médio essa lei estabelece que elas devem reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas e, destas vagas, serão ainda reservadas vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está localizada a instituição, de acordo com o último censo do IBGE.

GRÁFICO 11 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR RAÇA/COR NOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

Um fator que dificulta uma avaliação mais fidedigna da realidade é o alto índice de matrículas em que não há declaração de raça/cor. Mesmo com a Lei de Cotas, em que deve haver a autodeclaração, há a matrícula dos não cotistas que acabam não registrando essa informação. Em 2007, por exemplo, o índice de matriculados que não declaravam raça/cor foi de 70,4% e em 2008 baixou para 56,9%. Nos anos seguintes este índice manteve-se um pouco superior a metade das matrículas. A partir de 2014 é que este índice passou a ser menor que 50%, sendo que, em 2017, em 32,3% das matrículas não havia declaração de raça/cor, o que

representa ainda um número grande de matrículas que não dispõe dessa informação.

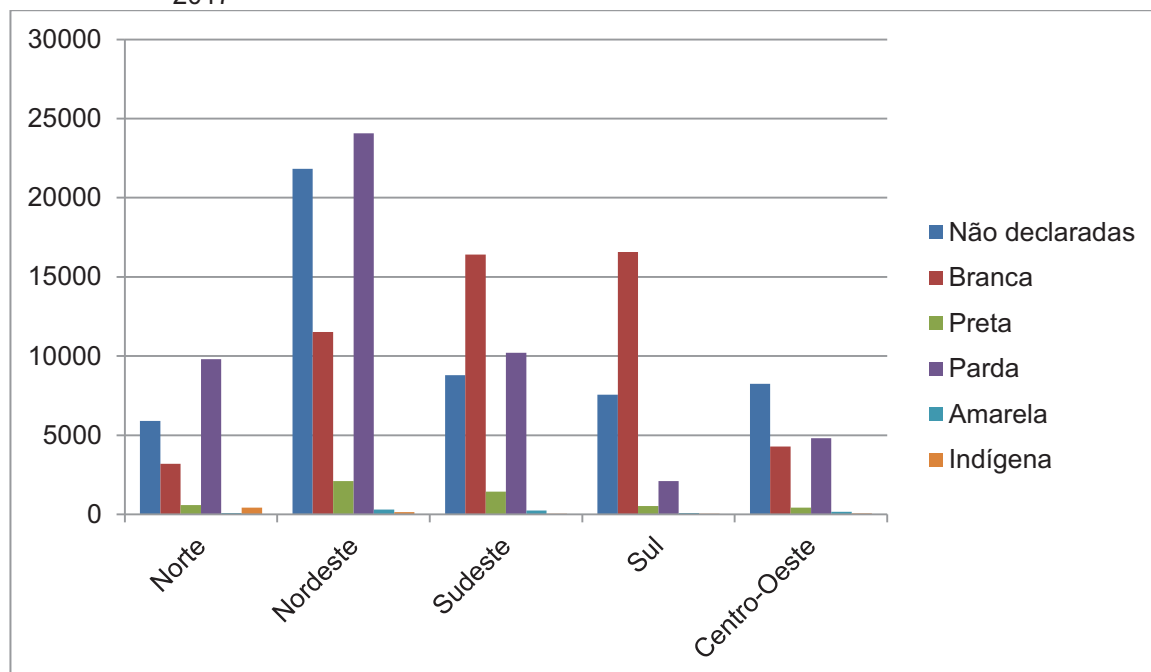
Isso torna complexa a percepção da evolução das matrículas por raça/cor visto que as matrículas em que não há declaração podem abranger todas as categorias referentes a esse critério, dificultando a análise ano a ano, no sentido de compreender se houve aumento ou diminuição da matrícula, ou declaração ou não da raça/cor. No entanto, considerando apenas os dados das matrículas em que houve indicação de raça/cor é possível identificar, senão a real movimentação no número de matrículas, a evolução na autodeclaração.

De 2007 a 2017 houve aumento na declaração de todas as raças/etnia. As declarações de cor branca foram as que mais aumentaram: 2.162%, seguidas das declarações de cor parda em 1.330%, amarela em 784%, preta em 771% e de indígena em 268%.

Em termos de proporção há nas matrículas prevalência de declaração de brancos e pardos em todos os anos. Em 2017, das matrículas realizadas em IFs em cursos de Ensino Médio Integrado 32,1% foram realizadas por estudantes que se declararam brancos e 31,5% pardos. Essa prevalência também é observada na composição da população brasileira. Segundo dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017*, em 2017, 43,6% da população se declarou branca e 46,8%, parda.

No entanto, a distribuição da população brasileira, considerando a categoria cor, não se dá de forma homogênea pelo Brasil. Por isso, cabe observar como se dá a distribuição das matrículas com declaração de raça/cor em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs, por Região Brasileira.

GRÁFICO 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR RAÇA/COR POR REGIÃO BRASILEIRA EM 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2018)

Os dados do Censo Escolar apresentados no gráfico 12 revelam que as matrículas em que houve declaração de cor branca compõem a maior parte das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs das Regiões Sudeste (44,2%) e Sul (61,7%). Segundo a *PNAD Contínua 2012-2017*, há maior proporção de brancos compondo a população dessas regiões, totalizando, em 2017, 51,2% da Região Sudeste e 75,6% da Região Sul.

As matrículas com declaração das cores preta e parda estão concentradas nos IFs da Região Nordeste. Nesta região a cor parda teve maior número de declarações em matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado: 40,1%. A prevalência dessa cor também está na população nordestina compondo 64,1% dela, em 2017. A cor parda também é a cor mais declarada nas matrículas da Região Norte (49,1%) e também compõe a maior parte da população dessa região, com 71,2%.

Com relação a cor amarela há maior número de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nas Regiões Nordeste e Sudeste, totalizando respectivamente 0,5% e 0,7% das matrículas nos IFs dessas regiões. A declaração de indígena em matrículas de curso de Ensino Médio Integrado aparece em maior número em IFs da Região Norte, compondo 2,1% do total dessas matrículas. Os

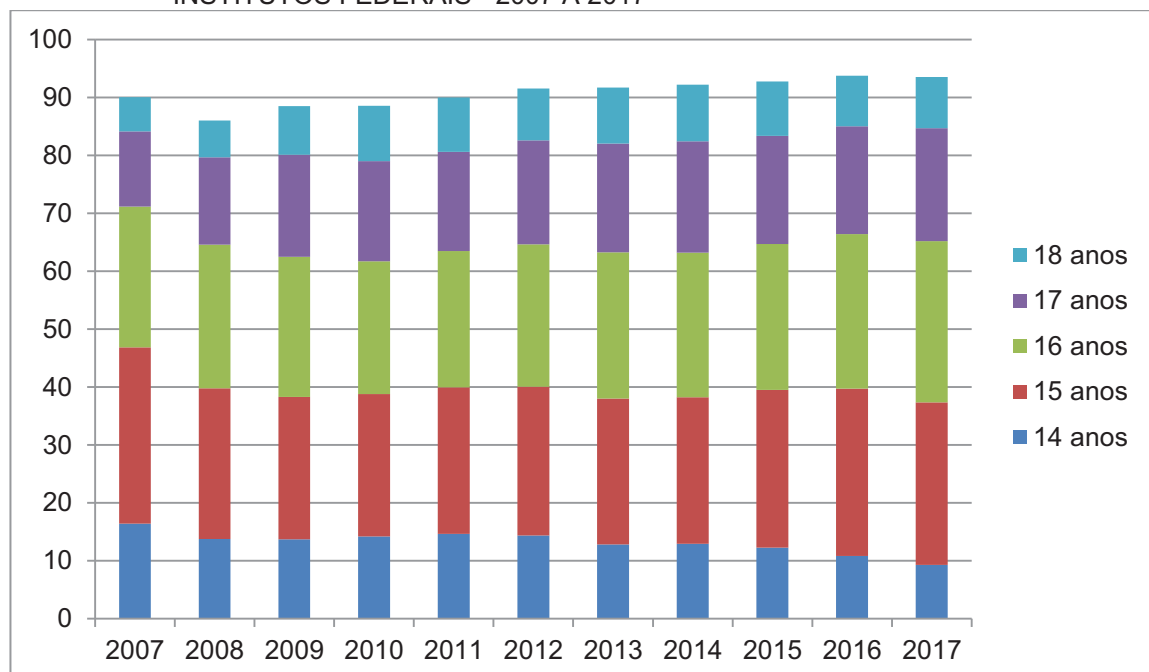
resultados da *PNAD Contínua 2012-2017* não trazem os dados das populações de cor amarela e indígena na composição da população brasileira. No entanto, infere-se que a diferença entre o total da população por região e a soma das cores branca, negra e parda, representa o número de amarelos e indígenas. Assim, por meio do cálculo dessa diferença conclui-se que a Região Norte possui a maior concentração de amarelos e indígenas, totalizando 1,6% da população dessa região.

A Região Centro-Oeste teve 45,9% das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs sem declaração de raça/cor, o maior índice entre as regiões. Das matrículas em que houve essa declaração a maior parte, 26,8%, refere-se à cor parda que é a cor que predomina na população da Região Centro-Oeste, totalizando 54,4%.

Como já foi mencionado, a análise mais apurada da proporcionalidade entre o número de matrículas por raça/cor em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs e o número de habitantes por raça/cor de cada região foi prejudicada pelo alto número de matrículas sem a declaração dessa informação. No entanto, comparando a composição das matrículas e a composição da população por raça/cor e por região pode-se afirmar que os IFs estão atendendo as populações conforme predominância nos grupos populacionais. Isso significa maior democratização do Ensino Médio Integrado na Rede Federal, por meio dos IFs, facilitada pela expansão e interiorização dos IFs e pela Lei de Cotas que orienta os processos seletivos para ingresso nos cursos.

Com relação à faixa etária dos estudantes matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado foi observada a maior concentração por idade, de 2007 a 2017. Assim, identificou-se que, em todos os anos, a maioria dos estudantes matriculados nesses cursos tinha de 14 a 18 anos. O gráfico a seguir mostra a série histórica com os dados percentuais apenas dessa faixa etária.

GRÁFICO 13 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM IDADE DE 14 A 18 ANOS NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2017



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2018)

Conforme os dados apresentados no gráfico 13 em 2017 havia menos estudantes com 14 e 15 anos matriculados em cursos de Ensino Médio Integrado do que em 2007. Houve, por outro lado, ampliação da porcentagem de matrículas de estudantes de 16, 17 e 18 anos. Isso pode significar maior reprovação. No entanto, é importante destacar que houve um aumento no número de *campi* que passaram a ofertar cursos de quatro anos de duração: em 2007 eram apenas 2 e em 2017, 143 unidades. Então, o aumento no número de estudantes com 18 anos também se deu devido à ampliação do tempo necessário para concluir os cursos.

Verificada a ampliação do direito à Educação Básica pelo enfoque de expansão das oportunidades educativas dada pela expansão e interiorização da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado pelos IFs, é preciso abordar ainda a qualidade do ensino ofertada. Para que o direito à Educação Básica se efetive é preciso que haja a conclusão do Ensino Médio. Neste sentido, a qualidade será analisada neste trabalho por meio dos dados de aprovação, reprovação e abandono. Como já foi abordada na introdução deste trabalho a questão da qualidade, em se tratando de educação escolar, envolve diversas dimensões que vão do financiamento da educação no Brasil ao trabalho pedagógico realizado no interior das escolas. No entanto, este trabalho terá como foco a análise apenas dos

resultados escolares cabendo, para análise dos outros fatores um estudo mais específico.

Com relação ao rendimento e movimento escolar os dados do Censo Escolar publicados no Relatório de Taxas de Rendimento do INEP apresentam percentuais de aprovação, reprovação e abandono da escola. Para este estudo não foi possível analisar os dados do ano de 2017 porque até o final do período desta pesquisa não haviam ainda sido divulgados. Desse modo, foram analisados os dados de aprovação, reprovação e abandono em cada série, de 2007 a 2016 investigando ano a ano as porcentagens de cada situação em que os estudantes são classificados ao final do ano.

A análise se inicia, então, pelas porcentagens de todos os campi de IFs distribuídos pelo território brasileiro. Foram coletadas as porcentagens de cada ano do Ensino Médio, de 2007 a 2016. Em seguida foram calculadas as médias desses percentuais para se ter um panorama do rendimento escolar através dos quantitativos de aprovação e reprovação e também do movimento escolar representado pelos percentuais de abandono.

O gráfico a seguir apresenta as médias dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono na série histórica de 2007 a 2016.

GRÁFICO 14 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - 2007 A 2016



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2017)

Por meio do gráfico 14 observa-se pouco avanço no sentido de melhoria nos percentuais de aprovação, elevada reprovação e aumento, em 2016, do abandono.

O ano de 2007 apresentou a menor porcentagem de aprovação total (84,4%). Nos anos seguintes as porcentagens de aprovação pouco evoluíram, tendo a maior porcentagem em 2014 (87%). A reprovação apresentou queda nos percentuais nos dois últimos anos analisados. Assim, a reprovação aconteceu em maior percentual em 2007 (13,2%) e o menor em 2016 (9,4%). Quanto aos dados sobre abandono houve variação. Assim, a menor porcentagem de abandono ocorreu no ano de 2010 (2%) e o maior em 2016 (5,5%).

Vale observar, também considerando a série histórica de 2007 a 2016, como as porcentagens de aprovação, reprovação se deram em cada ano escolar. Destaca-se que em 2009, com o início da atuação dos IFs e a instalação de novos progressiva dos *campi*, houve também aumento progressivo no número de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado, pois novos cursos foram sendo ofertados. Assim, no início, por exemplo, em 2007, apenas 2 campi no Brasil tinham o quarto ano do Ensino Médio. No entanto, como se trata de dados percentuais, há uma proporcionalidade com as matrículas efetuadas.

TABELA 4 – EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS – 2007 – 2016

(continua)

| | | Aprovação % | Reprovação % | Abandono % |
|------|--------|----------------|-----------------|---------------|
| 2007 | 1º ano | 76,2 | 19,1 | 4,7 |
| | 2º ano | 86,7 | 10,2 | 3,1 |
| | 3º ano | 89,7 | 8,5 | 1,7 |
| | 4º ano | 85 | 15 | 0 |
| 2008 | 1º ano | 76 | 19,2 | 4,8 |
| | 2º ano | 85,8 | 12,3 | 1,9 |
| | 3º ano | 91,4 | 7,2 | 1,4 |
| | 4º ano | 88,9 | 8,8 | 2,3 |
| 2009 | 1º ano | 77 | 18,3 | 4,6 |
| | 2º ano | 86 | 11,9 | 2,1 |
| | 3º ano | 91,9 | 6,8 | 1,3 |
| | 4º ano | 87,2 | 11,4 | 1,3 |
| 2010 | 1º ano | 77,7 | 18,8 | 3,5 |
| | 2º ano | 86,2 | 12 | 1,8 |
| | 3º ano | 90,9 | 8 | 1,2 |
| | 4º ano | 87,5 | 11,3 | 1,3 |

| (conclusão) | | | | |
|-------------|--------|------|------|-----|
| 2011 | 1º ano | 75,7 | 18,7 | 5,7 |
| | 2º ano | 85,6 | 12,1 | 2,3 |
| | 3º ano | 90,4 | 7,8 | 1,8 |
| | 4º ano | 88,1 | 9,9 | 2,1 |
| 2012 | 1º ano | 76,9 | 16,4 | 6,7 |
| | 2º ano | 84,9 | 11,7 | 3,4 |
| | 3º ano | 88,6 | 8,4 | 3,1 |
| | 4º ano | 87,5 | 10,8 | 1,7 |
| 2013 | 1º ano | 75,2 | 20,5 | 4,3 |
| | 2º ano | 85,3 | 12,2 | 2,5 |
| | 3º ano | 89,6 | 8,5 | 1,9 |
| | 4º ano | 91,1 | 6,8 | 2,1 |
| 2014 | 1º ano | 77,6 | 18,8 | 3,7 |
| | 2º ano | 86,8 | 10,6 | 2,5 |
| | 3º ano | 91 | 7,2 | 1,8 |
| | 4º ano | 92,4 | 5,5 | 2,1 |
| 2015 | 1º ano | 77,1 | 17,9 | 5,1 |
| | 2º ano | 87,8 | 10,2 | 2 |
| | 3º ano | 90,9 | 6,2 | 2,9 |
| | 4º ano | 90,9 | 5,4 | 3,7 |
| 2016 | 1º ano | 77,4 | 15,9 | 6,7 |
| | 2º ano | 85,8 | 9,6 | 4,7 |
| | 3º ano | 90,1 | 5,9 | 4,1 |
| | 4º ano | 87,1 | 6,3 | 6,6 |

FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2017)

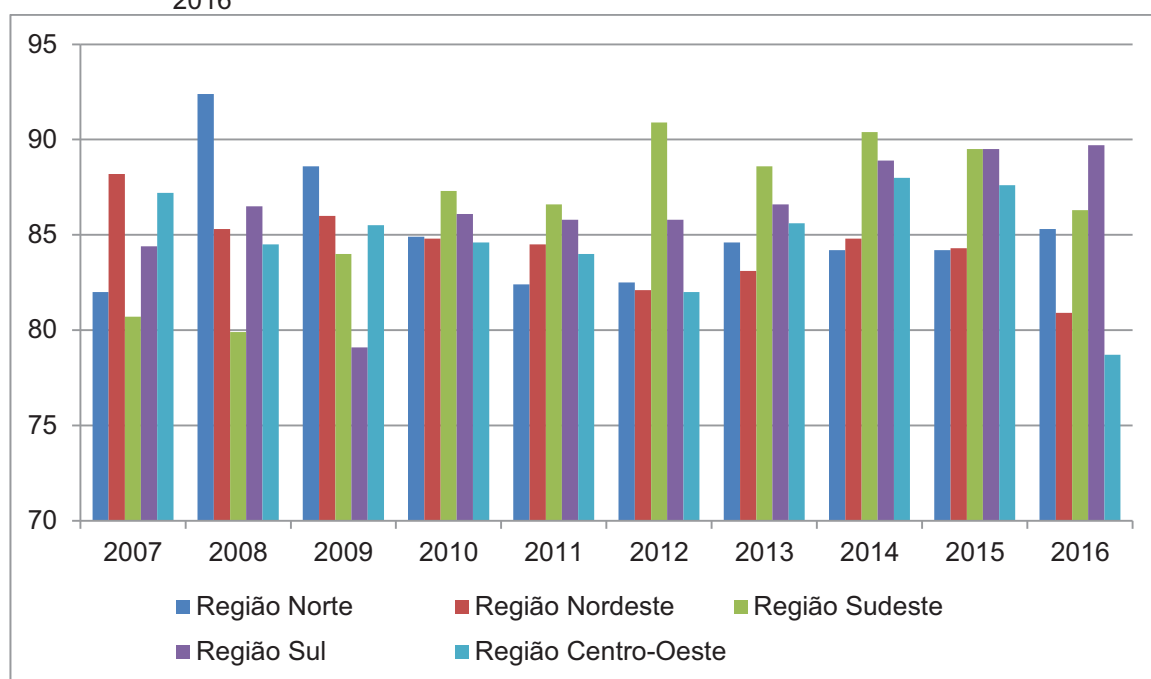
Analisando os dados de aprovação, reprovação e abandono por ano escolar observa-se, em geral, que o grande funil que represa os alunos com maior porcentagem de reprovações e abandono se dá no primeiro ano do Ensino Médio Integrado.

Consideradas as porcentagens por ano escolar, as aprovações aumentam nos terceiros e quartos anos. O quarto ano apresentou aprovação menor que o segundo somente em 2007. Em toda série histórica a reprovação teve sua maior porcentagem no primeiro ano, com destaque para 2013 quando 20,5% dos alunos reprovaram o primeiro ano. Também em toda a série histórica a maior porcentagem de abandono aconteceu no primeiro ano. Um dado a ser destacado refere-se ao abandono em 2016 que teve alta porcentagem em todos os anos se comparado ao período anterior em que se concentrava uma porcentagem mais significativa no primeiro ano.

Considerando a abrangência nacional dos IFs e a grande extensão territorial do Brasil é preciso aproximar o olhar para os dados regionais. Dessa forma, serão analisados a seguir isoladamente os dados de aprovação, reprovação e abandono por região do Brasil. Para tanto, a partir dos dados percentuais da situação do aluno no final do ano em cada *campus* foi calculada a média da porcentagem da aprovação, da reprovação e do abandono por região.

O gráfico a seguir apresenta o resultado das médias percentuais de aprovação por região brasileira.

GRÁFICO 15 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE APROVAÇÃO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA - 2007 A 2016



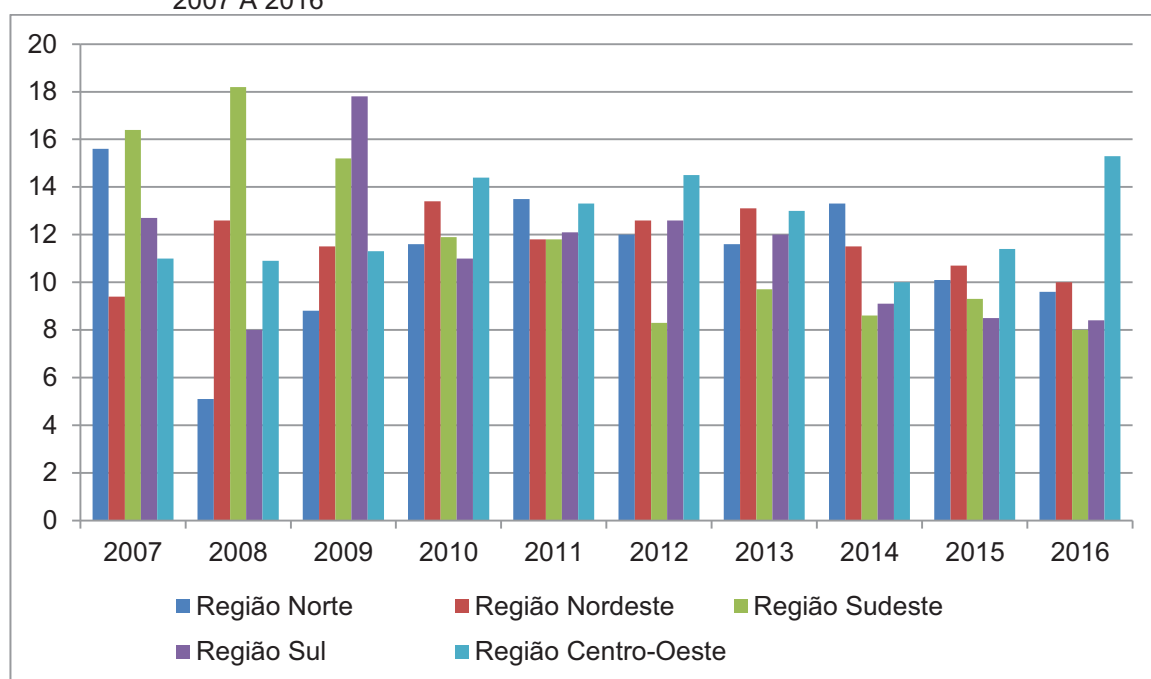
FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2017)

Os valores percentuais exibidos no gráfico 15 apresentam variações em todas as regiões brasileiras, de 2007 a 2016. Os *campi* da Região Norte apresentaram um salto na média da porcentagem de aprovação no ano de 2008, alcançando 92,4%. Nos anos seguintes teve oscilações nessas médias. Na Região Nordeste, o melhor desempenho quanto às médias percentuais de aprovação se deu em 2007, com 88,2%. De 2008 a 2016 oscilou e, este último ano apresentou a menor média percentual de aprovação: 80,9%. As médias percentuais de aprovação na Região Sudeste variaram tendo seu melhor desempenho no ano de 2012, com 90,9% de média de aprovação. Na Região Sul foi constatada a menor média

percentual de aprovação no ano de 2009: 79,1%. Nos anos seguintes, houve pequena oscilação, com melhoria progressiva a partir de 2013. Em 2016 apresentou a média percentual de 89,7%. A Região Centro-Oeste teve seu pior desempenho quanto às médias percentuais de aprovação no ano de 2016. Isso não significa que de 2007 a 2016 esse resultado foi piorando já que nesta série histórica houve oscilação. No entanto, chama atenção o fato de que de um ano para outro, de 2015 a 2016, a diferença em termos percentuais foi de 8,9%, isto é, houve significativa queda nas médias percentuais de aprovação. A predominância de médias percentuais mais elevadas de aprovação ocorreu nas regiões Sudeste e Sul enquanto a predominância de médias percentuais mais baixas de aprovação ocorreu nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

O gráfico a seguir apresenta o resultado das médias percentuais de reprovação por região brasileira.

GRÁFICO 16 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA - 2007 A 2016



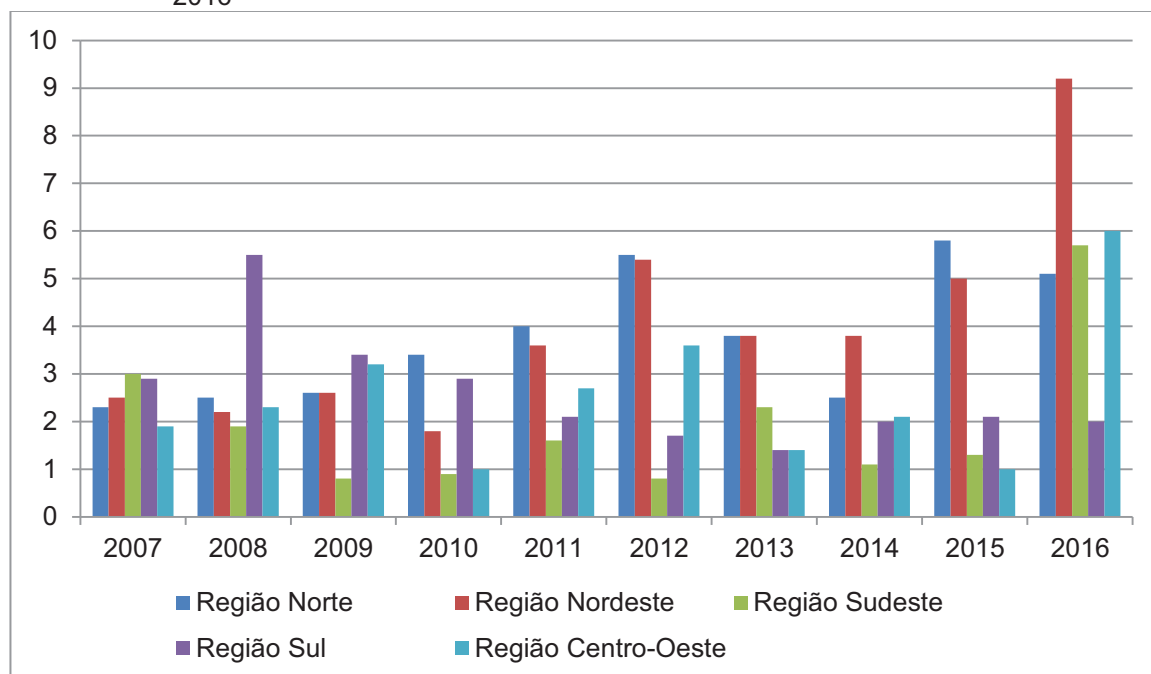
FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2017)

As médias dos percentuais de reprovação de 2007 a 2016 apresentadas pelo gráfico 16 variaram de acordo com o ano e indicam picos em determinados anos em algumas regiões. A Região Norte apresentou a maior média percentual de reprovação no ano de 2007: 15,6%. Em 2008 a média diminuiu significativamente,

chegando aos 5,1%. Nos anos seguintes, em geral cresceu e no ano de 2016 voltou a apresentar uma média inferior a 10%. Na Região Nordeste as médias percentuais de reprovação não oscilaram muito. A menor média percentual de reprovação se deu no ano de 2007 (9,4%) e a maior no ano de 2010 (13,4%). A Região Sudeste apresentou as maiores médias percentuais de reprovação nos anos de 2007, 2008 e 2009, com 16,4%, 18,2% e 15,2% respectivamente. No ano de 2016 apresentou sua menor média: 8%. Na Região Sul, o ano de 2009 teve a maior média percentual de reprovação: 17,8%. Sua menor média da série histórica havia sido no ano anterior com 8%. A Região Centro-Oeste apresentou as maiores médias percentuais de reprovação, em comparação com as outras regiões em cinco anos: 2010 (14,4%), 2011 (13,3%), 2012 (14,5%), 2015 (11,4%) e 2016 (15,3%) sendo neste último ano a maior média percentual desta região da série histórica. A menor foi de 10% em 2014.

Por último, segue o gráfico que apresenta o resultado das médias percentuais de abandono por região brasileira.

GRÁFICO 17 - EVOLUÇÃO DO PERCENTUAL DE ABANDONO EM CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS POR REGIÃO BRASILEIRA - 2007 A 2016



FONTE: Elaboração da autora a partir de dados do Censo Escolar (2008 – 2017)

Observando os dados do gráfico 16 nota-se a elevada média percentual de abandono na maioria das regiões no ano de 2016. A Região Norte apresentou elevadas médias percentuais de abandono, sendo que a maior média se deu em

2015 (5,8%) e a menor em 2007 (2,3%). A Região Nordeste também apresentou elevadas médias. A menor média ocorreu em 2010 (1,8%) e a maior em 2016 (9,2%), sendo esta última a maior de todos os anos entre todas as regiões. Na Região Sudeste as médias percentuais de abandono tiveram muita oscilação. A menor média foi 0,8% nos anos de 2009 e 2012. No entanto, em 2015 a média elevou-se significativamente atingindo 5,7%. Na Região Sul, o pico nas médias percentuais de abandono ocorreu em 2008, com 5,5%. Nos anos seguintes a média foi decrescendo até o ano de 2013, quando apresentou a menor média: 1,4%. Nos últimos três anos a média percentual de abandono voltou a aumentar e ficou em torno de 2%. Na Região Centro-Oeste as médias oscilaram. A maior média ocorreu em 2016 (6%) e a menor em 2010 (1%). A predominância de médias percentuais mais elevadas de abandono ocorreu nas regiões Norte e Nordeste, enquanto a predominância de médias percentuais mais baixas ocorreu na Região Sudeste.

Conclui-se que a reprovação e o abandono em cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs são muito elevados. A situação aponta para a necessidade de se analisar os fatores que mais contribuem para o fracasso escolar e definir coletivamente estratégias para ampliar a aprovação dos alunos de forma que todos os que ingressam nos cursos possam concluí-los com êxito, isto é, com a efetiva apropriação dos conhecimentos.

Isto significa que a qualidade no ensino remetida aos IFs não se dá para o conjunto dos alunos. Se por um lado os IFs apresentam um excelente desempenho nas avaliações de larga escala se comparado ao desempenho das escolas de Ensino Médio de outras redes, por outro, há aqueles alunos que ficam para trás, acumulando reprovações o que tem forte peso na decisão de abandonar o curso. Encontra-se aqui um desafio para que os IFs atuem significativamente na ampliação do direito à Educação Básica: incorporar medidas de melhoria nos percentuais de aprovação dos alunos e de redução do abandono.

Considerando que o processo de ampliação do direito à Educação Básica precisa passar pela conclusão do Ensino Médio e que isto está relacionado fortemente à qualidade do ensino é necessário chamar a atenção ao fato de que os dados sobre reprovação e abandono nos IFs indicam desigualdades significativas quanto à efetivação da apropriação dos conhecimentos entre os alunos. É preciso lembrar que estas instituições se propõem a ser inclusivas e a promover a emancipação das pessoas por meio do conhecimento. No entanto, o processo de

inclusão não acaba com o ingresso do aluno na escola. Garantir o acesso às vagas por meio da expansão de instituições e de matrículas a todos é o primeiro passo para a ampliação do direito à da Educação Básica. Mas esse direito somente se concretiza quanto todos podem concluir o Ensino Médio.

4.3 Os Institutos Federais e o direito à Educação Básica

Para que haja desenvolvimento social a educação deve ser um bem acessível a todos. Ela é o meio pelo qual as pessoas se apropriam dos conhecimentos através dos quais desenvolvem a cidadania. Num país desigual como o Brasil, ela é também condição para superação das desigualdades e discriminações na medida em que oferece maiores condições de percepção de direitos e deveres e de luta para o avanço da justiça social.

O Estado, por sua vez, é responsável pela oferta desse bem social. Pela legislação brasileira é certo que deve ser ofertada pelo poder público de forma gratuita, laica e para todos. A criação dos IFs representa a ação estatal para ampliação da oferta de oportunidades educativas. No caso do Ensino Médio, os IFs expandiram e interiorizaram as matrículas desta última etapa da Educação Básica. Analisando sob o enfoque da distribuição estão atuando no sentido de permitir o acesso, entre outros cursos, ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Os dados sobre as matrículas realizadas nesses cursos demonstraram a ampliação do acesso em todas as Regiões Brasileiras, principalmente nas mais populosas. Isso não significa que as outras não foram atendidas. Pelo contrário. A interiorização dos *campi* aproximou, literalmente, a Rede Federal dos habitantes de várias regiões do interior do Brasil, ampliando também aí as vagas em cursos de Ensino Médio Integrado. Assim, embora os IFs não atendam a totalidade da população com idade própria para o Ensino Médio (que é de responsabilidade das redes estaduais) essas instituições aumentaram as vagas disponíveis. Diante da dificuldade de se vincular um sentido ao Ensino Médio essa forma de oferta aliada ao reconhecimento histórico da qualidade do ensino promovido pela Rede Federal, configura-se como alternativa para atrair o interesse dos jovens. Ampliar o acesso às vagas no IFs é algo significativo, pois nesse caso, torna disponível ao jovem a opção por cursos e escolas de redes diferentes.

Os IFs contribuem, assim, com a necessidade básica de escolarização atendendo ao princípio de igualdade de oportunidades que, para Rawls (2002), contribui para combater as desigualdades sociais. Para o autor, sendo a educação uma instituição básica da sociedade, seu acesso é condição para a distribuição de outros bens e oportunidades. Transpondo para o caso dos IFs enquanto escolas que também ofertam Educação Básica, atuam no atendimento de estudantes que estão ainda na faixa etária que compreende o público do ensino obrigatório. Os dados referentes à expansão e interiorização demonstram que de 2007 a 2017 o número de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado nas instituições que compõem os IFs teve um aumento de 613% e estão distribuídas desde grandes centros urbanos até regiões longínquas pelo interior do Brasil. Além disso, expande o direito para a continuidade dos estudos por meio da oferta verticalizada de cursos de Educação Profissional em outras modalidades, formas e níveis de ensino.

Pode-se afirmar que os IFs atuam na ampliação do direito à Educação Básica também no que diz respeito ao perfil dos estudantes que neles ingressam. Há equilíbrio nas matrículas entre os sexos masculino e feminino. Quanto à raça/cor há prejuízo na análise devido ao alto número de matrículas sem esta informação. No entanto, considerando as matrículas com essa informação é possível identificar que há proporção de raça/cor entre os percentuais de matrículas e os percentuais da composição da população brasileira. Com relação à faixa etária há predomínio das idades entre 14 a 18 anos. No entanto, é preciso considerar que muitos cursos ainda estão integralizando, isto é, formando as primeiras turmas. Assim, com o aumento das turmas de quarto ano e se persistirem os números de reprovação é possível que se avance para além dos 18 anos a faixa etária dos alunos do Ensino Médio Integrado nos IFs.

Tomando como contraponto ao princípio de igualdade de oportunidades de Rawls o princípio da igualdade complexa de Walzer atenta-se para o fato de a primeira não é suficiente para que, aplicada ao direito à Educação Básica, resolva ou minimize o problema da desigualdade no Brasil. Assim, para Walzer (2003) a igualdade complexa não limita a distribuição dos bens sociais a um único critério e, ao considerar a educação como um bem social determinante no acesso a outros bens sociais, defende que ela deve atender às necessidades de conhecimento a todos, independente da classe social ou a condição econômica das famílias dos estudantes. Neste sentido, a educação pode contribuir com a diminuição das

desigualdades quando oferecer a todos as mesmas condições de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Por esse princípio é necessário que haja o acesso de todos à educação e que também aconteça o atendimento às necessidades específicas de cada estudante, oportunizando a efetiva apropriação do conhecimento à totalidade dos estudantes independentemente das suas condições iniciais. No caso dos IFs, esse princípio está sendo atendido parcialmente. Há uma distribuição diferenciada na oferta de vagas por meio da reserva de cotas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas. Isso garante que o acesso a essas instituições não seja elitizado, embora ainda existam exames seletivos para o ingresso. Atendendo ainda às diferenças e desigualdades os IFs contam com a política de assistência estudantil em que são ofertadas bolsas e auxílios para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Essa é uma forma de incentivar a permanência do estudante na escola.

No entanto, o ingresso e a permanência não significam que o acesso ao conhecimento está garantido. Os altos percentuais de reprovação e abandono constatados em cursos de Ensino Médio Integrado demonstram que há um processo excludente após o ingresso dos estudantes nos IFs. Principalmente por se tratar de Educação Básica é necessário o compromisso de se alterar esse quadro elevando o número de aprovação por meio de estratégias de atendimento com qualidade para todos. Desse modo, os IFs, enquanto política educacional inclusiva, devem atentar-se ao que Crahay (2000) chamou de igualdade de conhecimentos adquiridos considerando as diferentes formas de aprendizagem a fim de que todos os estudantes se apropriem dos conhecimentos referentes a objetivos que devem atingir.

Para isso, é preciso que se identifiquem as causas tanto da reprovação, quanto do abandono e se estabeleçam estratégias diferenciadas para a superação de cada uma delas. Não se pode ofertar um ensino homogeneizado quando se pretende atender a diversidade presente na sociedade. Cada estudante precisa receber um olhar interessado da escola que deve promover ações de discriminação positiva para que haja justiça com relação ao direito à educação.

CONCLUSÃO

A educação, como um bem social, é um direito que no Brasil demandou tempo para que se tornar acessível a toda a população por meio do reconhecimento legal do dever de prestação do Estado. O processo histórico de declaração do direito à educação foi lento na medida em que o elitismo e as profundas desigualdades sociais proporcionaram o atraso no desenvolvimento da concepção da educação como um direito de todos. Dessa forma, a educação como condição de exercício da cidadania foi postergada fazendo com que historicamente seu acesso se restringisse a pequena parcela da população, configurando-a como um privilégio e não como direito.

Por meio da educação abre-se o caminho em busca de novos direitos já que o acesso ao conhecimento confere às pessoas a autonomia intelectual e capacidade de participação crítica, criativa e consciente nos diferentes âmbitos da sociedade. Neste sentido, a educação é fator essencial para a redução das desigualdades já que uma população escolarizada reivindica direitos, protagoniza lutas na direção de maior justiça social num movimento de inquietação diante da busca por acesso aos bens sociais e culturais e condições econômicas que lhe proporcione melhoria na qualidade de vida.

O desenvolvimento histórico da concepção da educação como direito social perpassa pela construção do entendimento de que ela é uma responsabilidade coletiva e dever de prestação do Estado que deve ofertá-la de forma laica, universal e gratuita.

Declarar a educação como direito implica tornar o Estado responsável por sua oferta, pelas condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos a todas as pessoas. No Brasil, esse processo ainda demanda avanços. Observa-se que embora a expansão do Ensino Fundamental tenha ampliado o acesso à educação, o ensino proporcionado aos estudantes impediu a permanência e a conclusão até mesmo desta etapa. As diferenças que caracterizam as populações das diferentes regiões do país, as grandes desigualdades sociais e as especificidades como é o caso do acesso à educação para jovens e adultos, a educação especial, a educação para quilombolas, a educação no campo não foram consideradas na medida em que homogeneizou-se o ensino.

Outro aspecto a ser considerado é que mesmo que o arcabouço legal declarasse a educação como um direito, havia a ausência, até a Constituição de 1988, de instrumento jurídico que possibilitasse a responsabilização do Estado, representado pela autoridade competente, por parte da população diante da não prestação desse direito social. Neste sentido, não havia garantia de exigibilidade caso o direito não fosse respeitado.

A Constituição de 1988 ao reconhecer o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo confere à população a possibilidade de agir judicialmente na exigência dessa prestação estatal diante da escassez de vaga. O ensino obrigatório e gratuito está determinado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 para a faixa etária dos 4 aos 17 anos e não a uma etapa ou nível de ensino. Dessa forma, a obrigatoriedade do Ensino Médio ficou vinculada à faixa etária em que se encontra o estudante. A etapa em si não foi incluída como obrigatória postergando o que preconizava a Constituição de 1988 ao prever, em seu artigo 208, como dever do Estado a extensão progressiva tanto da gratuidade quanto da obrigatoriedade do Ensino Médio. Considerando o grande número de reprovações que acontecem no Ensino Fundamental, represando aí muitos estudantes de 15 a 17 anos, conclui-se que o Ensino Médio não será obrigatório para estes.

Surge, então, outra dimensão do direito à educação a ser reclamada: a qualidade. Para além de bons resultados em exames externos essa qualidade está vinculada ao acesso efetivo ao conhecimento, à permanência e conclusão da Educação Básica. Ao ser denominada “básica” pressupõe-se essencial. Então, se os jovens, no século XXI, ainda não concluem essa etapa, isso significa que o direito de acesso aos conhecimentos necessários que permitem a emancipação e a participação cidadã não lhes está garantido. É preciso ainda avançar no empenho em atender as diferenças, as diversidades a fim de que a conclusão da Educação Básica seja um direito de todos. Para tanto, são necessárias ações estruturais oriundas de políticas públicas, tais como ampliação de recursos para educação, formação de professores, políticas de inclusão e de permanência para estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica, mas também postura política dos profissionais envolvidos voltados à acolhida e ao compromisso ético para com todos os estudantes.

A universalização da Educação Básica é, portanto, algo a ser conquistado, tanto enquanto declaração no código legal, quanto na concretização do que já está

declarado. Assim, a ampliação do acesso à Educação Infantil, a obrigatoriedade do Ensino Médio e a qualidade de toda a Educação Básica se configuram como demandas de concretização e ampliação do direito à educação.

Este trabalho teve como foco de análise a última etapa da Educação Básica. O Ensino Médio constitui-se um desafio que além de não ter um sentido para muitos jovens também é uma etapa que sofre as disputas resultantes de diferentes interesses que permeiam a elaboração de políticas educacionais. Historicamente, essas disputas estão em torno do embate entre uma formação humana, integral e a formação para as demandas do mercado o que faz refletir no Ensino Médio a dualidade estrutural presente na sociedade capitalista.

A legislação brasileira reflete diferentes nuances assumidas pelo Ensino Médio que ora deve ofertar somente a formação geral, ora deve ofertar articulada com formação profissional, ora possibilita as duas alternativas dependendo do momento histórico e dos interesses que se mostram mais influentes.

Analisando um período mais recente, a partir da elaboração da LDB/1996, observam-se essas disputas. De um lado setores progressistas em busca de uma formação integral e da defesa da escola emancipadora, pública, gratuita e de qualidade e de outro, conservadores com intenções privatistas e que veem na escola o local de formação para as demandas da produção e do consumo, de viés utilitarista. Como resultado, alguns avanços e alguns entraves num momento em que as ações governamentais adotavam políticas com vistas ao Estado Mínimo. No caso do Ensino Médio, avançou-se no sentido de torná-lo parte da Educação Básica o que lhe confere importância enquanto etapa que ainda promove o acesso a conhecimentos essenciais. Como entrave, há a desarticulação entre formação geral e formação profissional. Além disso, a concepção que dava o tom para toda a educação na década de noventa era voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, termos estes vinculados ao setor econômico e presentes nos documentos oficiais. O objetivo era formar trabalhadores capazes de acompanhar as mudanças que envolvem o sistema de produção. Destaca-se o Decreto nº 2.208/1997 que desarticulou efetivamente a Educação Profissional da Educação Básica. A partir de então, a formação profissional de nível médio passa a ser ofertada somente nas possibilidades concomitante e subsequente, o que impossibilita a oferta de cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional.

Na década seguinte, após mudança no governo, retoma-se a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional por meio do Decreto nº 5.154/2004. Retoma-se também nos documentos oficiais a discussão sobre a formação humana e integral. No entanto, persiste forte influência da lógica de mercado quando se trata de abordar a oferta de Educação Profissional, destoando da intenção de integração. Sem romper totalmente com os interesses de setores empresariais, permanece a oferta de cursos subsequentes e concomitantes. Segue, portanto, a necessidade de se perseguir uma formação que supere a dualidade na oferta de educação entre ricos e pobres, que não se limite à formação para o mercado de trabalho, mas que se articule com os outros aspectos da vida tais como sociais, econômicos, científicos, culturais.

Um duro golpe se deu com a aprovação da Lei nº 13.415/2017. Sem diálogo e de maneira impositiva por parte do governo que assume após o processo de *impeachment* da Presidente Dilma, essa lei reforma o Ensino Médio de maneira a fragmentar o processo formativo. O currículo é dividido em uma parte obrigatória composta por apenas três disciplinas e outra formada por itinerários formativos, sendo um deles a formação profissional. Com isso, ela impede o direito à formação comum necessária enquanto Educação Básica e vai à contramão do que se avançou em termos de educação humana integral. É uma reforma que segrega já que certamente não será adotada pelas escolas privadas que continuarão a ofertar um leque de disciplinas. Como argumento, o governo afirma ser uma estratégia para melhorar os resultados no ENEM. Também são interrompidos programas de formação de professores, realizados congelamentos dos recursos para as áreas sociais e retomado o processo de privatizações dentro de um contexto de avanço agressivo da política neoliberal.

Este trabalho analisa o Ensino Médio Integrado como proposta de formação humana integral e que se contrapõe aos interesses exclusivamente mercadológicos tomando como referencial a concepção de formação integrada a partir do pensamento de Marx, Engels e Gramsci. É, pois, uma concepção que, diante do contexto de retrocesso que representa a Reforma do Ensino Médio, aponta para o outro lado: uma formação integral, que se dá de forma ampla, que supere a limitação do acesso ao saber provocada pela dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, portanto, combate a formação escolar diferenciada entre os diferentes segmentos sociais. A defesa pela educação integral para todos visa o

acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade também à classe trabalhadora para que possa participar dos bens materiais e culturais, num processo de emancipação e transformação da sociedade. Para esses autores, a preparação específica para uma atividade profissional se daria somente após o que corresponde à Educação Básica.

No caso brasileiro, as condições socioeconômicas de grande parte da população exigem uma inserção precoce no mercado de trabalho o que impede postergar a formação profissional. A existência de cursos de nível médio integrados à Educação Profissional se configura como uma alternativa de oferta de formação humana articulada à qualificação dos jovens para o ingresso no mundo produtivo ao mesmo tempo em que conclui a Educação Básica, numa perspectiva de formação mais ampla.

O presente estudo analisou, então, a oferta da Educação Profissional no Brasil por meio do processo de expansão e de interiorização da Rede Federal, desde a sua criação até o surgimento dos Institutos Federais, bem como investigou a influência dos Institutos Federais na ampliação da oferta de matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado.

Neste sentido, para esse estudo delimitou-se a análise dos Institutos Federais que têm como uma de suas finalidades ofertar o Ensino Médio Integrado. Concebidos como uma política pública de inclusão e de desenvolvimento local e regional, os Institutos Federais se espalham pelo território brasileiro dentro do processo de expansão e interiorização da Rede Federal.

No entanto, aos Institutos Federais são atribuídas diversas finalidades que podem pôr em risco seu foco no Ensino Médio Integrado. Assim, eles também podem ofertar cursos na forma subsequente, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), graduação, pós-graduação e incorporar programas como o PRONATEC, Mulheres Mil entre outros. Este trabalho analisou a atuação dos Institutos Federais na ampliação do direito à Educação Básica considerando a expansão e a interiorização da oferta de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o perfil dos estudantes que ingressaram nesses cursos quanto a sexo, raça/cor e faixa etária e os dados sobre aprovação, reprovação e abandono.

Inicialmente, para compreender o esforço do poder público federal na oferta da Educação Básica analisou-se a ampliação nas matrículas em cursos de

Educação Profissional Técnica de Nível Médio no período de 2007 a 2017 ofertados pela Rede Federal comparando-a com a matrícula destes cursos em outras redes e de ensino.

Considerando as matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrados, integrados à EJA, concomitantes e subsequentes verificou-se que de 2007 a 2017 houve uma ampliação constante de matrículas em cursos integrados. As outras formas apresentaram oscilação no número de matrículas, mas, em geral, com ampliação. Observando as matrículas em números absolutos nota-se que, a partir de 2009 os cursos subsequentes tiveram um número de matrículas maior que o total de todas as matrículas das outras formas somadas. Esse dado indica que cursos que não oferecem articulação com a formação geral e que não elevam a escolaridade foram os que mais tiveram matrículas.

Com relação à distribuição das matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio por dependência administrativa verificou-se que os cursos de Ensino Médio Integrado tiveram constante ampliação na Rede Federal, e nas redes estaduais. Nessas redes se concentram o maior número de matrículas em cursos integrados o que significa maior acesso da população a cursos de Ensino Médio Integrado públicos e gratuitos. Cabe destacar que as redes estaduais apresentam uma porcentagem baixa de matrículas em cursos integrados já que têm uma oferta de matrículas no Ensino Médio muito maior que a da Rede Federal. Mesmo com a retomada da possibilidade de ofertar cursos integrados por meio do Decreto nº 5.154/2004 essa forma de oferta não foi prioridade nas redes estaduais. Nas redes municipais e privada o número de matrículas teve oscilação, mas comparando os anos de 2007 e 2017 percebe-se uma ampliação na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado também nessas redes. Os cursos integrados à EJA apresentaram aumento em suas matrículas nas redes públicas e diminuição na rede privada. Já a oferta de cursos concomitantes tiveram diminuição nas redes públicas e aumento na rede privada. Os cursos subsequentes tiveram oscilações em todas as redes. Se comparadas as matrículas do ano de 2007 com as de 2017, percebe-se que somente houve diminuição nas redes municipais. Dentre as outras redes a maior ampliação se deu na Rede Federal. No entanto, a rede privada concentra o maior número de matrículas em cursos subsequentes.

Conclui-se que houve empenho das redes públicas em ampliar os cursos de Ensino Médio Integrado, incluindo os integrados à EJA. No caso da Rede Federal

em que há no discurso oficial a defesa pela formação humana integral há um tensionamento com relação ao direcionamento da ampliação de matrículas. Se por um lado na Rede Federal a maior ampliação se deu em cursos de Ensino Médio Integrado ampliando ano a ano as matrículas de outro, foi a rede que mais ampliou as matrículas em cursos subsequentes. Neste sentido, a Rede Federal atuou atendendo tanto a ampliação da escolarização ofertando cursos de Ensino Médio Integrado que se propõem a uma formação integral, quanto atendendo as demandas do mercado com cursos sem articulação com a Educação Básica. Apresenta-se aí a contradição que permeia a educação brasileira imersa numa sociedade capitalista: enquanto se avança na formação humana integral atendendo à reivindicação dos setores progressistas que buscam a emancipação humana, também se promove a formação voltada exclusivamente para o preparo ao trabalho, atendendo às demandas do setor produtivo.

Sendo objeto de investigação deste trabalho a atuação dos IFs na ampliação do direito à Educação Básica, sua expansão e interiorização foram analisadas enquanto possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Médio.

Foi observado que o processo de expansão e interiorização representa um significativo avanço na democratização do acesso à Rede Federal. Protagonizado pelos IFs esse processo levou os seus *campi* para regiões que não contavam com instituições da Rede Federal além de elevar seu número nos grandes centros urbanos onde se concentra boa parte da população. Foram contempladas áreas urbanas e rurais na mesma proporção de distribuição da população.

Nesse processo houve também expansão e interiorização das matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado. A ampliação das matrículas se deu tanto em termos de proporção com relação ao total de matrículas efetuadas pelos *campi*, quanto ao número de *campi* que passaram a ofertá-lo e também quanto ao número de matrículas realizadas por todo o país. Isso significa maior atuação da Rede Federal na oferta de matrículas na Educação Básica, de competência legal das redes estaduais. Significa também ampliação das oportunidades educativas para os jovens que podem optar por redes e cursos diferentes, principalmente àqueles que residiam distante dos centros urbanos. Embora o número de vagas disponíveis não atenda toda a demanda, a ampliação e a expansão induziram a ampliação do direito ao acesso ao Ensino Médio.

A análise do perfil dos alunos identificou que de 2007 a 2017 houve uma equiparação nas matrículas em cursos de Ensino Médio Integrado entre pessoas do sexo feminino e masculino, pois mais pessoas do sexo feminino passaram a efetivar as matrículas. Identificou também que as matrículas por raça/cor são proporcionais à constituição da população brasileira, o que é garantida pela reserva de cotas raciais. Vale ressaltar que esta análise se deu com base nas matrículas em que há a declaração desta informação e que é alto o número de matrículas sem esse registro. Quanto à idade dos alunos matriculados verificou-se que há predomínio da faixa etária de 14 a 18 anos, com aumento de 2007 para 2017, do número de estudantes de 16 a 18 anos, decorrência de reprovações e também do aumento do número de cursos que ainda estão se consolidando.

Assim, o perfil aponta democratização entre os sexos, entre raças/etnias e atende a uma população que está na idade apropriada para o Ensino Médio já que alguns cursos têm quatro anos de duração.

Por último, foram analisados os dados sobre aprovação, reprovação e abandono nos cursos de Ensino Médio Integrado nos IFs. Eles indicam que a aprendizagem não está se efetivando para muitos alunos já que são elevados os percentuais de repetência e de abandono. Isso se dá em toda a série histórica, com pequenas oscilações. Não houve, portanto, alteração após o surgimento dos IFs, instituição que se propõe inclusiva e promotora da emancipação das pessoas por meio do conhecimento. A inclusão se materializa no acesso, porém não está garantida no decorrer dos cursos.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de maior empenho dos IFs em ampliar a aprovação e a permanência dos alunos nos cursos de Ensino Médio Integrado. Isso demanda investigação das causas da reprovação e do abandono e o planejamento coletivo de estratégias de superação do problema. Embora esse desafio marque o Ensino Médio também nas outras redes de ensino é preciso considerar que os IFs apresentam condições mais propícias ao bom desempenho dos alunos visto que contam com profissionais com melhor formação, maior remuneração, professores com dedicação exclusiva o que possibilita o atendimento mais individualizado aos alunos no contraturno. Contam também com programas de assistência estudantil que auxilia financeiramente os estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica para que permaneçam na escola. Em geral, contam também com melhor infraestrutura e materiais pedagógicos.

O presente trabalho tem a limitação de não analisar questões locais que podem determinar especificidades em algum aspecto aqui tratado. A abrangência nacional apresenta um contexto amplo e capta tendências o que pode servir para induzir outros estudos mais localizados. Os resultados deste trabalho sugerem que se pode avançar no sentido de aprofundar a pesquisa sobre a qualidade da educação promovida pelos IFs, em especial no que se refere aos cursos de Ensino Médio Integrado.

É preciso ressaltar ainda que os IFs configuram-se como uma política educacional que pode contribuir para o avanço econômico, cultural e social. A nova institucionalidade proposta oferece as condições necessárias para que cada *campus* exerça a função social que uma escola de qualidade deve representar na comunidade em que se instala: proporcionar, por meio do conhecimento, o desenvolvimento e a emancipação das pessoas e a consequente diminuição das desigualdades sociais. Pensados para contribuir com um novo projeto de nação os IFs não devem limitar-se a um projeto de governo, mas precisam ser assumidos como política de Estado a fim de que se garanta a consolidação dessa nova institucionalidade, bem como a continuação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica pública e comprometida com a construção da cidadania.

Para concluir é necessário reafirmar que os IFs atuaram significativamente na ampliação do direito à Educação Básica na medida em que expandiram, interiorizaram e democratizaram o acesso ao Ensino Médio Integrado. Com isso, mais jovens estão ingressando numa forma de oferta que se pretende integral e potencializadora da emancipação das pessoas. O primeiro passo foi dado. Porém, assim como na história da educação brasileira, o desafio seguinte para ampliar esse direito é garantir a aprendizagem de todos os alunos. Afinal, o direito à educação não se encerra no acesso a uma vaga, mas se materializa no desenvolvimento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação Profissional brasileira**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AZGC8/tese_monica_maria_teixeira_amorim.final.pdf?sequence=1> Acesso em: 17 dez. 2017.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n.39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 335-344, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____ (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 163-183, jan./abr. 2007.
- BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da CONAE 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, p. 23-35, 2014. Disponível em: <http://www.jppe.ufpr.br/n16_3.pdf> Acesso em: 03 abr. 2017.
- BEZERRA, Fábio Aparecido Martins. Institutos Federais: inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed.UFB, 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5**, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de mai. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2012 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012 b. 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>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. MEC. **Portaria nº 438**, de 28 de maio de 1998. Brasília: MEC, 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova

redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC**, de 19 de junho de 2008. Brasília-DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20-%20MP%20MEC.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. **Lei nº11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Lei nº13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 04 mai. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 1549-28, de março de 1997.** Altera o Art. 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, no que trata da Expansão da Educação Profissional: Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1549-28.htm > Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Profissionalizado.** Brasília-DF, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em: 20 abr.2018.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação básica - 2011: resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal.** Brasília-DF, 2014b. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf >. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 14.05.2017.

_____. Ministério da Educação. **Mulheres Mil.** Apresentação. Brasília-DF, 2018a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **O Pacto.** Brasília-DF, 2018b. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes – o Pronatec.** Brasília-DF, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).** Brasília-DF, 2016c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____, Ministério da Educação. **Portaria nº 646,** de 14 de maio de 1997. Brasília: MEC, 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. **Ação Tec Nep, dez anos depois...**: Censinho 2011. Brasília-DF, jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Documento base. MEC: Brasília, 2007. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília-DF, 2016d. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 27 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico**. Brasília-DF, 2016e. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf>. Acesso em: 19 nov. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Institutos Federais completam oito anos nesta quinta-feira**. Brasília-DF, 2016f. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/links/1088-institutos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Sistema S**. Brasília-DF, 2016g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/304-programas-e-aco-es-1921564125/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-281062090/12355-sistema-s>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. **Surgimento das escolas técnicas**. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. O Ensino Médio no contexto da política de Educação Básica: articulação entre a formação geral e profissional. In: **VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste**, 2012, Recife. Políticas, práticas e gestão da educação, 2012. v. 1. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/MariaJosePires.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e trabalho. **O Ensino Médio Integrado à Educação profissional: conceitos e construções a partir da implantação na Rede Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008, p.77-90.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro – 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”. A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.11-38, jan./abr. 2012.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 02 set. 2017.

COELHO, Alexandra Joelma Dal Pizzol. **Permanência e abandono escolar na educação profissional: um estudo sobre instituições federais de Joinville e Jaraguá do Sul**. 2014. 225f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: < http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1030/1/CT_PPGTE_M_Coelho%2c%20Alexandra%20Joelma%20Dal%20Pizzol_2014.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

COLONTONIO, Eloise Medice; Silva, Monica Ribeiro da. **Formação de professores do Ensino Médio: Caderno de Resumos – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016. Disponível em: < <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

CONDORCET, Jean Antonie Nicolas de Caritat, Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Nota pública**. Brasília: CONIF, 17 abr. 2018. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/17_4_2018_nota_p%C3%BAblica_reordenamento.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998.

_____, O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 89-107, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, ANPED, n.24, p. 40-52, set/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 27 abr.2018.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2017.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. V.1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FREITAS, Marize Dias; MACHADO, Mônica Cristina Rovaris; PASSOS, Gleise Prado da Rocha. Análise da nova institucionalidade: o caso do Instituto Federal de Sergipe - IFS sob a ótica dos seus servidores. In: Encontro de Administração Política, 4, 2013. **Anais...** Vitória da Conquista, Bahia, 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP012.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **Ensino Médio: ciência, trabalho e cultura**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 241-288, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006 (no prelo). Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. A Educação Profissional no Brasil: de Escolas de Aprendizes Artífices a Institutos Federais - um longo percurso. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v.17, n.2, p. 173-195, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.v17n215-09/4978>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

GARCIA: Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBE nº9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio(Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p.49-64.

_____. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2009. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18526/TESE%20SANDRA%2009.doc%20final.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo.(Orgs.) **Métodos de pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>>. Acesso em 16 mar. 2017.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.271-284.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: _____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. V. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de Geografia. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

_____. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2017**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2017: características gerais dos moradores**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18264&t=downloads>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais – SIS. Tabelas - 2016**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=9222&t=resultados>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2008.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2012.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2007**. Brasília: INEP, 2008.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2009**. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2010**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2011**. Brasília: INEP, 2012.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2012**. Brasília: INEP, 2013.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2013**. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2014**. Brasília: INEP, 2015.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2015**. Brasília: INEP, 2016.

_____. **Relatório de Taxas de Rendimento 2016**. Brasília: INEP, 2017.

ISLEB, Vivian. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.) **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas**: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016, p. 49-68.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 4, p.77-95, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à Educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública no Paraná. Curitiba: SEED, 2008, p. 37-59.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação, processos produtivos e projetos de sociedade: desafios para a construção de uma política pública para o s que vivem do trabalho. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à Educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública no Paraná. Curitiba: SEED, 2008, p. 103-124.

_____. O ensino técnico-profissional e as transformações do Estado-Nação brasileiro no século XX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, **Anais eletrônicos...**Natal, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

MACHADO, Lucilia R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 141, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desafiam a educação profissional. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012, p. 86-97.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Menton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da Economia Política: Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996. V. 2.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, Luzia Matos; CARDOSO, Eneida Andrade; SANTOS, Laisa Silva. Uma Imagem atual da atividade de pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. In: V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. **Anais...** Maceió: IFAL, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/conteudo/anais/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/870/public/870-5243-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, nº7, v.1, 2012. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1_A_organizacao_curricular_do_ensino_medio_integrado_-_trabalho_ciencia_tecnologia_e_cultura_DANTE_LABOR.pdf>. Acesso em: 14 mai.2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, vol.20, n.63, pp.1057-1080. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/en_1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422>> Acesso em: 27 dez. 2017.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Acesso à rede federal**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional/estrategias/11-1-acesso-a-rede-federal/indicadores>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: _____; ADRIÃO, Thereza (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-41.

OREIRO, José Luis. A grande recessão brasileira: diagnóstico e uma agenda de política econômica. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 31, n. 89, p. 75-88, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n89/0103-4014-ea-31-89-0075.pdf>>. Acesso em: 19 out.2017.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, v. 1, p. 257-280.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta**, vol. 1, n. 1, p.89-108, jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128&path%5B%5D=1792>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012, p. 15-31.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnologia**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. O abandono escolar na educação profissional e sua relação com o fetiche da tecnologia: avanços e limites do ensino médio integrado no Paraná. In: SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Educação profissional e tecnológica. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Brasília-DF, ano 6, ed. 47, p 71, fev. 2009.

Disponível em:

<http://desafios.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/desafios047_completa.pdf>.

Acesso em: 13 dez. 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PONTES, Reinaldo. Juventude(s) e políticas públicas. **Revista Katálysis**.

Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 09-10, jan./jun. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/45235/31980>>. Acesso em 27 abr. 2018.

QUEIROZ, Karla Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. O ensino técnico federal brasileiro no limiar da Nova República: caminhos do PROTEC. **HOLOS**, v. 3, p. 123-131, 2017. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5771/pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado à educação profissional. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à Educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública no Paraná. Curitiba: SEED, 2008, p. 61-76.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

_____. **Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? Uma discussão à luz de abordagens que relacionam justiça e escola. 2013. Trabalho apresentado no GT14 – Sociologia da Educação. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, set./out. 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3188_texto.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

RUS PERES, José Roberto. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1179-1193, out./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Politecnicidade e formação humana. In: **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p 109-124.

SCHWEDE, Marcos Aurelio; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia**. 2015. Trabalho apresentado no GT09 - Trabalho e Educação. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**. Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4297.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192>. Acesso em: 26 nov.2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

_____. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan./jun. 2016. Entrevista.

SOARES, Manoel de Jesus. As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.58-92, jul/set.1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 02 out. 2017.

TAVARES, Fábio Liberato de Faria. Ensino técnico federal no Brasil: das escolas de aprendizes artífices ao PRONATEC. **Revista Historiador**. N. 8, ano 8, p. 77-88, fev. 2016. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/oito/06fabio.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e

tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. 2012. In: IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, v.8, n.16, p.173-197, jul/dez 2015. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/viewFile/1020/737>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em:<<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

WALZER, Michel. **Esferas da justiça**: em defesa do pluralismo e da igualdade. Tradução Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na Educação Básica**: teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014a.

_____. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, dez. 2014b.