



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**DORIELSON DO CARMO RODRIGUES GAIA**

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ COMO POLÍTICA**  
**PÚBLICA: implantação e implementação no Centro Integrado de Educação do**  
**Baixo Tocantins/Cametá**

**CAMETÁ-PA**  
**2019**

**DORIELSON DO CARMO RODRIGUES GAIA**

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ COMO POLÍTICA  
PÚBLICA: implantação e implementação no Centro Integrado de Educação do  
Baixo Tocantins/Cametá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

CAMETÁ-PA  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

G137e Gaia, Dorielson do Carmo Rodrigues  
O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ COMO  
POLÍTICA PÚBLICA: implantação e implementação no Centro  
Integrado de Educação do Baixo Tocantins/Cametá / Dorielson do  
Carmo Rodrigues Gaia. — 2019.  
184 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira Silva  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,  
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Educação Profissional. 2. Políticas Públicas. 3. Ensino  
Médio Integrado. 4. Implantação e Implementação. 5. Rede de  
Escolas de Educação Tecnológica do Pará. I. Título.

CDD 373.8115

---

**DORIELSON DO CARMO RODRIGUES GAIA**

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ COMO POLÍTICA  
PÚBLICA: implantação e implementação no Centro Integrado de Educação do  
Baixo Tocantins/Cametá**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará.

Data de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Conceito: \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Presidente)  
(Orientador – PPGEDUC/UFPA)

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues  
(Avaliador interno – PPGEDUC/UFPA)

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora  
(Avaliadora externa – PPEB/UFPA)

CAMETÁ-PA  
2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida com saúde para seguir lutando por minha realização como pessoa, sem abrir mão de princípios de coletividade, respeito e solidariedade entre os irmãos.

Aos meus familiares: irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhadas, cunhados, pela convivência harmoniosa, inspiradora e afetuosa.

À minha mãe Gloria Gaia, uma mulher forte, que lutou muito para educar seus filhos e, mesmo nas adversidades, conseguiu. Uma referência de mulher na minha vida.

Ao meu pai, Carmo Gaia, que, apesar do distanciamento geográfico hoje, ensinou-me, logo cedo, a fazer a opção pelo projeto da classe trabalhadora.

Aos meus avós Pedrinha e Mocinho, meus primeiros professores, de quem tenho muitas saudades.

À família de minha esposa, minhas cunhadas, meu sogro Lídio Gonçalves e minha sogra Maria de Jesus (*in memoriam*), pessoas de valores inestimáveis, para quem dedico muito afeto.

À minha esposa e companheira Lidiane Gonçalves, a quem dedico todo o meu amor!

Aos meus filhos Cecília e Samuel e à Cássia, minha enteada, que me ajudaram na construção da pesquisa, ditando, fazendo silêncio, pegando água...

À dona Liduina, mulher de grande valor. Obrigado pelo cuidado!

Às minhas colegas Dilma Cardoso, Isabel Rodrigues e Geanice Baia, companheiras de luta, que estiveram comigo nos melhores momentos da pós-graduação. Obrigado pela amizade e pela partilha acadêmica!

A todos os servidores do PPGEDUC e do Campus Universitário de Cametá, aos docentes e à Coordenação desse Programa promissor.

Agradeço aos servidores do CIEBT, que forneceram os dados que foram fundamentais para a elaboração da pesquisa.

Ao professor e companheiro Dr. Doriedson Rodrigues, nosso magnífico Coordenador do Campus da UFPA/Cametá e à querida Profa. Dra. Dinair Leal da Hora, por todas as contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao meu querido amigo e orientador Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, pela orientação na pesquisa e, principalmente na vida.

Aos meus queridos mestres repito reveladora frase atribuída a Isaac Newton: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”.

“Com efeito, tanto na educação infantil como no ensino fundamental não existem relevantes divergências teóricas entre os educadores. Todos defendem para esses níveis da escolarização um programa pedagógico universal, obrigatório, unitário e de elevada qualidade. No entanto, para o ensino médio, a discordância atinge a própria definição do estatuto teórico-pedagógico. Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.”

Nosella (2009, p. 2)

## RESUMO

A presente pesquisa aborda a maneira como se materializou, na escola, o Ensino Médio Integrado (EMI), via Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), no município de Cametá (PA), e tem como objetivo geral analisar como essa Secretaria, a partir de 2008, com a criação da Rede Escolas de Tecnológicas do Pará, implementou essa forma de oferta do Ensino Médio à juventude paraense. O lócus desta pesquisa é o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins em Cametá, escola que integra a referida rede. Discute e teoriza sobre o processo de implantação e implementação de uma Política Pública para o Ensino Médio, que se propôs revolucionária, mas que, efetivamente, não o foi, evidenciando seus limites e contradições. Isso nos impôs resgatar o modo como o Estado brasileiro tem concebido as Políticas Públicas educacionais, o que é feito nos dois primeiros capítulos deste trabalho. O primeiro, intitulado “Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil: avanços e rupturas na difícil consolidação de uma identidade”, está pautado em Carnoy (1986), Marx (1973), Mészáros (2008), Ciavatta (2005), Frigotto (2003; 2005; 2010), Ramos (2005), Haddad (2008), Machado (2007), Araujo (2010), Araujo e Rodrigues (2011), Azevedo (2001), Gramsci (1968; 1999; 2000), Boneti (2011), Wood (2001), Paro (2008), Saviani (2008; 2011; 2014); já o segundo capítulo, intitulado “Ensino Médio Integrado no Brasil: historicizando e identificando princípios, bases e contradições”, amparado nas discussões de Freitag (1986), Gramsci (2001), Carcanholo (2011), Saviani (1987; 2006), Kuenzer (1997; 2002; 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2003; 2005a; 2005b; 2009), Ciavatta (2012; 2015), Ramos (2005; 2011; 2014), Saviani (2014), Moura (2007), Brasil (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2014; 2015; 2017; 2018), Pará (2008; 2009), Haddad (2008), Harvey (2005), identificamos como se consolidam as relações entre noções de Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil e de que modo têm-se configurado os movimentos que sustentam a Política Educacional para o EMI no Brasil. Trata-se de uma pesquisa realizada sob o aporte metodológico do materialismo histórico-dialético (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007; KOSIK, 1976; RAMOS, 2011; CIAVATTA, 2012), de abordagem qualitativa (ARAUJO, 2012; CHIZZOTTI, 2009; MINAYO, 2001), com entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987), associada à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). Esse percurso foi considerado necessário para compreendermos as contradições reveladas pelas vozes dos Agentes de Gestão (AGs) que participaram ativamente dos processos de implantação e implementação do EMI, na SEDUC-PA e no CIEBT. São as vozes dos AG's, no terceiro capítulo, que confirmam a hipótese por nós levantada: a de que o estado do Pará foi exitoso no processo de implantação do EMI como política pública, por meio da instituição da Rede EETEPAs, pautada em uma estrutura teórica e embasamento legal que sustentam sua existência. No entanto, ele não vem garantindo as condições materiais, físico-estruturais e pedagógicas para que essa política se implemente na prática do cotidiano das escolas da rede, sobretudo no que diz respeito à integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Por outro lado, ainda que não se note, de forma satisfatória pelos sujeitos entrevistados, o processo de integração acontecer, a instituição da Rede EETEPAs não deixa de ser um avanço no processo de gestão da Educação Profissional no Estado. Essas revelações aparecem no terceiro capítulo, intitulado: “A implantação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará e a implementação do EMI no CIEBT: a concretização de uma Política

Pública em Educação no Pará”. Aqui começamos diferenciando os significados dos termos implantação e implementação, fenômeno da língua portuguesa chamado de paronímias: palavras parecidas na pronúncia e na escrita, mas diferentes no significado. A confrontação entre o prescrito (implantação) e o materializado (implementação), trazido pelas vozes dos AG’s, revela grandes contradições, entre elas: a) os gestores da educação, quando propõem a construção de projetos contra-hegemônicos de educação, precisam estar seguros das mudanças que propõem, sob o risco de não conseguirem a concretização de suas propostas; b) o Estado capitalista, ente classista, deliberadamente, não investe na educação pública na perspectiva politécnica, que seja capaz de formar os trabalhadores sob múltiplas dimensões: intelectual, corporal e técnica, sobretudo quando os governos neoliberais se instalam, como na atualidade, onde os recursos para políticas públicas são escassos e onde há uma clara orientação de submissão da formação humana aos preceitos de mercado; c) a Instabilidade de um quadro de servidores efetivos na base técnica é um dos fatores mais limitantes, e que dificultam o trabalho pedagógico com êxito nas EETEPAs, esse fator e suas implicações são trazidas nesta pesquisa; e d) a Interferência Política nas escolas da rede: o problema anterior (não realização de concurso público para professores da base técnica) dá origem a outro fator, que interfere diretamente na qualidade de ensino das EETEPAs: a indicação de contratações por apadrinhamento político. Os grupos políticos locais interferem diretamente neste sentido. As lideranças políticas veem as Escolas Tecnológicas como um espaço onde existe a possibilidade de contratação temporária, esta é uma razão pela grande disputa pela indicação das direções destas instituições, isso vem acontecendo desde o ano da criação das EETEPAs, em 2008, passando por diferentes governos. Ao final, reafirmamos, contudo, que a constituição da rede EETEPAs foi um marco no processo de gestão da Educação Profissional no Pará, e tem reconhecimento da sociedade e envolvimento de um conjunto de servidores em seu cotidiano. Ainda há muito a caminhar, aquilatando as experiências, melhorando-as, preenchendo suas lacunas e projetando um futuro de dignidade para a juventude paraense, pela educação, na perspectiva da formação integral.

Palavras-chave: Implantação e Implementação de Políticas Públicas. Ensino Médio Integrado.



## ABSTRACT

The present study deals with the way in which the Integrated High School (EMI), through the State Department of Education of Pará (SEDUC-PA), in the municipality of Cametá (PA), Brazil, has materialized in the school. This Secretariat, from 2008, with the creation of the Network of Technological Schools of Pará, implemented this form of provision of High School to the youth of Pará. The locus of this research is the Integrated Center of Education of Baixo Tocantins in Cametá, a school that integrates said network. It discusses and theorizes about the process of implementation and implementation of a Public Policy for Secondary Education, which was proposed revolutionary, but which, effectively, was not, evidencing its limits and contradictions. This imposed on us to rescue the way the Brazilian State has conceived the Public Educational Policies, which is done in the first two chapters of this work. The first one, entitled “State, Public Policies and Education in Brazil: advances and ruptures in the difficult consolidation of an identity”, is based on Carnoy (1986), Marx (1973), Mészáros (2008), Ciavatta (2005), Frigotto (2003), Ramos (2005), Haddad (2008), Machado (2007), Araujo (2010), Araujo and Rodrigues (2011), Azevedo (2001), Gramsci (2011), Wood (2001), Paro (2008), Saviani (2008, 2011, 2014); and the second chapter, entitled “Integrated Secondary Education in Brazil: Historicizing and Identifying Principles, Bases and Contradictions”, supported by Freitag (1986), Gramsci (2001), Carcanholo (2011), Saviani (1987, 2006), Kuenzer (2007), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2003, 2005a, 2005b, 2009), Ciavatta (2012, 2015), Ramos (2005, 2011, 2014), Saviani (2014), Moura (2005, 2009), Haddad (2008), Harvey (2005), we identify how the relations between notions of State, Public Policies and Education in Brazil and how the movements that underpin the Educational Policy for EMI in Brazil have been configured. It is a research carried out under the methodological contribution of the historical-dialectical materialism (MARX, 2010; MARX; ENGELS, 2007; KOSIK, 1976; RAMOS, 2011; CIAVATTA, 2009), with a semi-structured interview (TRIVIÑOS, 1987), associated with content analysis (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). This course was considered necessary to understand the contradictions revealed by the voices of Management Agents (AGs) who actively participated in the EMI implementation, implementation and implementation processes, SEDUC-PA and CIEBT. It is the voices of the AGs, in the third chapter, that confirm our hypothesis: that the state of Pará was successful in the process of implementing EMI as a public policy, through the establishment of the EETEPAs Network, based on a theoretical framework and legal foundation that sustain its existence. However, it does not come guaranteeing the material, physical-structural and pedagogical conditions for this policy to be implemented in the daily practice of the network’s schools, especially with regard to the integration between Professional Education and Secondary Education. On the other hand, even if the integration process is not satisfactorily noticed by the subjects interviewed, the establishment of the EETEPAs Network is still an advance in the process of management of Professional Education in the State. These revelations appear in the third chapter, entitled “The implementation of the Network of Schools of Technological Education of Pará and the implementation of EMI in CIEBT: the implementation of a Public Policy in Education in Pará.” Here we begin by differentiating the meanings of the terms implantation and implementation, a phenomenon of the Portuguese language called paronymia: words similar

in pronunciation and writing, but different in meaning. The confrontation between the prescribed (implantation) and the materialized (implementation), brought by the voices of the GAs, reveals great contradictions, among them: a) education managers, when proposing the construction of counter-hegemonic education projects, need to be safe of the changes they propose, at the risk of failing to achieve their proposals; b) The capitalist state, a classist state, deliberately does not invest in public education in the polytechnical perspective, which is capable of training workers in multiple dimensions: intellectual, corporeal and technical, especially when neoliberal governments establish themselves, as at present, where the resources for public policies are scarce and where there is a clear orientation of submission of the human formation to the precepts of market; c) the Instability of a staff of effective staff in the technical base is one of the most limiting factors, and that make difficult the pedagogical work with success in the EETEPAs, this factor and its implications are brought in this research; and d) Political interference in network schools: the previous problem (non-tendering for technical-level teachers) gives rise to another factor, which directly interferes with the teaching quality of the EETEPAs: the indication of hiring by political sponsorship. Local political groups directly interfere in this direction. The political leaders see the Technology Schools as a space where there is a possibility of temporary contracting, this is a reason for the great dispute for the indication of the directions of these institutions, this has been happening since the year of the creation of the EETEPAs in 2008, passing through different governments . In the end, we reaffirm, however, that the constitution of the EETEPAs network was a milestone in the management process of Vocational Education in Pará, and has recognition of the society and involvement of a set of servers in its daily life. There is still a lot to walk, assessing the experiences, improving them, filling their gaps and projecting a future of dignity for the youth of Pará, for education, in the perspective of integral formation.

Keywords: Implementation and Implementation of Public Policies. Integrated High School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Representação gráfica da área de abrangência do CIEBT.....	19
Imagem 2 – Gravura panorâmica da rede EETEPAs no Pará/2018.....	134
Imagem 3 – Vista área da então Escola Agrícola, no período da inauguração em 2001. ....	145
Imagem 4 – Placa de Inauguração do Centro de Educação Profissional Agrícola, inaugurado em 28/10/2001.....	147
Imagem 5 – Planta com arquitetura original do prédio do CIEBT, onde podemos notar quatro alojamentos para receber os filhos dos agricultores.....	148

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Primeiras turmas de EMI ofertadas no CIEBT.....	149
Tabela 2 – Primeiras turmas de PROEJA ofertadas no CIEBT. ....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeira proposta do conjunto de 10 servidores que seriam entrevistados pelo pesquisador.....	34
Quadro 2 – Quantidade definitiva do conjunto de 6 servidores que foram entrevistados pelo pesquisador.....	35
Quadro 3 – Localização das Escolas Educacionais Tecnológicas do Estado do Pará da SEDUC – área metropolitana de Belém.....	138
Quadro 4 – Localização das Escolas de Educação Tecnológica do estado do Pará da SEDUC, localizadas no interior paraense – áreas de abrangências.....	139
Quadro 5 – Nomes de escolas, município e região estão localizadas a quantidade atual de EETEPAs.....	152
Quadro 6 – Demonstrativo de cursos, Eixo Tecnológico e forma de oferta pelo CIEBT.....	153

## LISTA DE SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPEP	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CF	Constituição Federal
CIEBT	Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEP	Coordenação de Educação Profissional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEMP	Departamento da Educação Média e Profissional
EAD	Educação a Distância
EETEPA	Escola de Educação Tecnológica do Estado do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EP	Educação Profissional
ETPP	Escola de Trabalho e Produção do Pará
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFMs	Instituições Financeiras Multilaterais
IFs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IR	Imposto de Renda

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OS	Organização Social
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OS-ETPP	Organização Social Escola Técnica de Trabalho e Produção do Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBP	Programa Brasil Profissionalizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins Cametá/UFPA
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTP	Planejamento Territorial Participativo
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAL	Structural adjustment loans
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Educação
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
UM BREVE HISTÓRICO DE CARÁTER INTRODUTÓRIO .....	19
O QUE ME APROXIMA E O QUE ME ENVOLVE COM A PESQUISA EM QUESTÃO?.....	24
PROBLEMA .....	27
HIPÓTESE .....	27
QUESTÕES NORTEADORAS .....	28
OBJETIVOS .....	28
CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	28
DEFININDO OS AGENTES INFORMANTES DA PESQUISA.....	33
<b>Por que diminuimos o número de agentes colaboradores? .....</b>	<b>34</b>
<b>Sujeitos da pesquisa: agentes da gestão do EMI no estado do Pará.....</b>	<b>35</b>
ESTRUTURA DO TEXTO.....	39
<b>CAPÍTULO I – ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E RUPTURAS NA DIFÍCIL CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE.....</b>	<b>41</b>
1.1 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIFERENTES PROJETOS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	43
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	60
<b>CAPÍTULO II – ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: HISTORICIZANDO E IDENTIFICANDO PRINCÍPIOS, BASES E CONTRADIÇÕES.....</b>	<b>72</b>
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES EM FOCO.....	73
<b>2.1.1 De 1930 a 1960: trinta anos de intensos avanços sociais e a Educação.....</b>	<b>76</b>
2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS LIMITES IMPOSTOS PELO ESTADO: EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DOS ANOS 1990.....	85
2.3 PROJETOS EM DISPUTA – REFERÊNCIAS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS NAS DISPUTAS DE PROJETOS ANTAGÔNICOS PARA A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES – DO DECRETO 2.208/1997 AO DECRETO 5.154/2004: AVANÇOS E LIMITAÇÕES .....	96
2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI: DA DUALIDADE À POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO.....	105



<b>CAPÍTULO III – A <i>IMPLANTAÇÃO</i> DA REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ E A <i>IMPLEMENTAÇÃO</i> DO EMI NO CIEBT: A CONCRETIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO NO PARÁ.....</b>	<b>113</b>
3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI NO PARÁ COMO POLÍTICA PÚBLICA: A TRANSIÇÃO DO MODELO OS ETPP PARA A REDE EETEPAs: O OLHAR DOS AGENTES DE GESTÃO.....	114
3.2 A ESTRUTURAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – EETEPAs.....	133
3.3 O CIEBT E A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRADA NA MESORREGIÃO DO BAIXO TOCANTINS .....	145
<b>3.1.1 Histórico do CIEBT.....</b>	<b>146</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS .....</b>	<b>184</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de pesquisa que teve como objeto de investigação o processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) no estado do Pará, como Política Pública, a partir de um estudo no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), localizado no município de Cametá, região nordeste do estado, na microrregião do Baixo Tocantins.

Para a compreensão do referido processo, elencamos como necessário fazer um resgate histórico da Educação Profissional (EP) e do EMI no Pará e no Brasil, passando pela análise atenta da política de EP que vinha sendo conduzida nesse Estado antes da promulgação, pelo governo estadual, da Portaria nº 042/2008<sup>1</sup>, da política desenvolvida em âmbito federal, nos períodos de 1995 a 2002<sup>2</sup> e de 2003 a 2010<sup>3</sup>, dos marcos regulatórios (leis, decretos, pareceres) que possibilitaram a execução das políticas públicas para esse setor, dentro da ótica de cada um dos aglomerados políticos e de seus aliados, nos períodos de condução do Estado brasileiro.

*A priori*, essa tarefa nos impôs uma revisão bibliográfica de conceitos como Política Pública, Educação Integral, Ensino Médio Integrado e de seus pressupostos de sustentação político-pedagógico (educação omnilateral e formação politécnica). Além disso, houve necessidade de detalhar fatos da recente história daquele que chamamos de Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT). Consideramos importante relatar o período e as circunstâncias em que essa unidade escolar fora concebida, bem como a finalidade no momento de sua construção.

O CIEBT, apesar de estar localizado no município de Cametá, desde o começo de seu funcionamento, sempre recebeu jovens de outros municípios da região, como Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Baião, e o seu próprio nome revela essa vocação para uma abrangência regional. A pesquisa indicou algumas particularidades desta instituição que abordaremos neste texto, como o fato, da construção da escola utilizar-se de recursos não advindos do Ministério da Educação<sup>4</sup>. Essa é uma razão que parece simples, mas que já

---

<sup>1</sup> Instrumento jurídico pelo qual Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PARÁ), criou a rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará (EETEPAS), para funcionar, a partir de 01 de Julho de 2008, a princípio composta por 11 (onze) escolas em regiões diversas do território paraense.

<sup>2</sup> Entre 1995 e 2002, o governo central esteve sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

<sup>3</sup> Entre 2003 e 2010, ascendeu ao governo brasileiro o líder sindical Luís Inácio Lula da Silva (LULA) do Partido dos Trabalhadores (PT).

<sup>4</sup> A placa de fundação da escola nos revela que aquele prédio foi construído com recursos do Ministério da Agricultura.

diferencia essa escola das demais instituições de ensino no âmbito estadual em Cametá: uma escola de Ensino Médio, de abrangência regional, construída com recursos do Ministério da Agricultura, mas que hoje está sob a tutela da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). As mudanças ocorridas no seu formato original, a partir de 2008, quando da adoção da política de EMI pela SEDUC-PA e os recursos que a mantêm hoje, também são questões pertinentes que serão aqui esmiuçadas na tentativa de darmos mais clareza ao nosso objeto de pesquisa.

**Imagem 1** – Representação gráfica da área de abrangência do CIEBT.



**Nota:** O CIEBT atende a alunos de cinco municípios da mesorregião do Baixo Tocantins: Cametá, Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru.

**Fonte:** Relatório Anual de Ações do CIEBT/2018.

## UM BREVE HISTÓRICO DE CARÁTER INTRODUTÓRIO

Os governos brasileiros do período entre 1994 e 2002, orientados por princípios neoliberais<sup>5</sup> e alinhados às práticas que visam à diminuição do Estado na consecução de políticas sociais, no ano de 1997 – mas também durante quase todo esse período de governo –,

<sup>5</sup> Cosmo e Fernandes (2009) nos esclarecem que, no caso do Brasil, as ideias básicas do neoliberalismo começam a ser aplicadas quando da eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989 – que governou o Brasil de 1990 a 1992 – e se sucede com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2003). A partir de então, como em toda experiência neoliberal, os direitos dos trabalhadores passaram a ser considerados privilégios; as empresas estatais passaram a ser consideradas improdutivas e ineficientes, assim como os serviços públicos, como saúde e educação, justificando, dessa forma, as políticas de privatização e de terceirização, o que, na visão neoliberal, torna os serviços mais eficientes e mais produtivos, e, portanto, menos onerosos.

elaborou legislação que impossibilitou a integração entre educação básica e ensino profissionalizante no Brasil.

O Decreto nº 2.208/1997, na sua essência, separa a educação profissional da educação básica, regulamentando o § 2º, do art. 36, e os artigos 39 a 42, da Lei nº 9.394/1996, que, na prática, impediam que o Estado brasileiro fizesse investimentos em Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, para presidente do Brasil, sinalizava-se para a possibilidade de interrupção do modelo de política que vinha sendo praticado até então. Pela primeira vez, desde a redemocratização do país, um partido considerado de esquerda<sup>6</sup> venceu uma eleição no Brasil, o que criava uma expectativa de rompimentos e superações das agendas neoliberais.

Uma série de mudanças foi desencadeada no que tange à condução das Políticas Públicas em Educação, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Por hora, restringiremos nosso campo de análise ao Ensino Médio, sobretudo, às mudanças que possibilitaram a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, o chamado Ensino Médio Integrado (EMI). Dentre tais modificações:

[...] uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 27).

Com a necessidade de revisão das proposições contidas no Decreto nº. 2.208/1997, um amplo processo de mobilização, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), foi realizado, o qual perdurou de 2003 até julho de 2004. Também ocorreu o desenvolvimento de dois grandes seminários nacionais – um destinado à discussão do EM e outro para discutir a EP – com a participação de estudiosos da área de Trabalho e Educação, visando a formalizar uma nova proposta educacional, de cunho profissionalizante. Após a sistematização das discussões acerca do EM, a SEMTEC/MEC responsabilizou-se em elaborar um marco substitutivo ao do Decreto 2.208/1997. Assim, no dia 23 de julho de 2004, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto 5.154/2004, que, entre as coisas, definiu:

---

<sup>6</sup> Segundo Maciel, Alarcon e Gimenes (2017, p. 75), os termos “direita” e “esquerda” surgiram no contexto da Revolução Francesa (1789) para indicar posicionamentos políticos, quando a esquerda priorizava o igualitarismo e a direita, a aristocracia. Aos poucos os termos foram associados ao liberalismo e ao conservadorismo. Esses autores, que estudam a localização ideológica dos partidos políticos brasileiros, revelam que, apesar de nosso país possuir sistema multipartidário altamente fragmentado, com 35 partidos políticos registrados no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), é possível fazer uma classificação do mapa ideológico das legendas brasileiras. Nesse estudo, os autores consideram o PT, que chegou ao governo central em 2003, como um partido de esquerda.

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (BRASIL, 2004a).

Para Bressan (2006), essa mudança na legislação foi de um significado sem precedentes para o campo educacional, haja vista, que permitia a vinculação da categoria Trabalho com a Educação em uma perspectiva de superação da dualidade presente entre formação específica e formação geral. Para a autor, a criação e implantação do Decreto 5.154/2004:

[...] visaria a restituição da possibilidade de integração entre Ensino Médio e Profissional (EM e EP), com a intenção de assegurar o acesso aos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho na formação dos trabalhadores, tendo em vista uma concepção emancipatória de formação. (BRESSAN, 2006, p. 59).

O Decreto 5.154/2004 nasce de condições dadas pelos artigos 39 – “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” – e 40 – “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, ambos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e propõem a integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, partindo dos eixos: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia (BRESSAN, 2006). No entanto, não podemos deixar de reconhecer a existência de muitas críticas feitas à instituição deste instrumento, já que, na prática, a integração curricular do EM e EP, arquitetada em Decreto, não alterou a realidade educacional dessa etapa de ensino.

Esse dispositivo legal, somado ao alinhamento político entre Governo Federal e Governo do Estado do Pará – ambos, a partir de 2006, conquistados pelo mesmo partido –, possibilitaram que o EM integrado ao técnico e à educação profissional, que já vinha sendo incentivado no âmbito do MEC, ganhasse adeptos também na SEDUC-PA. Devemos destacar que, no Pará, a política de EP que vinha sendo conduzida pelos governos até o final de 2007, recebia muitas críticas dos membros do governo recém-iniciado. A atuação da Organização Social Escola Técnica de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP) foi marcada pela oferta

exclusiva dos cursos técnicos na MODALIDADE SUBSEQUENTE, que corresponde à educação profissional de nível técnico para quem já concluiu o EM (PARÁ, 2009a).

A proposta da SEDUC-PA, naquele momento, era a de estruturar bases para o EM resgatar sua função social, atendendo aos jovens e a todos aqueles que foram excluídos dos sistemas formais de educação. Processo esse que perpassa pela requalificação da escola como espaço de construção e aprofundamento de saberes adquiridos no Ensino Fundamental, bem como o desenvolvimento da visão crítica sobre a aprendizagem, a problematização e a formação para o trabalho para além de uma perspectiva de adestramento.

Frigotto (2008), em palestra proferida no *Seminário Desafios da construção do Ensino Médio Integrado no Pará*, promovido pela SEDUC/PA, em Belém do Pará, em uma fecunda discussão sobre a relação de quantidade e qualidade na Educação Pública Tecnológica de Ensino Médio, nos lembra das funções dessa etapa de ensino:

Como última etapa da Educação Básica, precisa estar comprometido com a formação do trabalhador que seja capaz de pensar e compreender a sua própria vida e o seu papel social, não educar somente para a empregabilidade, que busca envolver o trabalhador e seduzi-lo com a ideia de que estabilidade é sinônimo de acomodação e que o trabalhador deve estar numa constante busca pela aquisição das competências que o mercado determina como ideais, sob o discurso de que só depende do trabalhador ter trabalho. (FRIGOTTO, 2008).

As ideias do autor são lúcidas e nos impõem grandes desafios na construção de propostas de superação de dicotomias, sobretudo porque a sociedade contemporânea herdou a mentalidade de que o Trabalho está dissociado da Educação, que o Trabalho é sinônimo de atividade braçal, repetitiva e de cunho puramente instrumental, ao mesmo tempo em que acredita que a Educação é puramente intelectual, como se mãos e pensamentos não coexistissem.

Sob essas e outras perspectivas, a formação profissional que vinha sendo conduzida pela OS-ETPP não era satisfatória. Soma-se a isto, o alto índice de evasão, o pouco alcance no alunado paraense (em 2006, a OS-ETPP manteve 1.829 alunos, uma média de 143 alunos por unidade escolar), a impossibilidade de acesso a recursos federais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>7</sup>. Vale ressaltar que os alunos atendidos na modalidade subsequente já não são mais da Educação Básica, uma vez que já concluíram o EM, portanto, não podem acessar os recursos do Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007a) que advêm deste fundo.

---

<sup>7</sup> Cf. Pará (2009a, p. 30).

Outra situação que a SEDUC-PA considerava negativa nessa forma de gestão da EP empreendida pela OS-ETPP era a impossibilidade de formação de um quadro docente efetivo para atuar nas unidades escolares, uma vez que o regime de contratação da iniciativa privada era apenas de professores horistas com o consequente rodízio de profissionais, o que impedia o desenvolvimento da ação formativa educacional mais ampla (PARÁ, 2009a, p. 30).

Esses fatores levaram o Governo do Pará, na gestão da governadora Ana Júlia Carepa, do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>8</sup>, a romper com essa forma de gestão da EP no estado, propondo que a própria SEDUC-PA assumisse os desafios educacionais dessa modalidade, por meio da instalação da Rede de Escolas Tecnológicas do Pará (EETEPAs), que teve seu nascedouro com a publicação da Portaria nº 042/2008, no *Diário Oficial do Estado*, de 11 de julho de 2008.

Nascida de vários espaços de construção coletiva, a proposta de EMI, como Política Pública e de Estado, fundamentou-se nas diretrizes de política de educação do estado do Pará daquela conjuntura, que reafirmava a defesa da função social da Educação Básica em formar cidadãos com capacidade de trabalhar e refletir sobre o fruto de seu trabalho, em uma leitura crítica do mundo e das relações de produção capitalista, ou de trabalhar, se precisasse, e, ao mesmo tempo, continuar seus estudos no Ensino Superior, de desenvolver criticamente o jovem trabalhador para além dos *tarefismos* do cotidiano das fábricas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Um entendimento que o EM é a etapa onde as pessoas coadunam esforços para alargar suas concepções sobre as diferentes dimensões da vida. Estruturar o EM dentro de uma perspectiva de integração significa dar respostas às múltiplas necessidades dos sujeitos concretos, não somente do mercado de trabalho (RAMOS, 2008 *apud* PARÁ, 2009b).

Essa etapa púbere para as proposições da SEDUC-PA, uma vez concretizada, estaria inaugurando um tempo de superação de um antigo dilema do EM, que é historicamente marcado pela ausência de uma identidade definida, pois ora está relacionado à preparação do jovem para os estudos posteriores, ora está relacionado à preparação para o mundo do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Esse padrão de política educacional pode ser associado à própria gênese da Educação Profissional no Brasil, que, desde os primórdios, configurou-se como meio instrução para os desvalidos da fortuna, focalizando a preparação

---

<sup>8</sup> O Partido dos Trabalhadores ganhou no Brasil quatro eleições consecutivas, duas com Luís Inácio Lula da Silva e duas com Dilma Rousseff, os governos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva influenciaram nas Unidades da Federação e Municípios a adoção de políticas públicas para o Ensino Médio que já vinham sendo implantadas no âmbito do Ministério da Educação. No Estado do Pará, no ano de 2006, Ana Júlia Carepa foi eleita para governar o Pará por quatro anos (2007-2010).

para saberes manuais, enquanto as elites eram preparadas para a continuidade dos estudos de nível superior, para o saber intelectual.

Esses autores falam com a propriedade de quem, há décadas, vêm pesquisando na área do trabalho e educação e reverberam as considerações acerca do sentido dessa proposta:

[...] O sentido de um ensino médio de quatro anos que de forma articulada e integrada a formação científica tecnológica e ao conhecimento histórico e social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isto não elide que dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhes garante o acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é tarefa de um processo educativo emancipatório. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 15).

Romper com a lógica mercantilista que vinha sendo exercida pela OS-ETPP – uma entidade privada, mas que, até junho de 2008, calcada no fundo público, vinha gerindo a educação profissional estadual – foi a tônica da SEDUC-PA ao propor implantar a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará (EETEPAs), como novo modelo de Educação Técnica de nível Médio, cravando-a, assim, como uma nova e promissora alternativa para o EM no estado, que, entretanto, teria um longo e trabalhoso processo a ser percorrido:

Uma diferença básica e que deve ser destacada desde o início é o compromisso com a formação profissional qualificada, integradora entre ensino médio e educação profissional, capaz de promover o cidadão com capacidades para produzir, mas também autônomo frente as diferenças: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética. (PARÁ, 2009b).

Dar um passo adiante, no sentido de resgatar a função pública do Estado para com a gestão da EP, caminhar no esforço para debater as propostas de EMI, já iniciado em outros estados da Federação, constituir um corpo docente e técnico-administrativo fortalecido, capacitado na temática da EP e nos aspectos pedagógicos, didáticos e curriculares, ousar no acúmulo de novas metodologias e arranjos educacionais, eram desafios que se impunham ao corpo técnico da SEDUC-PA, no intuito da superação da desresponsabilização estatal com esta modalidade de ensino, que fora imposta, no passado, pelos grupos políticos que estavam no exercício do poder.

## O QUE ME APROXIMA E O QUE ME ENVOLVE COM A PESQUISA EM QUESTÃO?

A implantação da Rede EETEPAs e todas as expectativas que foram criadas por educadores progressistas no estado do Pará atraíram olhares e interesses de um grande número de profissionais, e aqui me incluo.



No final do ano de 2008, fui convocado pela SEDUC-PA para assumir a vaga de Técnico em Educação, hoje denominado Especialista em Educação, conquistada pelo concurso público C-125, realizado pelo Governo do Pará, em 2008. Optei por ser lotado em uma das ESCOLAS TECNOLÓGICAS, e, em Cametá, isso era uma realidade, uma vez que aqui tínhamos uma unidade, fazendo parte dessa rede, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT)<sup>9</sup>.

O CIEBT, como várias outras escolas, deveria passar por uma reforma e ampliação, ganhando laboratórios, auditório, salas climatizadas, refeitório, ginásio poliesportivo, bibliotecas, sala de multimeios didáticos, espaço para o desenvolvimento de aulas práticas, enfim, seria transformada em uma escola de excelência, uma escola que ainda não tínhamos presenciado em nossa região do baixo Tocantins. Porém, é importante destacar que o interesse pelo trabalho em uma escola estadual que integrava a rede de Escolas Tecnológicas, partia muito além dos deslumbres por uma possível estrutura diferenciada que aquela unidade poderia ganhar no futuro. O que mais me atraía para trabalhar na ETEPA Cametá, era a proposta pedagógica que alicerçava sua existência: O Ensino Médio Integrado (EMI), com duração de quatro anos, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, com duração de três anos. A Educação Básica integrada à Educação Profissional e Tecnológica, sob uma ótica que, segundo Ramos (2008), deve ser compreendida em três sentidos:

O primeiro deles é o *filosófico*, baseada numa concepção de formação omnilateral; o *epistemológico* baseado numa concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade; e o político, baseado na possibilidade de oferecer o ensino médio de forma integrada a Educação Profissional Técnica, à construção do Ensino Médio Unitário e Politécnico, entendendo Ensino Médio Unitário como síntese do diverso e não único como único modelo a ser implantado. (p. 38).

Um processo de mobilização coletiva se efetivou com vários eventos, reunindo educadores do estado do Pará e de fora, pensadores do campo Trabalho e Educação, técnicos do MEC, grupos de pesquisa de várias universidades somaram-se aos técnicos da SEDUC-PA para arquitetar uma proposta de Ensino Médio viável para o estado do Pará, a saber:

O I Seminário “Desafios da Construção do Ensino Médio Integrado do Estado do Pará”, a I Reunião de Trabalho Seduc-PA 2008 – “Educação Pública de Qualidade Pará Todos”, o “I Fórum de Educação Profissional”, o I Fórum de Ensino Médio, Projeto de Formação Continuada ‘Educação em Diálogos’ e o II Seminário de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Esses encontros resultaram na construção coletiva de uma política pública direcionada ao Ensino Médio, no qual a educação é

---

<sup>9</sup> O Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), localizado no município de Cametá, na mesorregião do Baixo Tocantins, é uma Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará, e integra a rede ETEPAS. Trataremos dessa unidade de ensino em um item específico no segundo capítulo.

entendida como fator de inclusão social, de cidadania e dignidade. (PARÁ, 2009b, p.12).

Todos esses encontros se materializaram em várias publicações do Governo do Estado como norte para orientação do novo momento que o EM no Pará passaria a viver a partir de então, dentre elas, talvez a mais conhecida seja um livro intitulado *Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública* (PARÁ, 2009b), o qual nos fundamenta para a análise que nos propomos nesta pesquisa.

Já no final de 2009, atendendo ao disposto na Portaria nº 042/2008/SAEN/SEDUC – que instituía as eleições diretas nas escolas estaduais –, comunidades escolares em todas as regiões do estado se mobilizavam para fazerem os seus processos de escolha. O CIEBT também se projetou para esse exercício. Nesse pleito eleitoral, fui eleito para administrar essa instituição no biênio 2010-2012<sup>10</sup>.

Portanto, a partir da experiência como gestor do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT), no período de julho de 2010 a julho de 2012 – fase em que a proposta de criação da Rede EETEPAs ainda estava em seu nascedouro, mas já sentíamos e vivenciávamos que as dificuldades para o êxito da proposta seriam enormes –, é que nos instigamos a resgatar o desafio, sob uma base científica, como se deu a implementação do EMI no município de Cametá, por meio do CIEBT.

Na busca de compreender a proposta do EMI no CIEBT, mantivemos uma postura cuidadosa, pois, conforme destaca Silva (2001, p. 101), o pesquisador está “[...] imerso no seu cotidiano, como pesquisador e militante”. É necessário, neste sentido compreender que há riscos, dentre os quais, o de dar ênfase apenas aos pontos positivos da instituição, fazendo uma defesa apaixonada do objeto de estudo. Esse fato nos obriga ao policiamento constante e à disposição de manter a distância necessária para validar a pesquisa. Silva (2011) nos explica ainda que a:

A metodologia de uma pesquisa que baseia-se em uma perspectiva de pesquisador militante, é aquela que a pessoa ao mesmo tempo é sujeito do processo e se envolve na convivência, na experiência cotidiana, no tempo e no espaço, onde teoria e prática permitem a sistematização de uma nova síntese. (p. 100)

Nossa intenção não é que essa pesquisa se configure em uma amálgama de defesas do EMI no Pará como Política Pública, haja vista que pautamos nossa análise na crítica

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que há mais de cinco anos não estou mais lotado nessa escola, mas, como sou um servidor da 2ª Unidade Regional de Educação (URE) da SEDUC-PA, posso, a qualquer momento, voltar a fazer parte do corpo docente daquela instituição.

materialista, procurando evidenciar seus limites, contradições e descompassos, mas é necessário que, antes de expormos a forma como a implementação do EMI se efetivou, se compreenda, sobretudo nos primeiros capítulos, os princípios, as diretrizes e a viabilidade política da proposta, o que não se pode confundir com apologia àquilo que se desenvolveu na prática das Escolas Tecnológicas do Pará, particularmente do CIEBT.

O comportamento de pesquisador e militante nos impõe uma atenção maior de nossas estratégias e ações no trato da coleta e da análise dos dados, compreendendo que isso requer uma dupla responsabilidade: estar atento às exigências básicas das ciências – sobretudo no que se refere ao distanciamento para melhor analisá-las – e a predisposição de responder aos dilemas do grupo pesquisado – o que envolve engajamento (SILVA, 2011, p. 102) Para este pesquisador, estamos diante de uma tarefa conciliável, desde que feita sob uma perspectiva dialética, segundo a qual a possibilidade de síntese só tem sentido como construção de uma nova tese (SILVA, 2011, p. 102).

## PROBLEMA

Considerando o arcabouço teórico e o amparo legal que sustenta a proposta política e pedagógica do EMI como política pública, bem como nossa experiência na gestão do CIEBT em um contexto determinado, desenvolvemos o seguinte *problema de pesquisa*: Como os agentes gestores conduziram o processo de implantação e implementação do EMI no estado do Pará, enquanto Política Pública, a partir das condições dadas pelo Estado, considerando o que vem se efetivando no CIEBT desde sua fundação?

## HIPÓTESE

Com foco no problema apresentado, construímos a seguinte *hipótese*: o estado do Pará foi exitoso no processo de implantação do EMI como política pública por meio da instituição da Rede EETEPAs, pautada em uma estrutura teórica e embasamento legal que sustentam sua existência. No entanto, o estado do Pará não vem garantindo as condições materiais, físicas-estruturais e pedagógicas para que essa política se implemente na prática do cotidiano das escolas da Rede EETEPAs, sobretudo no que diz respeito à integração entre a EP e o EM. Por outro lado, ainda que os sujeitos entrevistados não notem, de forma satisfatória, o processo de integração acontecer, a instituição da Rede EETEPAs não deixa de ser um avanço no processo de gestão da Educação Profissional do Estado.

## QUESTÕES NORTEADORAS

A pesquisa buscou respostas, a partir das observações no CIEBT, nosso campo de pesquisa, como o processo de implantação e implementação do EMI como Política Pública, se materializou nele, a partir das orientações governamentais. Neste sentido, buscamos responder às seguintes indagações:

1. Como se consolidam as relações entre noções de Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil?
2. De que modo têm se configurado os movimentos que sustentam a Política Educacional para o EMI no Brasil?
3. Quais os princípios, os procedimentos e as contradições presentes na implantação e implementação da Rede EETEPAs e a organização educacional do CIEBT?

Essas questões estão relacionadas aos objetivos gerais e específicos pautados na pesquisa.

## OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é analisar o modo como se deu o processo de implantação e implementação do EMI no estado do Pará como Política Pública, a partir da materialidade no CIEBT.

Já os objetivos específicos são: discutir a consolidação das relações entre as noções de Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil; verificar como tem se configurado o contexto do processo de construção dos princípios e bases e das contradições presentes na Política Educacional para o EMI no Brasil; estabelecer a relação entre os procedimentos de implementação da Rede EETEPAs e o processo de organização educacional do CIEBT.

## CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nosso primeiro passo para darmos conta do trabalho ora proposto, foi a adoção de uma significativa revisão bibliográfica, tendo como base obras de autores que discutem a temática em questão: o EMI, sua filosofia, seus princípios norteadores, bases legais e contradições.

Entende-se que a Educação Politécnica, proposta pela Rede EETEPAs, não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a concepção burguesa de educação e potencializar a transformação estrutural da realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS,

2005b). Esses autores corroboram nesse mesmo sentido, ao defenderem que propostas, como a das EETEPAs, alicerçadas no intuito da conquista da Educação emancipadora atendem aos anseios da classe trabalhadora.

Se, por um lado, a realidade dos cursos técnicos ofertados pelo CIEBT se constitui reveladores de um conjunto de contradições que podem apontar para a análise crítica do processo de implementação de um conjunto de Políticas Públicas implantadas por governos populares, por outro, a apreensão deste entendimento só é possível a partir da compreensão da realidade concreta que ocorre em um movimento de ascensão da aparência para a essência (KOSIK, 2002). Assim, para compreendermos o surgimento e a implementação de Políticas Públicas, como no caso em estudo, é preciso, primeiramente, olharmos para o conflito de classes correntes na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas instituições como a escola. Isso nos aponta para uma necessária tentativa de interpretação dos choques existentes entre capital e trabalho na corrida pela apropriação do Estado.

Para tanto, compreendemos ser necessário que o percurso metodológico da referida pesquisa se pautem no materialismo histórico-dialético, que nos possibilita a coleta e a análise de dados, partindo da perspectiva de compreensão de eixos teóricos como Estado, Políticas Públicas, Educação Profissional, e categorias como contradição, totalidade e lutas de classes, para, dessa forma, estabelecermos um entendimento, o mais aproximado possível, de nossa temática de estudo: o *Ensino Médio integrado à Educação Profissional como Política Pública*.

O reconhecimento do materialismo histórico-dialético, como suporte científico para a sustentação dos seus pressupostos metodológicos, implica mais do que a preferência por uma teoria para a investigação do processo de implantação do EMI como Política Pública no estado do Pará, uma vez que tal método é, em si, uma

[...] postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Os estudos no campo do Trabalho e Educação, tanto por razões científicas, quanto ético-políticas, também apontam que o aporte teórico-metodológico se pautem no materialismo histórico-dialético (RAMOS, 2011). Para a pesquisadora, isto se dá tanto do ponto de vista filosófico-epistemológico quanto do ponto de vista pedagógico. Ela segue:

Entendemos, porém, que para a construção de um referencial teórico-metodológico para a educação que interessa a classe trabalhadora não é suficiente que se o afirme. É necessário compreender o processo histórico de confronto entre diferentes concepções \_filosóficas, epistemológicas e pedagógicas \_bem como captar as

tendências que se tornaram hegemônicas e que, portanto, tem promovido o convencimento ativo ou passivo da sociedade e dado direção objetiva as políticas e práticas educacionais, desde que essas se inscreveram no programa de formação humana do modo de produção vigente (RAMOS, 2011, p. 49).

A produção científica requer, portanto, uma leitura aprofundada da temática que se deseja abordar e é vasta a literatura do campo de pesquisa em Trabalho e Educação. Sua apropriação sugere a leitura crítica de clássicos do pensamento marxista, e aqui nos debruçamos, desde o princípio, para a compreensão dos fenômenos: “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde.” (KOSIK, 1976, p. 16).

Ciavatta (2012, p. 115) afirma que o tratamento teórico-metodológico da pesquisa no campo Trabalho e Educação apóia-se na crítica à economia política. No entanto, o materialismo histórico tem por base, também, a historicidade do capital e das sociedades capitalistas em espaço e tempo determinados, tendo seus sujeitos sociais explicitados como evidência à obra de Marx.

Ao assumir como base científica uma perspectiva dialética, entendemos ser possível, por esse viés, a realização de um processo de investigação que corrobore a compreensão do processo pedagógico e de gestão, no sentido de conceber as políticas públicas em torno do EM como uma constante arena de disputa de classes sociais.

Nossa disposição é realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e nossas razões são expostas por Araujo (2012, p. 18):

Compreendemos o adjetivo qualitativo sob duas perspectivas, primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso, etc.), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos. Assim, o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, o objeto de pesquisa não é neutro, mas está sujeito a interpretações a partir do olhar do pesquisador, o qual é “[...] parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2009, p. 79). Essa abordagem permitiu a problematização do objeto da pesquisa a partir de uma análise crítica sobre a forma como foi implementado o EMI no CIEBT, nosso lócus de pesquisa, para, a partir daí, obtermos a noção do como se deu esse processo na rede EETEPAs.

Ao fazermos a opção pela pesquisa qualitativa com viés materialista, fazemo-lo por acreditar que o trabalho em desenvolvimento fará parte de um conjunto de pesquisas, de natureza científica, que buscam analisar as Políticas Públicas em Educação, elaboradas e executadas pelo Estado brasileiro que, na impossibilidade de ficarem guardadas em estatísticas e indicadores quantitativos, qualificamo-las para o campo da análise crítica.

Minayo (2001) exemplifica a maneira como a pesquisa qualitativa vai além de outras abordagens e mergulha na busca por interpretações dos elementos do mundo real:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em ações médias e estatísticas (p. 22).

A autora evidencia o campo vasto de possibilidades da abordagem qualitativa, uma vez que se obriga ao exame racional, para compreender, subjetivamente, os fundamentos, condicionantes, limites e contradições do objeto em estudo. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. “Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p. 21).

A natureza dessa abordagem se encaixa na pesquisa que ora executamos também por ela expressar, dinamicamente, a interpretação dos fatos, em uma perspectiva onde os fenômenos sociais estão permeados de complexidades. Ainda para Minayo (2001, p. 15): “[...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*”. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Estamos convencidos, portanto, que, na referida abordagem de pesquisa, podemos analisar e expressar os conflitos advindos das relações sociopolíticas e culturais.

Os procedimentos adotados para esta pesquisa serão: revisão da literatura, levantamento e análise documental e pesquisa de campo, não necessariamente nesta ordem.

O levantamento bibliográfico possibilitou a busca e estudo de livros, artigos, teses e dissertações, tendo por base as seguintes fontes: revistas científicas, anais de eventos reconhecidos nacionalmente, livrarias, bibliotecas digitais, publicações de grupos de estudos e Pesquisas sobre o tema, entre outros.

Entender a dinâmica administrativa e pedagógica empreendida no CIEBT, além de exigir novamente a reaproximação de um conjunto de profissionais que estiveram ali desde o começo, mas também de outros que foram chegando depois – e isso se evidenciou no momento do trabalho de campo e da coleta de dados –, também impôs que esta condição de pesquisador

e, ao mesmo tempo, de ex-diretor daquela instituição não criasse, em nenhum momento, intempéris para o bom andamento da pesquisa. A construção de um documento capaz de responder a algumas inquietações que são de todos os que fazem ou fizeram parte daquele espaço de educação é, portanto, uma impulsão que justifica nosso engajamento e propõe trazer sentidos para o pesquisador e também para os pesquisados.

Dois procedimentos de coletas de informações foram utilizados para colher os elementos necessários para darmos conta dos objetivos desta pesquisa. O primeiro, foi a análise documental, fruto de revisão bibliográfica em livros, revistas, documentos oficiais, como leis, projeto político-pedagógico (PPP) da escola, relatórios da escola e da Coordenação de Educação Profissional (COEP), decretos e pareceres. Esses dados deram conta da formulação da introdução e dos capítulos I e II, mas ainda serão notados nas seções posteriores da pesquisa. O segundo, são as informações colhidas por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com atores que foram e são importantes na elaboração, planejamento e execução da Política de EMI que subsidiou a proposta pedagógica em discussão.

A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987, p. 146 *apud* MANZINI, 2004, p. 2), “[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. O envolvimento do investigador-entrevistador, ou seja, o domínio de seu objeto de pesquisa é fator primordial para a provocação de novas hipóteses, surgidas a partir do diálogo com os informantes. Apesar de a entrevista ter um foco principal, que deve ser sempre policiada pelo entrevistador com o cuidado para não desvirtuá-la, essa metodologia permite o surgimento de questões trazidas pelos entrevistados. Então, esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146 *apud* MANZINI, 2004, p. 2), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1990/1991, p. 154 *apud* MAZINI, 2004), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Nesse sentido, as técnicas identificadas como a parte prática, o suporte ou o instrumento pelo qual se desenvolverá a habilidade de responder, darão elementos para que possamos chegar a resultados necessários para responder ao problema estabelecido.



As informações obtidas com os informantes da pesquisa foram fundamentais para elaborarmos esse trabalho, uma vez que foi a partir delas que pudemos confrontar esse conjunto de informações, entre o prescrito e o materializado, problematizando a maneira que se deu o processo de implementação do EMI no estado do Pará, como Política Pública, a partir do olhar dos atores que estavam presentes nesse processo.

Tais entrevistas foram realizadas com professores, técnicos pedagógicos e gestores escolares que passaram pelo CIEBT, no período de julho de 2008 a 2010, técnicos e gestores da Coordenação de Educação Profissional/Secretaria Adjunta de Ensino (COEP/SAEN-SEDUC-PA).

## DEFININDO OS AGENTES INFORMANTES DA PESQUISA

A problematização do conteúdo das falas dos agentes da pesquisa, relacionando suas opiniões e confrontando com o amparo legal e as bases teórico-epistemológicas que incidiram nas diretrizes e princípios da política educacional, que tenta promover a integração entre EP e EM, é objeto de análise no terceiro capítulo deste trabalho. Nossa intenção aqui é trazer os embates e expor as contradições inerentes ao processo de implementação do EMI no CIEBT, para, dessa forma, respondermos ao objetivo dessa pesquisa: analisar o modo como se deu o processo de implantação e implementação do EMI no estado do Pará como Política Pública, a partir de sua materialidade no CIEBT.

O exposto nos capítulos I e II, com o referencial teórico e metodológico estabelecido para a investigação, revelou o panorama das políticas educacionais no Brasil e o contexto de implantação do EMI como Política Pública, mas buscamos compreender os caminhos da cotidianidade dos sujeitos construtores do processo, na busca pela implementação da política planejada no chão da escola.

Vale aqui mencionar uma mudança que foi operada em relação ao número de agentes informantes desta pesquisa. A princípio, pretendíamos entrevistar 10 (dez) pessoas, que seriam divididas em dois grupos, que desenvolveram as mesmas funções, em momentos diferentes da implantação e implementação do EMI, desde a SEDUC-PA até o CIEBT. O quadro abaixo demonstra nossa primeira proposição sobre o quantitativo dos agentes que estariam sendo ouvidos para a formação do *corpus* da pesquisa, e, logo a seguir, explicamos a razão pela qual mudamos o número de pessoas a serem ouvidas e como, afinal, ficou nosso quadro de informantes.

**Quadro 1** – Primeira proposta do conjunto de 10 servidores que seriam entrevistados pelo pesquisador.

Nº	FUNÇÃO/CARGO	Nº DE ENTREVISTADOS	PERÍODO/LOCAL DE ATUAÇÃO
01	Diretor(a) do DEMP	2	1 (um/a) que atuou na direção em 2008 1 (um/a) que atualmente ocupa o cargo
02	Coordenador(a) da COEP	2	1 (um/a) que atuou na coordenação em 2008 1 (um/a) que atualmente está ocupando o cargo
03	Diretor(a) do CIEBT	2	1 (um/a) que atuou na direção em 2008
04	Coordenador(a) Pedagógico(a)	2	1(um/a) que atuou na coordenação pedagógica em 2008
05	Professor(a)	2	1 (um/a) que atuou no CIEBT em 2008 1 (um/a) que atua no CIEBT atualmente

**Fonte:** Elaborado pelo autor do trabalho.

*A priori*, nossa intenção era saber a forma como a política de EMI foi tratada pelos diferentes governos no estado, desde 2008. Nesse sentido, iríamos dividir o grupo de entrevistados em dois subgrupos: primeiro, os servidores que estavam na condução de funções estratégicas para a implantação e a implementação dessa política, desde os primeiros momentos de sua concepção. O segundo grupo seria formado pelos agentes públicos que estão nas mesmas funções anteriores, mas no momento atual.

### **Por que diminuimos o número de agentes colaboradores?**

As contribuições da banca de qualificação foram fundamentais para que pudéssemos dar um novo direcionamento no que diz respeito ao número de agentes a serem entrevistados. Entendemos, a partir de então, que confrontar informações de dois grupos de governos e momentos diferentes poderia incidir em uma desnecessária comparação entre projetos de governo, ou, mais ainda, entre projetos de partidos completamente antagônicos em sua matriz ideológica, o que nos direcionaria para um embate e/ou defesa e/ou ataque de partidos, desvirtuando, dessa maneira, a hipótese que formulamos para esta pesquisa: as condições garantidas pelo Estado não foram suficientes para que o êxito que obtivemos no processo de implantação se estendesse no decorrer processo de implementação, sobretudo no cotidiano das escolas da Rede EETEPAs. Nesse sentido, as vozes dos 10 (dez) sujeitos que ocuparam cargos de confiança no alto escalão de diferentes governos transformar-se-iam em instrumentos para ataques e defesas de governos e partidos, em um contexto em que ambos têm seus graus de responsabilidade. Dessa forma, reduzimos o número de agentes colaboradores para 6 (seis)

servidores, que ocuparam, basicamente, funções de gestão, no período de 2008 a 2010, momento de germinação da política em discussão.

**Quadro 2** – Quantidade definitiva do conjunto de 6 servidores que foram entrevistados pelo pesquisador.

Nº	FUNÇÃO/CARGO	Nº DE ENTREVISTADOS	PERÍODO/LOCAL DE ATUAÇÃO
01	Diretor(a) do DEMP	1	1 (um/a) que atuou na direção em 2008
02	Coordenador(a) da COEP	1	1 (um/a) que atuou na coordenação em 2008
03	Diretor(a) do CIEBT	1	1 (um/a) que atuou na direção em 2008
04	Coordenador(a) Pedagógico(a)	1	1 (um/a) que atuou na coordenação pedagógica desde o ano de 2009
05	Professor(a)	2	1 (um/a) que atuou no CIEBT em 2008 1 (um/a) que atua no CIEBT atualmente

**Fonte:** Elaborado pelo autor do trabalho.

### **Sujeitos da pesquisa: agentes da gestão do EMI no estado do Pará**

A dinâmica de implementação de uma política pública é construída por muitas mentes e mãos. Os sujeitos que fazem acontecer uma proposta pedagógica que se propõe romper limites do *status quo* precisam estar envolvidos com a proposta e, mais que isso, precisam se identificar como agentes de transformação social, que acreditam na construção de uma nova realidade.

As informações que compõem o *corpus* desta pesquisa foram levantadas a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis agentes públicos da gestão das políticas públicas em educação – identificados, neste trabalho, com as iniciais AG (agentes da gestão) enumerados de 0.1 a 0.6 –, envolvidos desde o processo de planejamento e concepção da política até a execução *in loco*, cada um com uma função pré-determinada na burocracia estatal.

A seguir, traçamos um breve perfil dos agentes públicos selecionados para essa empreitada.

**AG 0.1** – É Pedagogo, especialista em docência do ensino superior pela UFPA, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ. Atualmente é Professor Titular do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB-UFPA), atuando como professor de graduação e de pós-graduação, mestrado e doutorado. Na UFPA coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Mantém produção bibliográfica regular focando, principalmente, na área de Trabalho e Educação, e, em particular, no EM e na EP. Foi diretor de EM e EP da SEDUC-PA, membro do Conselho Estadual de Educação e membro da Comissão da área de Educação junto à CAPES. Atualmente é Diretor-Geral do NEB-UFPA.

**AG 0.2** – É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPA), é Especialista em Gestão de Instituições Públicas pela UFPA. Graduado em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Concursado no cargo de Técnico Pedagógico na SEDUC-PA e Professor Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais. Foi o coordenador da Coordenação de Educação Profissional (COEP-SEDUC-PA), no período de 2008 a 2010.

**AG 0.3** – É Pedagogo e Historiador. Tem experiência em docência na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e mestrando em Educação pelo PPGED-UFPA. Foi Secretário de Finanças e Secretário de Educação de Cametá. Gestor escolar do CIEBT, no período de 2008 a 2010.

**AG 0.4** – É Pedagogo, Especialista em Gestão da Educação. Tem várias experiências na gestão escolar (Ensino Fundamental e Médio). É especialista em Educação da SEDUC-PA e mestrando no Curso de Mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC-UFPA).

**AG 0.5** – É professor de Biologia da SEDUC-PA, lotado na 2ª URE. É especialista em Gestão e Planejamento da Educação e já ocupou o cargo de Coordenador de Integração Escola Comunidade do CIEBT.

**AG 0.6** – É Engenheiro da Computação e possui experiência na docência e planejamento do ensino profissionalizante na área de Informática. Atuou e atua no CIEBT como coordenador do curso de Informática, onde foi um dos responsáveis pela elaboração dos Planos de Ensino dos cursos na referida área.

A opção por dar voz a estes sujeitos justifica-se pelo fato de eles estarem envolvidos diretamente na gestão das políticas de EMI, desde a implantação nas estruturas da SEDUC-PA, mais precisamente no Departamento de Ensino Médio e Profissional (DEMP) e na COEP, até a materialidade dessa política no chão da escola pesquisada. A ótica desses sujeitos, que nos forneceram conteúdo empírico para análise sobre a implantação e implementação, desvelou as análises críticas e os resultados da pesquisa, alcançados por meio das entrevistas semiestruturadas, das observações, e confrontadas com a revisão teórica empreendida em torno das categorias suscitadas: contradição, totalidade e luta de classes, ou, dito de outra forma, descortinar o processo de implementação do EMI para além da realidade imediata e aparente do fenômeno em estudo, transcendendo a pseudoconcreticidade do objeto estudado (KOSIK, 1976, p. 15).

Observamos que apenas o grupo dos professores permaneceu com dois informantes, o que se justifica por entendermos que são esses os sujeitos que desenvolvem, no dia a dia, a política educacional em sala de aula, podendo, estes, nos trazer elementos da prática escolar cotidiana do CIEBT, nessa grande empreitada que busca integrar Educação Básica à Educação Profissional. Vale ressaltar que os dois professores, além da docência, também já ocuparam funções pedagógico-administrativas, o que lhes possibilita uma visão mais ampla, pois compartilharam de dois ambientes e duas funções no cotidiano do CIEBT. Um dos professores trabalha com disciplina da base comum (Biologia) e o outro da base tecnológica (Informática e disciplinas afins).

O diálogo que foi feito com os informantes se baseou em um questionário de perguntas semiestruturadas<sup>11</sup> como norte, e o instrumento utilizado para não se perder nenhuma informação foi um gravador de áudio. Portanto, com a devida autorização dos entrevistados, nossos encontros foram *audiogravados* com gravadores digitais e utilizou-se um *software* gratuito de gravação e edição de som para auxiliar nas transcrições, que posteriormente foram realizadas para, na sequência, começarmos as análises de conteúdo. Daí, originaram-se as categorias empíricas, que, tratadas à luz do método escolhido, iluminaram-se para os embates, de caráter analítico e interpretativo, trazendo à tona respostas para os nossos objetivos geral e específicos, nossas questões norteadoras e nosso problema de pesquisa.

Para Bardin (2011), essa fase de pré-análise, que corresponde a uma etapa de organização, já nos permite abstrair algumas impressões:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 2011, p. 125)

Essa etapa é uma das mais trabalhosas, uma vez que exige do pesquisador constantes idas e vindas aos arquivos de áudio. O pesquisador, para não perder informações, precisa escutar as gravações quantas vezes forem necessárias. Essas escutas repetidas vezes trazem também uma aproximação e familiaridade com o material, pois as lembranças dos instantes das gravações, dos gestos, das pausas nas falas, de movimentos feitos pelos entrevistados, é um recordar que possibilita a interpretação mais assertiva de espaços, que, por ventura, fiquem inaudíveis ou de ruim compreensão.

---

<sup>11</sup> O questionário com as perguntas semiestruturadas consta no Apêndice I deste trabalho.

Enveredar a pesquisa para uma perspectiva de análise de conteúdo, requer, portanto, sensibilidade, que Franco (2012, p. 21) traduz a seguir: “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. [...]”. Para tanto, é necessário se atentar para o que é dito e para o que é silenciado, pausado, gesticulado, interrompido. Isso aprofunda a visão do pesquisador.

De acordo com a autora, é necessário descobrir os conteúdos ocultos de cada mensagem, aquilo que não foi falado, mas foi sentido pelo pesquisador na etapa de maior aproximação com os sujeitos da pesquisa:

É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito, que se inicia o processo de análise. Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos. Aliás, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo “latente” estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos. (FRANCO, 2012, p. 30).

É o que Bardin (2011), por sua vez, denomina “leitura flutuante”, onde emergem as primeiras hipóteses:

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2011, p. 126).

Para Mendes e Miskulin (2017, p. 1049), “[...] a transcrição não deve ser uma mera reprodução das gravações, mas uma busca por apresentar os tropeços, as frases interrompidas, as prolongadas, os suspiros, as exclamações, as contrariedades”.

As informações trazidas pelos nossos agentes de gestão, que estavam diretamente envolvidos com a implantação e implementação da Política Pública aqui analisada, fornecem os elementos necessários para as respostas que estamos buscando. São informações vitais e que, confrontadas aos nossos referenciais teóricos, proporcionam a exposição das contradições inerentes ao processo de elaboração, proposição e execução das Políticas Públicas de Ensino Médio Integrado no estado do Pará, a partir de 2008.

## ESTRUTURA DO TEXTO

Este texto está dividido em três capítulos, que são tópicos onde pretendemos tratar dos elementos que nos fizeram compreender a problemática por nós levantada, nossos caminhos de investigação, para, dessa forma, dar conta dos objetivos planejados.

No capítulo I, intitulado *Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil: avanços e rupturas na difícil consolidação de uma identidade*, compreendemos que o conflituoso processo de organização da educação brasileira está estritamente articulado às disputas de compreensão do papel do Estado, no que tange à elaboração das Políticas Públicas, mais precisamente das políticas educacionais. Nesse tópico, procurou-se relacionar conceitos de Estado, em Carnoy (1986) e Lênin (1978), políticas públicas, em Boneti (2005), Wood (2011), J. Azevedo (2001), Saviani (2008) e Freitag (1986). Compreendemos o conceito de sociedade política, de Gramsci (1991), constituinte de sujeitos sociais num campo efervescente de disputas hegemônicas no interior do Estado.

No capítulo II, intitulado *Ensino Médio Integrado: historicizando e identificando princípios, bases e contradições*, trazemos um resgate da história da EP no Brasil, destacando os períodos de avanços e retrocessos, evidenciando as legislações, os contextos de reformas estruturantes e os limites impostos pelo próprio Estado. Buscamos verificar como se tem configurado o contexto do processo de construção dos princípios e bases e das contradições presentes na Política Educacional para o EMI no Brasil. Seguimos, nesse capítulo, abordando as diferenças sobre práticas formativas em projetos antagônicos para a formação dos trabalhadores, destacamos seus avanços e limitações e finalizamos retratando a EP do século XXI, com a análise dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, quando houve, nos seus adventos, pontos de culminância da dualidade na vigência do primeiro, porém, com algumas possibilidades de integração na vigência do segundo.

No Capítulo III, com o título *A implantação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará e a implementação do EMI no CIEBT: a concretização de uma Política Pública em Educação no Pará*, procuramos dar evidência na forma como a política de EMI vem sendo implementado no Pará, a partir da portaria 042/2008, quando da instituição da Rede EETEPAs, mapeando aqui a macroestrutura dessa rede de escolas e qual sua abrangência geográfica. Aqui, contamos a história do CIEBT, a maneira como surgiu e o que é hoje. Em uma das subseções, traremos o processo do EMI no CIEBT, os encontros e desencontros na implementação do EMI em Cametá, na rede estadual de ensino, via CIEBT. Em cima dos dados levantados nos diálogos com os AG, estabelecemos uma relação entre o transcrito e o

materializado, ou seja, o que foi teorizado sobre as diretrizes e princípios norteadores que fundamentam o EMI, contrastando com suas aplicações no chão das salas CIEBT. É nesse capítulo que traremos os resultados da pesquisa.



## **CAPÍTULO I – ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E RUPTURAS NA DIFÍCIL CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE**

As políticas educacionais no Brasil sempre foram marcadas por grandes distorções em suas finalidades e por uma constante dualidade estrutural, que acompanha, de forma incisiva, toda história da Educação em nosso país ao longo dos séculos.

A escola brasileira, em todo o seu processo de organização, esteve sempre impregnada de disparidades em seus fins e princípios, apresentando modelos diferenciados de acordo com as classes sociais: para a classe trabalhadora, de onde advêm jovens das camadas populares, que têm suas vidas destinadas ao trabalho manual e repetitivo – a estes sempre foram reservados os processos formativos baseados nas necessidades do mercado de trabalho, atendendo aos interesses das forças produtivas. Já as ações formativas, relacionadas ao pensamento, à ciência, às artes, à filosofia e à cultura geral, estariam destinadas aos filhos das elites privilegiadas, pois a eles estarão sempre reservadas, na sociedade, as funções de dirigentes.

Para Ciavatta (2005), no Brasil, o dualismo das classes sociais<sup>12</sup> e as desigualdades no acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade se enraízam no tecido social, por meio de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Para a autora que advoga pela construção de processos educativos que superem tal mazela, existe no Brasil uma dualidade institucionalizada. Ela explica, que:

Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas do Estado. Na sua organicidade social está em reservar a Educação Geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2005, p. 87).

Essa imposição dual, que cria uma separação nos processos educativos, corrobora para a manutenção de uma sociedade cindida em classes, na qual as elites são formadas para exercer funções diretivas e os trabalhadores, para o exercício de funções subalternas. Na mesma direção, Paolo Nosella (2016, p. 54) afirma que isso resulta na perpetuação de uma dualidade, não apenas escolar, mas, sobretudo, social.

---

<sup>12</sup> A autora se baseia no conceito marxista de classes sociais, que envolve as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e diversos grupos e frações de classe, com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos (MARX, 1979; HOBBSBAWN, 1987; THOMPSON, 1987; 1998 *apud* CIAVATTA, 2005).

Propomos, nesse primeiro capítulo, tratar dessas discrepâncias e fazer um resgate histórico das políticas educacionais delineadas pelo Estado brasileiro. Vimos que as Políticas Públicas de educação têm sua trajetória marcada por profundas disputas hegemônicas no seio do Estado brasileiro, contexto em que procuramos deixar evidentes os intensos problemas políticos provenientes dessa disputa, no que concerne ao ensino público: os desmontes promovidos por sucessivas interrupções na ordem democrática; a lenta definição dos princípios e fins da educação; bem como a falta de definição de uma identidade e de um projeto nacional de educação e o quanto isso tem nos custado ao desenvolvimento de um Estado-nação.

Abordaremos também, em nossas primeiras considerações, uma necessária discussão sobre o conceito de Políticas Públicas, Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, procurando sempre pôr em relevo a arraigada dualidade educacional, que, por um lado, corrobora para a construção de um sistema de ensino que impede que a escola seja um instrumento de democratização da própria sociedade, por outro, reproduz um cenário de elevada exclusão social, vilipendiando sonhos e possibilidades de ascensão social pela educação.

Trazemos à baila das discussões a contextualização do nosso objeto de estudo: o **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**, que é o tema desta dissertação. Para tanto, faz-se necessário trazer para o debate a fundamentação teórica e os conceitos de Políticas Públicas, forjados no interior do estado capitalista, e o fazemos sob a égide do materialismo histórico-dialético, justamente por entender que as análises do momento histórico em que elas são projetadas se alteram sempre que há mudanças nas formas de acumulação do capital.

Mergulhar no turvo processo de formação do ideário de EP no Brasil nos possibilita entender a própria mentalidade das elites nacionais para a consecução das políticas educacionais, sobremaneira a partir do século XIX, quando há uma maior atenção sobre essa educação por parte do Estado, proporcionada pela transferência da estrutura que abrigaria a permanência da família real em solo brasileiro.

A introdução de periodizações permitirá incursões em vários momentos de nossa história. É adentrando nesses momentos históricos que construiremos uma retrospectiva sobre momentos que consideramos marcantes para a compreensão da trajetória da política educacional brasileira. No primeiro deles, abordaremos a chamada Nova República, marcada pela Revolução de 1930, momento esse marcado por um processo de transição na base da economia nacional de agroexportador para o modelo urbano-industrial. Esse período que chega até 1960 é um momento de intensas tensões sociais, revoluções, contrarrevoluções e ditaduras, mas que também traz significativos avanços no cenário educacional, como a aprovação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961<sup>13</sup>, movimentos nacionais de educadores em defesa da Educação e do ensino público, como os Manifestos dos Pioneiros<sup>14</sup> (1932 e 1959), movimentos populares de Alfabetização, como o do Educador Paulo Freire, a criação do chamado sistema “S”<sup>15</sup>, entre outros. Um segundo momento, que compreende a década entre 1960 e 1970, é marcado pela abertura da economia brasileira ao capital internacional e o aprofundamento da dependência e endividamento externo, tudo em um cenário de restrições provocados pelo Golpe Civil-Militar de 1964.

### 1.1 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIFERENTES PROJETOS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Analisar os fundamentos do Estado capitalista, suas funções políticas e econômicas diante das variadas formas históricas que ele assume no processo de acumulação do capital, é o nosso ponto de partida nesta pesquisa. Procuramos aqui compreender o movimento histórico da política de EP no Brasil, como um elemento que expressa a própria constituição do Estado brasileiro, desde sua origem até os primeiros anos do século XXI.

Para entendermos a Educação pelo viés do materialismo histórico, é necessário entendermos o papel do Estado no processo educacional brasileiro. Assim sendo, ainda que Marx não tenha reservado grande atenção, em suas teses, para a Educação, entendemos que qualquer aporte recebido pelas políticas educacionais e, principalmente, o sistema público de ensino, o é feito pelos setores governamentais, portanto, pelo Estado. Esta reflexão, que Carnoy (1986) cuidadosamente chama de uma teoria de Estado, remete à afirmação de que, nos séculos

---

<sup>13</sup> Quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart. A primeira versão em projeto de lei foi encaminhada pelo poder executivo ao legislativo em 1948, foram necessários treze anos de debate até o texto final. Isso demonstra toda a morosidade e falta de objetividade do Estado brasileiro quando se trata da organização da Educação nacional.

<sup>14</sup> Segundo Saviani (2014), as duas versões do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova podem, pois, ser considerados importantes legados que a nós é deixado pelo século XX. São marcos de referências que inspiraram as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seus lançamentos, a teoria da Educação, a Política Educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. A primeira versão foi lançada em 1932. Dirigido ao “Povo e ao Governo”, esse manifesto propunha realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a Educação é uma função essencialmente pública e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2014, p. 32-34).

<sup>15</sup> Para Zuleide Silveira (2015, p. 147), o Sistema “S” é o conjunto de instituições de interesse empresarial: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SEISCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

XIX e XX, a educação formal tem se tornado, crescente e primariamente, uma função do Estado (CARNOY, 1986, p. 20).

O Estado aqui é compreendido como um ente carregado de ideologias, cheio de intencionalidades, não neutro, um Estado classista que, embora seja obrigado a afastar-se do controle da burguesia, em raros e passageiros momentos, funciona, majoritariamente, como instrumento de controle e poder das classes detentoras dos meios de produção. Apesar de tais questionamentos e tensionamentos, concordamos com os pressupostos gramscianos de que afirmam que a força hegemônica sempre foi da burguesia. Carnoy (1986, p. 20) afirma que:

[...] as formulações marxistas do Estado capitalista rejeitam a ideia do poder de Estado como idealmente dirigido para o bem comum, o interesse geral, ou justiça igual para todos, mesmo nas democracias capitalistas do estilo ocidental. Marx argumentou que o Estado é um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse geral, mas servindo ao interesse de um *grupo particular* – a classe dominante.

Para este autor, o conceito geral marxista de Estado compreende uma sociedade historicamente determinada, onde o Estado age como um comitê da classe dominante, cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo, a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção (CARNOY, 1986, p. 20).

Em concordância com Carnoy (1986), entendemos que o Estado surge, nas sociedades modernas, como elemento moderador de conflitos provenientes dos antagonismos de classes. Suas atribuições emergem no sentido da garantia da manutenção da “ordem”, ou seja, da estabilidade social e política. Neste equilíbrio, assegurado pelo aparato estatal, tem-se as condições ambientais para a classe dominante submeter as massas ao domínio e à exploração, que asseguram a reprodução de uma sociedade desigual, porém ordeira, de consensos, sem conflitos, sem subversões.

Frigotto (2003, p. 59-63), traz para a discussão também colaborações pertinentes ao Estado e suas relações com o mundo do trabalho, bem como as implicações de ambos nas discussões sobre Políticas Públicas. Este autor entrelaça ideias de autores marxistas, como Beluzzo (1980), F. Oliveira (1990), Hobsbawn (1992); Chomsky (1993), que defendem a tese de que há uma constante metamorfose no mundo do trabalho a partir dos interesses do capital, que, mesmo nos melhores momentos do sistema produtivo, ele se automutila em virtude de seus excessos. As crises do capital nunca são por “*falta de*”, mas sempre por “*excesso de*”, conseqüentemente, quanto mais o sistema produtivo for eficiente na maximização da acumulação, mais autodestrutivo ele vai ser por uma razão simples: o capitalismo consegue

sempre alargar a margem entre aqueles que produzem e aqueles que não têm condições de consumir.

Frigotto (2003, p. 61-62), baseado em Marx, nos coloca que esse sistema imana leis que sustentam “[...] a acumulação e a concentração. É uma sociedade que *produz para produzir*, isto é, somente se interessa por produzir bens úteis para o consumo, enquanto portadores da *virtude* do lucro, da *mais-valia* e, portanto, da acumulação ampliada do capital (Beluzzo, 1980)”.

Ainda Frigotto (2003), ao se referir aos colapsos e tensões do capitalismo, nos lembra de que a própria crise das décadas de 1970/1990 é resultado do esgotamento de um processo instituído para a superação de uma derrocada anterior, no final da década de 1920, onde os elementos inseridos na economia para reerguer as bolsas de valores de Nova Iorque, no pós-1929, agora são apontados como o grande vilão da “história”, ou seja, a intervenção estatal, que garantiu sucessivas décadas de estabilidade, é defenestrada sob o rótulo de uma ponte para o “caminho da servidão”<sup>16</sup>. Sobre o enunciado, Frigotto (2003, p. 62) discorda categoricamente:

A crise não é como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, de garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas, que variam de intensidade no tempo e no espaço.

A história do capitalismo tem nos mostrado que, em todas as ocasiões que houve impossibilidade de conciliação dos interesses dos polos antagônicos – classe trabalhadora e donos dos meios de produção –, os sacrificados são sempre os primeiros. Nesse sentido, os grupos hegemônicos, sempre temendo a perda de privilégios, antecipam-se aos momentos de instabilidade e ascensão da classe trabalhadora, mesmo que essa não esteja perdendo, ou seja, mesmo que a burguesia ganhe com os momentos de prosperidade econômica, afinal ela é quem é a dona dos meios de produção, e, portanto, é dela que a classe trabalhadora compra os produtos no mercado, ainda assim a possibilidade de ascensão econômica dos que estão na base da pirâmide é incômoda, a ponto de se impor rompimentos: “[...] As elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenhes das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas” (FRIGOTTO, 2003, p. 48).

---

<sup>16</sup> Obra de Friedrich Hayek, escrita em 1944, torna-se uma reação teórica e política contra o estado intervencionista e de Bem-Estar. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9).

É importante salientar que o capitalismo não é, como querem nos fazer crer seus tecnocratas, o resultado de um determinismo incontestável ou um processo natural imutável. Toda sua formação e enraizamento é resultado de construções “[...] historicamente específicas, constituídas pela atuação humana e sujeitas a mudanças” (WOOD, 2001, p. 35).

Ao seu turno, as transformações e/ou conquistas da classe trabalhadora não aconteceram sem conflitos e lutas. A luta pelo direito ao voto, a organização sindical, a diminuição da jornada de trabalho e a garantia de leis trabalhistas, todas essas conquistas resultaram de organização social e de resistências, muitas vezes terminando em revoltas e revoluções, que custaram milhares de vidas (CUT, 2007).

No Brasil, sobretudo no começo do século XX, com o desenvolvimento do processo de industrialização, a classe operária recém-formada inaugurou inúmeras lutas por melhores condições de trabalho:

Nos primeiros anos do século XX, as lutas operárias se concentraram em grande parte pela reivindicação da jornada de 8 horas e pela melhoria das condições de trabalho. Este foi o caso da greve dos trabalhadores em pedreiras, ocorrida em 1901, no Rio de Janeiro: os grevistas conseguiram reduzir a jornada de 12 para 10 horas. No mesmo ano foram registradas greves, em São Paulo, dos tecelões, sapateiros e vidreiros. A luta pela jornada de 8 horas se intensifica em 1903, com greves generalizadas em Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo e Juiz de Fora, entre outros lugares. Em algumas dessas greves, os trabalhadores conseguiram reduzir a jornada para nove horas, o que não deixava de ser uma grande conquista para a época. (CUT, 2007, p. 49).

São muitos os exemplos de lutas e contestações do capitalismo no Brasil e no mundo, como: o episódio de 8 de Março de 1857, quando mulheres foram massacradas, porque lutavam por melhores condições de trabalho; a luta por reforma agrária, no Estado do Pará – e nos demais estados brasileiros –, que, ainda hoje, resulta em massacres dos trabalhadores sem-terra, encomendados por latifundiários e com o Estado fazendo “vista grossa”; a resistência negra, durante séculos de escravidão; os anos de resistência a inúmeras ditaduras pelo mundo afora, onde milhares de pessoas, em um sacrifício pela liberdade, foram presas, torturadas e mortas; as duas grandes guerras mundiais, que vitimaram outros milhares, enfim, nada que se tenha conquistado pela classe trabalhadora fora feito sem sacrifícios.

Azevedo (2001), apoiada nas ideias de O’Donnell, faz um registro fundamental que fortalece nossas ideias no texto:

Os avanços democráticos nas sociedades capitalistas nunca resultaram de concessões unilaterais da parte da burguesia; resultaram da organização, lutas e pressões do setor popular (especialmente, mas não exclusivamente dos trabalhadores urbanos), que terminaram convencendo a burguesia e/ou os governos da conveniência (ou necessidade, para preservar o sistema de dominação social) de convalidar esses

avanços democratizantes. Geralmente, estas ‘pressões de baixo’ não foram suficientes, mas em quase todos os casos foram necessários para a obtenção desses avanços. Na Europa, o tema dessas lutas não foi somente o sufrágio universal e a legalização dos partidos que se proclamavam representantes dos até então excluídos. Outros temas foram [...] os direitos de organização e representação no mundo do trabalho e de acesso aos serviços públicos do Estado, não como objetos de uma esclarecida benevolência, mas como algo a que os cidadãos, pelo fato de serem tais, faziam credores. (O’DONNELL, 1998, p. 75-76 *apud* AZEVEDO, 2001, p. 31-32).

O paradigma de conflitos que o capitalismo vive inserido, sob uma intensa nebulosidade, encobre as relações de interesse existentes no interior das disputas hegemônicas do Estado, onde a sociedade não consegue identificar, em análises superficiais, qual papel que ele assume, pois ora é um ente que está a serviço do sistema de produção e acumulação capitalista, ora cumpre um papel de moderador, intermediador de disputas das classes sociais, tentando disfarçar uma neutralidade inexistente, para a garantia do equilíbrio e manutenção da ordem social.

É a partir dessa compreensão que adentraremos no debate sobre Políticas Públicas e, para problematizar um espaço analítico dessa discussão, tomamos como opção de embasamento o pensamento gramsciano, antes, porém, é necessário abrir um parêntese sobre o processo de adaptação do pensamento marxista: “Gramsci faz uma leitura ortodoxa de Marx, isto é, fiel ao espírito da teoria original. Mas acrescenta que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-se e tornando-se impermeável às transformações históricas” (NOSELLA, 2016, p. 19).

Até o início do século XX, tanto Marx quanto quase a totalidade de seus seguidores, por advogarem que o Estado seria aparelho de manipulação e repressão a serviço do domínio da burguesia, não reservaram grandes campos de análise para a escola pública. Ambos a entendiam, certamente, como instituição com função pré-determinada na **superestrutura**<sup>17</sup> do Estado –, estando contaminada, ela e todo o sistema educacional, com “os germes da opressão”, forçando a reprodução da estrutura de classe, estabelecendo o controle ideológico e ditando as normas de comportamento e demais padrões da sociedade burguesa. Marx (1875 *apud*

---

<sup>17</sup> A base – **infraestrutura** e **superestrutura** – é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a **estrutura** econômica da sociedade (**a base ou infraestrutura**) condiciona a existência e as formas do ESTADO e da consciência social (**a superestrutura**). Uma das primeiras formulações dessa ideia surge na primeira parte de *A ideologia alemã*, onde há referência à “[...] organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a **base** do Estado, e do resto da **superestrutura** das ideias”. Mas a noção da **superestrutura** não é usada apenas para indicar dois níveis da sociedade que são dependentes, ou seja, o Estado e a consciência social. Pelo menos uma vez, na terceira parte de *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a expressão “**superestrutura**” parece referir-se à consciência ou visão do mundo de uma classe: “[...] sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma **superestrutura** de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e formados peculiarmente” (BOTTFORMORE, 2013, p. 52 grifos nossos).

CARNOY, 1986) escreveu em suas *Críticas ao Programas de Gotha*: “[...] é o Estado que necessita receber uma severa educação do povo” (MARX, 1972, p. 30 *apud* CARNOY, 1986, p. 19, com grifos nossos).

Lênin (1978), por sua vez, desenvolveu uma análise sobre a Educação mais aprofundada, em razão da vivência nas formulações das bases de transição para Rússia socialista. Considerava, no Estado burguês, a função ideológica da educação como “[...] uma violência concentrada e organizada da sociedade” (CARNOY, 1986, p. 24).

Tratam-se aqui de análises que rejeitam a escola capitalista na condução da formação da classe trabalhadora, entretanto, é importante lembrar que Lênin deu um passo adiante na tentativa de expor algumas teses a esse respeito e, para além disso, defendia que a nova escola socialista não poderia prescindir de elementos da escola burguesa; e, mesmo que se construísse uma educação voltada para a superação dos modos de produção capitalistas, era necessário preservar alguns elementos fundamentais. Carnoy (1986) relata o pensamento leninista sobre a necessidade de preservação de elementos da escola burguesa para a construção da educação de interesse da classe trabalhadora:

De certa forma, então, ele aceitou que alguma parte da educação capitalista é separada das relações capitalistas de produção, que o conhecimento (tecnologia) é culturalmente objetivo e que o conhecimento anterior pode ser utilizado, inalterado, na construção do socialismo. Seus discursos pós-revolucionários podem, conseqüentemente, ser interpretados como advogando a separação da educação “política” (muito diferente de sua congênere burguesa), a substituição do sistema mecânico de ensino, a interligação entre a aprendizagem acadêmica e o trabalho prático, mas preservando-se de elementos fundamentais do conhecimento apresentado nas escolas burguesas. (LÊNIN, 1978, p. 142-144 *apud* CARNOY, 1986, p. 25).

O líder da revolução socialista, ao tolerar resquícios da educação capitalista, entende que o papel da escola é transmitir para as futuras gerações todo o conhecimento historicamente acumulado, as tecnologias, a ciência, a filosofia, a cultura e as artes, e isso, independente do sistema de produção, as escolas o faziam.

Entretanto, é com Gramsci que a teoria marxista de sociedade ganha nova interpretação. O jornalista e intelectual italiano expandiu o conceito de superestrutura, destacando seu papel no processo de formação política e intelectual. Articulado a acepção entre os significados de sociedade civil e sociedade política, e dilatou o conceito de hegemonia de Marx. Gramsci mergulhou em profundas reflexões, traçando, de forma pioneira, um “[...] sistema conceitual completo para apreender de forma unitária a complexa fenomenologia do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas” (ACANDA, 2010, p. 172). Marx não desenvolveu, e nem o poderia, dadas as condições específicas de sua época, o conceito de



sociedade civil e de luta hegemônica, mas os instrumentos apontados por ele, como elementos da práxis sociopolítica e o legado da compreensão das lutas de classe, apontaram os caminhos para esta ampliação do horizonte de análise materialista.

Não cabe dizer que existiu um divórcio entre o pensamento marxista e as proposições de Gramsci, pois, o que houve foram adaptações para aplicação em novos contextos e, em nenhum momento, os princípios fundamentais do materialismo foram negados. Nada mais dialético do que debruçar-se na realidade totalizada do sistema de produção capitalista e clarificar as contradições e mediações existente no seu bojo. Os conflitos e as alianças das entranhas das relações capitalistas, antes tratados com um certo distanciamento ortodoxo, são analisados, a partir de Gramsci, sob um outro patamar. Em sua análise, Gramsci não realizou uma cisão entre as esferas constitutivas da sociedade, já que não haveria primeiro uma estrutura e depois uma superestrutura, mas um vínculo orgânico e dialético entre elas, correspondente a uma organização social concreta (VASCONCELOS; SILVA; SHMALLER, 2013, p. 84).

Na análise de Coutinho (1996), o mérito do pensamento gramsciano está na percepção de que a natureza do Estado capitalista fora modificada pelos fenômenos econômicos e políticos que marcaram o panorama mundial a partir do início do século XX. É a partir daí que Gramsci amplia a análise marxista acerca do Estado. Para ele, todos os componentes da estrutura social, sobretudo a política e o Estado, não podiam continuar a ser pensados como esferas isoladas (VASCONCELOS; SILVA; SHMALLER, 2013, p. 83).

O intelectual orgânico, como ele mesmo se definiu, observava, mesmo guardado nos muros do cárcere fascista, que, embora o Estado prosseguisse com seu caráter classista, não era mais apenas o gerente dos negócios da burguesia: as classes subalternas tiveram demandas, forçadamente, por ele incorporadas. Do ponto de vista da ordem social, as táticas de coerção implementadas pelo Estado policial já não eram mais suficientes para garantir o consenso entre as classes sociais: novas estratégias precisavam ser inventadas para se garantir a harmonia. Como, para Gramsci, eram os elementos da superestrutura que cumpriam essa tarefa, nasce, assim, o entendimento de “Estado macroeducador, com seus aparelhos para a construção da hegemonia e direção cultural da sociedade” (NOSELLA, 2016, p. 150).

Gramsci (1991) argumenta que, na efervescência das lutas de classe do começo do século XX, a exploração da classe trabalhadora pela burguesia não acontece apenas por meio da coerção ou pela dominação, mas pelo alcance do consentimento das massas proletárias. Esta análise gramsciana, extraída de sua obra *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, nos remete ao entendimento de que o Estado deixa de ser um ente que se impõe, exclusivamente, pela

repressão ou por suas forças coercitivas, mas ele cria novas faces e exímias estratégias para a construção de consensos. Configura-se, assim, o Estado educador. Para esse autor, essa é a “[...] missão educativa e formativa do Estado, que constrói o ‘*homem coletivo*’ ou um ‘*conformismo social*’, cuja finalidade é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização” (GRAMSCI, 1991, p. 91). Formula-se um complexo ideológico e doutrinário que possa substituir a força pelo convencimento. Sobre a finalidade desse “novo” padrão estatal, Gramsci (1991, p. 91) afirma que é:

[...] adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar fisicamente tipos novos de humanidade. Mas, como cada indivíduo conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como se verificará a colaboração, transformando em liberdade a necessidade e a coerção? Questão do “direito”, cujo conceito deverá ser ampliado, incluindo nele aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula “indiferente jurídico” e que são de domínio da sociedade civil que atua sem “sansões e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso exerce uma pressão coletiva e obtém resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc.

Essa concepção ampliada sobre sociedade civil contribuiu para que Gramsci identificasse o papel determinante que o Estado exerce na construção do sistema hegemônico, papel este expresso na dupla e concomitante função: assegurar as condições necessárias à expansão econômica e “educar” para alcançar o consenso.

Portanto, a crítica elaborada por Gramsci está na análise reduzida à esfera econômica, que vinha sendo empreendida pelo marxismo economicista. Ele entendeu que é no processo de produção e reprodução da vida social que o homem se constitui. Produção e reprodução se alimentam mutuamente, são indissociáveis. Gramsci (1968, p. 12), na perspectiva de indissociabilidade das relações sociais, inaugura, então, o conceito de bloco histórico, entendido como “[...] a unidade dos contrários e dos distintos, a unidade entre a natureza e o espírito, entre vida e política” (estrutura e superestrutura).

No pensamento de Coutinho (2005), estudioso da obra do marxista italiano, a concepção gramsciana esclarece que a sociedade política é uma extensão da sociedade civil, abarca um campo extremamente largo, já que se delinea como o terreno da ideologia. É no campo da sociedade civil que são disseminados os valores e interesses da classe dirigente, entrelaçando-se “[...] o consenso e a direção moral e intelectual do conjunto social. Nela se forma a vontade coletiva, se articula a estrutura material da cultura e se organiza o consentimento e a adesão das classes dominadas”. Dessa maneira, a sociedade civil envolve as multifacetadas organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias,

abrangendo escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação, etc. (COUTINHO, 2005).

Se o processo da construção acontece na sociedade civil, ela pode também ser desenvolvida por todas as classes em processo de disputa hegemônica. Logo, a educação institucionalizada pelo Estado pode atender aos interesses da elite hegemônica, mas a formação das massas pode ocorrer em outra esfera e é instrumento de apoio na organização da classe proletária contra a burguesia.

Se, por um lado, há uma ambivalência do Estado como sujeito da Política Pública, onde a tendência tem sido a vinculação estrutural e orgânica com o modo de produção capitalista e como fiador dos interesses das classes dominantes – e aqui lembramos Ramos, (2011, p. 14):

Compreende-se, assim, o Estado como uma instituição com vínculo de classe, uma forma de organização que a burguesia necessariamente adota para fins internos e externos, para a garantia mútua de sua propriedade e interesses. Na sociedade capitalista o Estado representa ainda o braço repressivo da burguesia.

Por outro lado, o dinamismo da sociedade civil pode construir um processo contra-hegemônico no interior do Estado e o direcionar culturalmente. Nesse sentido, Nosella (2016, p. 151) argumenta que:

De fato, sabe Gramsci, que a sociedade política (o governo) não determina mecânica e absolutamente toda a sociedade ou Estado. Para ele, a sociedade civil (segundo elemento fundamental que compõe o Estado geral), contém elementos que sustentam a própria sociedade política (o governo), mas contém também elementos que dela discordam. Por isso, nem no caso do governo fascista<sup>18</sup>, nem caso do governo socialista<sup>19</sup> a ação e a crítica deixam de existir.

Na sociedade civil, a tarefa empreendida pela classe dominante direciona-se no sentido de reforçar o conformismo e de reduzir as classes subalternas aos interesses estritamente econômicos, corporativos. Portanto, uma das condições elementares para superação da subalternidade das classes e sua elevação à classe dirigente pressupõe, inicialmente, a própria superação do estágio econômico-corporativo. Isso exigirá “[...] a elaboração de uma concepção de mundo crítica e coerente, necessária para suplantarmos o senso comum e tornar as classes subalternas capazes de produzir uma contra-hegemonia” (SIMIONATTO, 2009, p. 43).

Por assim conceber o Estado, Gramsci prioriza a questão da formação dos intelectuais (pequenos e grandes), que são os funcionários da sociedade civil e os articuladores da direção

---

<sup>18</sup> Gramsci se refere ao governo de Benito Mussolini, que se instalou na Itália, a partir de 1922, dissolveu o parlamento italiano e perseguiu opositores ao regime fascista daquele país.

<sup>19</sup> Aqui Gramsci faz referência ao governo russo, instalado por Lênin com a Revolução de 1917.

cultural (hegemonia) (NOSELLA, 2016, p. 151). Cada grupo social tem a capacidade de formar sua base de intelectuais orgânicos com a tarefa de desenvolverem seus arcabouços ideológicos, e, por conseguinte, transformá-los em concepção de mundo.

É por isso, segundo Nosella (2016, p. 151), que “Gramsci valoriza as escolas (todo tipo de escola, pequenas ou grandes, formais ou informais), porque que são as instituições formadoras dos intelectuais: as escolas dos cárceres, das famílias, das igrejas, dos partidos, dos sindicatos”. A superação da hegemonia burguesa abrangeria os padrões civilizatórios das diferentes esferas: econômica, sociopolítica, cultural e ideológica, até que se construa uma outra hegemonia, a da classe trabalhadora.

Consideramos necessário vincular as discussões sobre Políticas Públicas ao processo de desenvolvimento do Estado, em Gramsci, as suas relações de disputa pela hegemonia e as possibilidades de ascensão das classes subalternas ao controle das estruturas de Estado (governo).

Boneti (2011) relata que a alternância de grupos sociais, na condução do aparelho estatal, proporciona as possibilidades de Políticas Públicas com princípios confrontantes aos historicamente defendidos pelas oligarquias. A ideia das Políticas Públicas estão, portanto, relacionadas ao perfil e aos interesses de cada grupo social na condução dos governos:

Toda Política Pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Neste sentido, a palavra princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de Política Pública, como o caso da conjugação de interesses, a inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc. (BONETI, 2011, p. 8-9).

Apoiando-nos também nos pressupostos althusserianos, em diálogo com a teoria da hegemonia de Gramsci, percebemos que a escola é aparelho ideológico do Estado, mas também pode servir à instrumentalização da classe trabalhadora na luta pela hegemonia.

Se, como afirma Poulantzas (1977), o Estado possui mecanismos de seletividade – a negativa, a positiva e a postura de imparcialidade, com o intuito de preservar uma aparente neutralidade para garantir o exercício da dominação de classe –, será pelo processo de formação política e organização social que as camadas populares poderão disputar o controle do Estado com as elites, trabalhando a desmistificação e desnudando a pseudoneutralidade do Estado burguês.

As análises de Azevedo (2001), baseadas em Poulantzas (1977), nos esclarece que o Estado disfarça sua intencionalidade de escamotear os ambientes de conflitos, requisito

necessário para que as relações capitalistas sejam reproduzidas. Em consonância com o pensamento destes autores, Frigotto (2003, p. 37) reforça que:

[...] as oligarquias têm a capacidade de impor um Estado que desarticulam a ligação entre o político e o social, [...] e de defender a modernidade e, ao mesmo tempo, de manejar, sem remorsos, a chibata senhorial [...] Mantem-se, até hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e conflitos. Sob o paternalismo e o clientelismo, dilui-se o conflito capital/trabalho, minimiza-se a desigualdade social e a profunda discriminação racial. Faz-se a apologia da conciliação e da harmonia “balofa”. O próprio sistema intelectual dominante desenvolve-se com uma postura marcante de desenraizamento.

A filosofia marxiana, mesmo diante do obscurantismo das facetas do Estado capitalista, caracterizou seu campo de análise na sua crítica e de todas as suas tendências teóricas de reordenação e já, desde seu nascimento, alertava que esse sistema produtivo entraria em fases de autodestruição e crises cíclicas por sua própria natureza.

O embate proposto pelo materialismo dialético, que se efetivou em todo o sistema global, mas que agora queremos enfatizar nos processos educativos e de qualificação humana, é fruto deste ambiente de reconfigurações triviais, onde são pautadas sempre as necessidades de redefinições de novos padrões de reprodução do capital. “Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades de reprodução do capital, e de outro, as múltiplas necessidades humanas” (FRIGOTTO, 2003, p. 139). Esse autor nos orienta que as definições desse processo histórico se dão na correlação de forças entre as classes sociais.

É válido lembrar que os grupos capitalistas só o são por causa da estrutura estatal, que sempre esteve à disposição de seus anseios. Frigotto (2003) recorre a Francisco de Oliveira, para analisar a construção da elite industrial brasileira, enquanto classe hegemônica. Ele explica que esta classe sempre se consolidou no uso dilapidador do fundo público:

O Estado é estruturado como uma espécie de deus Janus que tem uma dupla face: uma privada e a outra pública, que atua em função desta. Historicamente, tem se constituído no grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira. Os incentivos fiscais constituem-se na ampliação de subsídios do fundo público ao enriquecimento fácil e rápido de restritos grupos [...]. Nesta relação misturam-se jogo de influências, formação de quadrilhas de corrupção no âmago do aparelho do Estado, nepotismo e usura. (FRIGOTTO, 2003, p. 37).

Há, no entanto, resistência permanente das minorias, que, em termos numéricos, se juntam a outras e viram majorias: movimento sindical, organizações do campo e da cidade, entidades estudantis, movimentos de mulheres, enfim, novos atores políticos que obrigam o Estado a abrir caminho para novas relações sociais. “É nesta relação que se originam os agentes definidores das políticas públicas” (BONETTI, 2011, p. 11).

Grosso modo, as políticas públicas não são originadas sem uma finalidade, sem que o grupo político de poder manifeste naquela ação sua visão de mundo, sua acepção de Estado e sociedade. Todas têm um princípio e manifestam a vontade e os fatores dominantes que influenciam o pensamento hegemônico de quem as formula, bem como orientam sua gênese e complexidade da dinâmica, formulação e operacionalização com que vai se debater a esfera governamental para sua execução. Ao mesmo tempo, são também essas concepções ideológicas, científicas e de classes que podem interromper o que já fora construído em termos de políticas públicas.

Para além dos significados expressos nos dicionários, pela precaução com redundâncias, Boneti (2011, p. 9) nos apresenta uma definição bem mais elaborada sobre o conceito de políticas públicas:

Ao se pensar sobre o real significado da expressão políticas públicas pode-se até chegar à conclusão que ela encerra uma redundância. Isso porque qualquer dicionário define a palavra política como alguma coisa de público, a arte ou a ciência de governar, de administrar, de organizar. Ou seja, quando se fala em política, entende-se que se está falando em relação a um público. Assim, poderíamos interpretar políticas públicas como sendo a arte de lidar com um público que é público. Ao se falar em políticas públicas, contudo, não está se fazendo apenas uma distinção entre aquilo que é público e aquilo que é privado do ponto de vista orçamentário, isto porque entende-se que uma política pública não se resume na ação do Estado em termos de investimento social, mas, antes de tudo em conjunto de ações que buscam construir um real futuro. Dessa forma, seria de se considerar, também, que medidas de intervenção meramente administrativas, por parte do Estado, sem mesmo envolver orçamento público, são consideradas políticas públicas.

Destarte, as relações pelo controle do Estado e, conseqüentemente, da proposição das Políticas Públicas estão se dando sempre em uma arena de disputas de classes e jogos de interesse. No Brasil, recentemente assistimos a novas formas de condução de Políticas Públicas levando em consideração as classes subalternas. Demandas históricas foram incorporadas pelo governo para atender socialmente às diversas camadas da sociedade brasileira, mas o direcionamento das Políticas Públicas muda sempre que se tem alternância no controle do Estado, como no caso brasileiro mais recentemente.

As Políticas Públicas, portanto, são ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública em uma realidade social, quer seja para fazer investimento quer seja para uma mera regulação administrativa. É resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Entre as Políticas Públicas que se alteram com mais brevidade, conforme a mudança nos governos, as de Educação são sempre as primeiras a serem atingidas. No Brasil, testemunhamos inúmeras reformas de ensino e mudanças nas Políticas Públicas nessa área sempre que há mudanças de governo.

A esse respeito, Oliveira (2011), em um precípuo diálogo com Cunha (1995), chama a atenção para o que ela classifica como “[...] dispersão de experiências e modelos de organização escolar e descontinuidades de políticas nos âmbitos estaduais e municipais”, e o quanto isso tem nos custado para que se possa efetivar políticas duradouras em Educação. A falta de continuidade em políticas em educação revela a ausência de políticas de Estado, uma perspectiva que reproduz cenários de Políticas de governo, que configuram, no dizer de Cunha (1991 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 333-334), um *zigue-zague* educacional. Este pensador destaca que há duas implicações que resultam desta celeuma: primeiro, impossibilitam análises para o aprimoramento das políticas educacionais executadas; depois, geram no magistério, com as sucessivas mudanças e voltas à “estaca zero”, um “ceticismo diante de qualquer inovação” (CUNHA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 333-334), de fato são efeitos devastadores para a Educação Pública brasileira.

Azevedo (2001) esclarece que a elaboração das Políticas Públicas, por cada grupo político que se instala no governo, está intimamente ligada à visão de mundo daqueles que as implementam, vejamos:

Para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde, segundo os autores aqui em foco, ao “referencial normativo global” de uma política. (AZEVEDO, 2001, p. 60).

Uma Política Pública é feita, portanto, pelos agentes do poder, quer seja nacional quer seja global, constituindo-se, na verdade, de uma disputa de interesses pela apropriação dos recursos públicos:

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do estado. São pois políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao estado, e por isso, são definidas como sendo o “Estado em ação”. (AZEVEDO, 2001, p. 59).

No cômputo das elites globais, está claramente definida a divisão das responsabilidades pela expansão das relações de produção capitalistas. Desde a década de 1950,

ancorados em teorias desenvolvimentistas, como a Teoria do Capital Humano<sup>20</sup>, de Theodor Schultz, os capitalistas dão o norte a ser seguido por todas as economias do globo, seja em países de capitalismo avançado seja em países de capitalismo periférico. Para a Educação, nesse contexto, os organismos internacionais como FMI, OMC, BIRD, OIT, CEPAL, USAID, UNESCO e UNICEF processam o formato do padrão que mais possa contribuir com esse intento e instituem o receituário destinado aos países dependentes do capital internacional.

É dentro dessa perspectiva que o governo brasileiro, entre 1995 e 2002, ao regulamentar a Educação Profissional, acaba com qualquer perspectiva de formação integral no EM. A perspectiva de educação integral para o EM, é aquela entendida como propulsora de uma formação baseada nos múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Trata-se, portanto, da integração entre ciências, trabalho e cultura, diante dos novos paradigmas de organização e gestão dos processos flexíveis de trabalho. Para Kuenzer (2009, p. 50), é aquela concepção que vai “[...] formar um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente”.

A ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2003), é desenvolvida, no Brasil, com mais afinco, a partir da década de 1940, com a institucionalização da EP no Brasil, por meio das Leis Orgânicas do Ensino (1942), também conhecidas como Reforma Capanema.

Para Moura (2007), o processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à Educação Nacional e, como respostas a tais demandas, foram promulgados vários decretos-lei para normatizar a estruturação da educação.

---

<sup>20</sup> A teoria do Capital Humano é uma teoria desenvolvimentista, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes no período do pós-Guerra. A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de Capital Humano é uma “quantidade” ou um grau de educação ou de qualificação, tomada como um indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Dessa suposição, deriva-se que o investimento em Capital Humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2003, 40-41, grifos nossos). Esse autor argumenta ainda que “[...] a disseminação da ‘teoria’ do Capital Humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BIRD, BID, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL e CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital” (*ibidem*).



Este conjunto de Decretos ficou conhecido como Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº 4.048/1942 – criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. (MOURA, 2007, p. 9).

O projeto de Educação Profissional do capital tem, na fundação do SENAI e na aprovação das Leis Orgânicas do Ensino, ambos de 1942, o ponto culminante da organização do ensino no Brasil até então, o que possibilitou a consolidação de um sistema de formação profissional capitaneado pela burguesia industrial com o apoio do Estado. Araujo e Rodrigues (2011) nos explicam melhor:

O surgimento do SENAI (1942) e, mais tarde, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, marcam a origem do sistema S ao qual, posteriormente, veio juntar o Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte (SENAT), o Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e à Pequena Empresa (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 12).

Nota-se que o chamado sistema S não se constituiu de uma vez só, ele foi sendo construído ao longo de décadas. Assim, tivemos o surgimento do SEBRAE, em 1990, já o SENAR e o SEST/SENAT, só em 1993. São práticas formativas que se hegemonomizam ao longo de décadas. De acordo com Oliveira (2003 *apud* ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 13), nesses anos nascem o pensamento e a ideologia do empresariado industrial no Brasil, que passa a requerer um ensino profissional que lhe atenda e um sistema de ensino que o promova, sob seus cuidados.

Em 1971, sob o regime militar e ainda no processo desenvolvimentista de seus governos, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que também dedicava atenção especial ao processo de formação para atender às demandas do capital e previa a profissionalização compulsória, estabelecendo a equivalência dos cursos do SENAI aos do ensino regular. Ainda que o governo da época considerasse esta uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NASCIMENTO, 2015), pesquisadores da Política Educacional, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)<sup>21</sup>, consideram que ela é apenas uma lei que trata do ensino dos 1º e 2º graus, não abrangendo a totalidade dos níveis e modalidades da educação brasileira. Entretanto, não

---

<sup>21</sup> Os três pesquisadores, dentre outros, consideram que os termos “*Diretrizes e Bases*”, são estatutos não apropriados à Lei nº 5.692/71, posto que esta dispunha apenas sobre o ensino de 2º grau e não sobre a plenitude da educação nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 30, grifos nossos).

podemos negar que ela é uma lei de grande importância, e que, de fato, regulamentou e orientou uma concepção de educação para o ensino secundário e profissional por mais de duas décadas. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33), “[...] a Lei nº 5.692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”.

Dos debates que seguiram no Brasil da redemocratização, dentre os mais importantes, estão os que culminaram com a promulgação da LDB de 1996, onde a narrativa da visão conservadora predominou, o que submeteu, ainda mais, os processos educativos do país às finalidades de formação voltadas para os ditames do mercado. Eles foram construções sociais que resultaram de quase duas décadas de mobilização da sociedade, para a constituição de um marco regulatório de um projeto político educativo da escola brasileira.

As sucessivas vitórias dos programas conservadores obtidas nas urnas, nas primeiras eleições, logo após o longo período ditatorial ao qual o país foi submetido, acabaram por deformar consideravelmente as proposições do campo democrático brasileiro. Fernandes, (1992), em uma análise desse processo, afirmou que a “LDB estava sendo mutilada, correndo o risco de se transformar num *Frankenstein*” (FERNANDES, 1992 *apud* FRIGOTTO, 2003, p. 52).

A aprovação da LDB atual, tal como se deu, foi uma oportunidade perdida, mais uma vez, de a sociedade mostrar, de forma coletiva, que temos a capacidade de distinguir entre o projeto de educação patrocinado pelo capital e o projeto de educação da classe trabalhadora, e, mais do que isso, de distinguirmos para fazermos a escolha pelo projeto que visa à emancipação humana (FRIGOTTO, 2003, grifos nossos).

Vários pensadores, como Araujo e Rodrigues (2011), afirmam que o que conseguimos para os anos 1990 não foi diferente do que tínhamos antes, pois, apesar da mudança de nome, a essência continuava a mesma, ou seja, para a educação brasileira articulou o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo.

A escolha brasileira no que diz respeito à elaboração de Políticas Públicas para o setor educacional pós-LDB 9.394/1996 instituiu um projeto societário e educativo, vinculado ao capital, que apresentou como horizonte:

[...] a educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções com as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que se quer habilita o cidadão e lhe dê direito ao emprego, a uma profissão tornando-o um mero “empregável” disponível ao mercado

de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Não avançamos no sentido de promover a formação integral dos sujeitos, que lhes dê uma visão de uma sociedade dispar e em constantes disputas de classes, muito menos na formação do cidadão crítico, dinâmico e questionador da realidade; pelo contrário, as políticas educacionais brasileiras continuaram perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 11).

A renovação do velho travestido de Pedagogia das Competências está pautada na visão pragmática do mercado, que procura constituir um perfil comportamental onde o trabalhador busque sempre atingir maiores e melhores níveis de produtividade; também está articulada às novas demandas do mercado de trabalho. A base que sustenta essa pedagogia é explicada pelos autores abaixo:

A noção de competências baseia-se no tripé: *Saberes* (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico e saber-de-perícia); *Experiência* (envolvendo habilidades e saber-tácito) e *Saber-ser* (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas etc.) (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 16 grifos dos autores).

Essa “nova” configuração das Políticas Públicas em educação atende às orientações propostas pelos organismos internacionais e é fielmente seguida pelo Ministério da Educação. Segundo seus defensores, esta é uma exigência de um novo modelo de organização social, a sociedade do conhecimento<sup>22</sup>. O que temos, na verdade, é o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2003), o que transforma o trocadilho dos autores em uma afirmação assertiva.

A escola reprodutivista, corrente pedagógica dominante, na qual as escolas são pautadas na administração científica, sob o receituário do tecnicismo e do economicismo, adota o sistema de “[...] avaliação em larga escala e um tipo de organização curricular modular, uma

---

<sup>22</sup> As mudanças na base material e política das relações capitalistas e a conseqüente mudança na base técnica do processo produtivo, produziram uma sociedade que constrói conhecimento em tempo real. O mundo exige, entretanto, que as pessoas tenham a capacidade, não apenas de se apropriar do conhecimento produzido pela pelo conjunto da sociedade, como também de ressignificá-lo, baseado na apreensão, análises e interpretação de dados que estão ao “alcance de todos”. Essa, que já foi chamada de era da informação e hoje é conhecida com a sociedade do conhecimento, é um novo padrão de organização produtiva e exige dos sujeitos, características e mudanças comportamentais na aquisição de novas informações para o aumento da escolaridade e do seu capital intelectual. Segundo Frigotto (2015) no campo educativo, a sociedade do conhecimento ainda, introduz terminologias como a qualidade total, formação por competências, empregabilidade – que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano. Essa formação e qualificação abstrata, cria a ilusão que o conhecimento está ao alcance de todos, e que depende do próprio esforço das pessoas alcança-los, mascarando a regressão social e educacional subjacente. (FRIGOTTO, 2015, p. 206).

ideia mais adequada ao desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade, por permitir ações pontuais de curta duração, de formação focada em requerimentos emergenciais do mercado” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 19).

Os “apologetas da sociedade do conhecimento”, que advogam a chamada pedagogia da qualidade, sob a égide da sociedade do conhecimento, trazem à baila os conceitos ou categorias como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competitividade e qualidade total. As noções de eficiência e racionalidade, importados da concepção taylorista de organização social, imprimem uma ênfase na racionalidade, eficiência e eficácia, enfim, trabalhamos, hoje, em escolas como se estivéssemos em empresas.

A mudança no padrão de comportamento dos indivíduos é incentivada pela busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho, onde cada sujeito só depende de seu esforço para evoluir, afinal, estamos vivendo em uma sociedade onde as pessoas só dependem de seus próprios méritos para vencer na vida. É a falácia da meritocracia, que engana, mascara e impõe um padrão de comportamento pautado no individualismo e nas relações fragmentárias, um empecilho para a construção de relações sociais pautadas na coletividade dos sujeitos.

Em meados do século XX, as Políticas Públicas eram definidas pelo Estado, ainda que com inconsistências e interrupções, porém sempre com o propósito de que visava à garantia da reprodução da força de trabalho. “Tal aspecto da organização do Estado nas sociedades industriais, não traduzia um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho” (MEKSENAS, 2002, p. 77). O autor nos faz perceber que as políticas públicas funcionariam, também, como estratégias do capital na tentativa de apaziguar classes em conflitos. Para o Estado capitalista a queda na taxa de lucro é sempre resultado de ambientes hostis onde há ausência de estabilidade política.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Consideremos, inicialmente, a conceituação de Políticas Educacionais, proposta por Oliveira (2010): “Se Políticas Públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, Políticas Públicas Educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”.

Ainda que a colocação do autor nos ajude na elucidação da temática, percebemos que ela é vaga, dada a amplitude do conceito de Educação. Mas, em seguida, autor estende seu entendimento, enfatizando que “[...] políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-

se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

A conceituação do autor limita educação apenas ao ambiente escolar, correndo-se o risco de a reduzirmos ao espaço das salas de aula. Por essa ótica, a construção de escolas, a aquisição de materiais e equipamentos, a abertura de vagas para os quadros profissionais, a formação continuada de docentes, a valorização e a carreira, a gestão, o currículo e a avaliação seriam a tônica das análises desse campo.

Nas sociedades modernas, as escolas se tornaram grandes centros irradiação do saber sistematizado. Paro (2008, p. 24) nos fala sobre o papel da educação no processo de formação dos homens:

O homem faz história, [...] ao produzir cultura. E ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida.

Paro (2008), que traz, nessa obra, uma colaboração ao debate sobre a educação como exercício do poder, traçando críticas rigorosas ao senso comum na educação, compreende que, no desenvolvimento do homem enquanto sujeito histórico, a escola é o espaço apropriado para a “[...] apreensão de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc.” (PARO, 2008, p. 25). Portanto, tomar o homem com sujeito histórico e criador de cultura implica no desenvolvimento de um conceito de educação que supere a visão reducionista que tem por fim desenvolver competências e habilidades que o capacitem para a entrada precoce no mercado de trabalho, por isso “[...] ele precisa ser desenvolvido na sua integralidade (PARO, 2008, p. 23), pois ele é sujeito da aprendizagem” (PARO, 2008, p. 30).

Para Oliveira (2009), a educação escolar, por sua vez, acontece de forma intencional e formal em instituições educativas, a exemplo das escolas públicas. Por se fazer em espaços públicos, ela acontece em uma arena de disputa política e ideológica:

Os sistemas de ensino foram ao longo dos séculos sendo constituídos nas sociedades modernas por meio da ação dos estados nacionais, tendo por base as lutas e as transformações sociais. Assim, a educação também pode ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, ou melhor, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Os argumentos acima nos fazem inquirir que a implementação das políticas educacionais define o padrão de escola que o Estado deseja desenvolver, e é a partir delas que

traçamos o perfil do cidadão que queremos inserir na vida cotidiana da sociedade, o que está intimamente ligado à visão de mundo e interesses que cada grupo político, na disputa pela hegemonia, tem a respeito do Estado.

Frigotto, (2003, p. 44) corrobora com tal pressuposto ao afirmar que:

A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes, e, mesmo, por sua desqualificação articula determinados interesses e desarticula outros. No plano especificamente econômico, movimenta uma fatia do “fundo público” que se constituem em pressuposto de investimentos produtivos.

Saviani (2008, p. 8), reforçando o entendimento sobre Políticas Públicas na educação, conceitua que “[...] as políticas educacionais dizem respeito as decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Segundo o autor, para uma melhor compreensão das políticas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, na atualidade, faz-se necessário, antes de tudo, a examinar as várias disputas sociais ao longo dos processos de implantação e implementação, bem como os limites da Política Educacional brasileira ao longo da história.

Entendemos que as disputas sociais pelo do direcionamento das políticas educacionais, em certa medida, já configuram o próprio limite para as mesmas, uma vez que, quando não se respeitam os preceitos democráticos, as disputas retardam e impossibilitam sua aplicação. Certamente que, nos de limites da Política Educacional brasileira, muitos aspectos não de ser considerados, entretanto, abordaremos os dois principais, de caráter estruturante, que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da Educação, desde as origens até os dias atuais.

Para Saviani (2008), os dois aspectos que mais limitam a ação das Políticas Educacionais no Brasil são: primeiro, a histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil, e o segundo, a descontinuidade. O autor considera que o primeiro é motivado pelas disputas pelo acesso aos recursos financeiros destinados a esse setor, onde as elites nacionais sempre impuseram sua agenda como a prioritária, em prejuízo das outras camadas sociais. O segundo limite a que ele se refere é traduzido pela sequência interminável de reformas, “[...] cada um recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva para os problemas educacionais” (SAVIANI, 2008, p. 7). Para o autor, essas reformas, vistas em retrospectiva de

conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigue-zague<sup>23</sup> ou do pêndulo (*ibidem*).

A metáfora do zigue-zague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2008, p. 11).

Faremos essa abordagem considerando também outros documentos e autores que nos demonstram, por diferentes períodos, esse processo de embate.

Freitag (1986) considera que apenas na transição do Império para a República é que começam a se delinear os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal, que é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob forma de sociedade política, pois, “Até então a política educacional era feita, quase que exclusivamente, no âmbito da sociedade civil por uma instituição todo poderosa, a Igreja” (*Idem*, p. 50).

Com o advento do processo de industrialização, a mudança na matriz econômica<sup>24</sup> do Brasil e a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, nota-se um amplo processo de mobilização do Estado e da sociedade civil: cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, são fundadas as primeiras universidades e é promulgada a Constituição de 1934, que, em seu art. 150a, prevê a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação, que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis (FREITAG, 1986, p. 51). De fato, a Constituição de 34 é um marco no processo de organização do Estado brasileiro, e as políticas educacionais começam a receber mais atenção na legislação.

No âmbito da organização da sociedade civil, um fato importante a ser relatado, ocorrido nesse contexto, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse documento, endereçado ao Estado e à sociedade, denunciava a falta de organização nas Políticas Educacionais e argumentava que, para resolvermos os demais problemas que existiam no Brasil, perpassava pelos avanços na área educacional, que era, segundo eles, o maior dos problemas. Trata-se de um documento de forte defesa ao ensino público e que indicava o dever do Estado em custear a educação: “Apesar de um forte conservadorismo e o medo das mudanças

---

<sup>23</sup> O termo zigue-zague é também usado por Cunha (1995) em um diálogo com Oliveira sobre as consequências da ausência de políticas de Estado na educação brasileira.

<sup>24</sup> “Na reordenação que se processou após a crise do Estado liberal oligárquico, a sociedade política, [o Estado] incorporou setores da classe dominante com interesses voltados para o setor industrial e, a partir daí, procurou conciliar capital e trabalho. Instalou-se, posteriormente, o chamado modelo de ‘substituição de importações’ que possibilitou a emergência do setor industrial” (CUNHA, 1995, p. 8).

(que têm sido a tônica em educação) alguns educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula, não se resolveriam apenas dentro dela” (CUNHA, 1995, p. 11).

Moura (2007) lembra de eventos importantes, como a *V Conferência Nacional de Educação*, realizada em 1933, cujos resultados refletiram na Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreu no mesmo ano e reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a educação. Desse modo, a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez, uma constituição criou a vinculação de recursos à educação.

Com a Constituição de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas, apresentou-se um retrocesso em relação à de 1934, acabando com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. É nela que aparece pela primeira vez a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais”:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. **O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, Art. 129, grifos nossos)

Notemos que o Estado brasileiro, com esse dispositivo, institucionalizava a dualidade educacional, criando escolas para ricos e escolas para pobre.

Mesmo que os Pioneiros da Educação tenham conclamado a sociedade e o governo para a organização das diretrizes e bases da educação nacional, o primeiro projeto de lei foi encaminhado à Câmara apenas em 1948, pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani. Por ser um projeto de um governo populista, parte das reivindicações da sociedade é contemplada, primeiro, propondo a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que, além de equiparados em termos formais, apresentam, nesse projeto, maior flexibilidade: permitem a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação (MOURA, 2007). Esse projeto, bastante progressista para a época, foi engavetado, sendo retomado somente em 1957. Um novo projeto-de-lei, conhecido pelo nome de “substitutivo Lacerda”, foi encaminhado à Câmara. Para Cunha (1996), a grande confrontação, na discussão



da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica.

A constante e sagaz mobilização das elites nacionais, ganhando espaço no parlamento e nas mídias de massa, acabou por impor um retrocesso nas conquistas sociais que constavam no projeto de LDB anterior. O projeto do deputado Lacerda era totalmente diferente e garantia um grande avanço para o ensino privado nas conquistas pelo financiamento público. Esse projeto era tradução de um momento muito adverso para aqueles que lutavam pela defesa do ensino público e que, em todos os espaços da sociedade, viviam sob intensos ataques.

Em 1959, na edição da segunda versão do Manifesto dos Pioneiros, os signatários do documento denunciaram as acusações infames que vinham sofrendo por parte dos defensores das escolas privadas:

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passará por um **dilatado período de hibernação**, desencadeia-se inesperadamente **uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino**. Não precisamos olhar de perto demais essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. (AZEVEDO, 2006, p. 209, grifos nossos).

Sob o pretexto de uma pseudodefesa da liberdade de ensino, os defensores da escola privada argumentavam que o Estado coibia as liberdades de cátedra e corrompia com suas ideologias todo o sistema educacional.

O problema em seus elementos principais implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente **uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado**, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. (AZEVEDO, 2006, p. 209-210, grifos nossos).

Compreende-se o enunciado acima por Saviani (2008) sobre a resistência à manutenção do ensino público no Brasil e nota-se aqui, mais uma vez, a ferrenha disputa por recursos públicos. Frigotto (2003, p. 37) já sustentou que temos “[...] uma burguesia que sabe ser competente quando apoiada no fundo público”. Os pioneiros reforçam essa ambição que existe por parte dos defensores da escola privada:

Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e **sob a capa de liberdade**, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, – uma espécie de retorno à Idade Média, e os **recursos do erário público** para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolva mercantilização das escolas. (AZEVEDO, 2010, p. 218).

A proposta dos detratores do ensino público era tão indecorosa que, ao mesmo tempo em que propunham avanço sobre os recursos públicos, eles rejeitavam a ideia de serem fiscalizados pelo Estado (FREITAG, 1986). Na ocasião, o jornal *O Estado de S. Paulo* (LIBERDADE, 1959) publicou matéria com algumas dessas propostas deste projeto de LDB:

- 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público;
- 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado;
- 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais.

“É, como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos” (AZEVEDO, 2006, p. 210). A ironia feita pelos pioneiros revela o grande cinismo da proposta dos defensores da escola privada.

Sobre descontinuidades expressadas nas muitas reformas na legislação desse setor, Saviani (2008) lembra de um fato marcante: durante muito tempo, as reformas propostas sempre levaram os nomes dos ministros da educação que estavam à frente da pasta, assim tivemos: a Reforma Couto Ferraz, de 1854; Leôncio de Carvalho, em 1879; Francisco Campos, em 1931; com o ciclo das reformas Capanema, entre 1942 e 1946; com a LDB, de 1961, entre tantas outras. “Isso indica que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Fazer esse *détour* histórico, para abordar a temática Políticas Públicas em Educação no Brasil, é tido por nós como necessário, pois permite confirmar os pontos de limitação que Saviani, anteriormente, já evidenciou. As Políticas Públicas para esse setor passam por reformulações que coincidem com as mudanças de concepção do Estado brasileiro.

Deitos (2010), ampliando o entendimento sobre Políticas Públicas em Educação, nos remete a elas enquanto constituintes da política social. Segundo ele, as políticas públicas, diretamente definidas e dirigidas pelo Estado, “[...] são compreendidas como o resultado de mediações **teórico-ideológicas** e **socioeconômicas** e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição” (DEITOS, 2010, p. 209, grifos nossos)

Segundo o autor, o Estado passa por ajustes setoriais e estruturais, o que é impossível de ser compreendido se não levarmos em consideração o seu contexto econômico-social e teórico-ideológico, como processo de sua própria constituição contraditória e permanente.

A formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. (DEITOS, 2010, p. 210).

Esses ajustes na estrutura do Estado e, conseqüentemente, nas políticas sociais – destaque-se as de educação –, estão sujeitas ao ambiente econômico e à necessária estabilidade política, condições que nem sempre estão dadas, mas o Estado as cria:

O Estado organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica. O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo (FALEIROS, 1991, p. 60).

Com os ajustes, vão-se impondo relações econômico-sociais e político-ideológicas aos países, principalmente os de economia periférica, que vivem um longo ciclo na dependência econômica do capital internacional, com origens históricas demarcadas, sobretudo a partir das décadas 1960/1970. Para Deitos (2010), esse processo se intensificou a partir da chamada crise da dívida da década de 1980, envolvendo países endividados e exportadores de capitais líquidos para os países centrais do capitalismo, especialmente os do Terceiro Mundo, entre os quais se encontram os países da América Latina.

Nesse cenário de ajustes impostos aos países de economia dependentes, surgem as agências financeiras multilaterais, como o Banco Mundial, que direciona os receituários para os problemas econômicos, políticos e sociais: ajuste fiscal, flexibilização da legislação, aumento da escolaridade básica, proteção do meio ambiente, entre outros (DEITOS, 2010).

Para Leher (1998), a década de 1980 é convencionalmente definida como a da “crise da dívida” dos países latino-americanos, mais precisamente 1982, contexto em que os chamados empréstimos para ajustamento estrutural foram implementados pelo Banco Mundial e, de forma convergente, pelas outras agências financeiras multilaterais.

Os empréstimos dos países ricos para os países pobres eram renovados mediante mecanismos geradores de condicionalidades, para cobrar dos países endividados maior rigor e sustentabilidade fiscal e financeira aos bilhões de dólares em empréstimos realizados pelo capital financeiro internacional (LEHER, 1998, p. 128). Por isso, “Estes empréstimos foram chamados de empréstimos para ajustamento estrutural (*Structural adjustment loans – SAL*) e seriam liberados apenas para aqueles países que concordassem em fazer reformas em suas economias, segundo a linha preconizada pelo Banco” (LEHER, 1998, p. 135).

Acerca dessa questão, o Banco Mundial (1997), em documento intitulado “O Estado num Mundo em Transformação”, apresenta a sua conceituação e o seu receituário sobre o Estado e a função que ele ocupa como componente da crise:

Os mercados sustentam-se em alicerces institucionais. [...]. Sem os rudimentos de uma ordem social sustentada pelas instituições, os mercados não podem funcionar. [...]. Os mercados não podem se desenvolver se não houver efetivos direitos de propriedade. E os direitos de propriedade só são efetivos quando são preenchidas três condições. A primeira é a proteção contra o roubo, a violência e outros atos predatórios. A segunda é a proteção contra atos arbitrários do governo, de regulamentos e impostos imprevisíveis à corrupção deslavada, que perturbam a atividade empresarial. [...]. A terceira condição é um judiciário justo e previsível (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 43).

Os ajustes exigidos pelos organismos internacionais impactaram grandemente na implementação e implantação de políticas sociais. Para Deitos (2010), as políticas sociais devem ser entendidas como o resultado de um processo social complexo e de intensa disputa na sociedade de classes. Nesse sentido, :Faleiros (1991, p. 62) afirma que:

As políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objeto de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não constituindo, pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças.

É impossível, portanto, traçar cenários para políticas sociais, dentre elas as de educação, sem diagnosticar as intempéries do sistema global. Suas velhas e renovadas versões de relação social impõem elementos para conflitos, tanto no campo ideológico-teórico quanto na disputa sociopolítica, que se traduzem em um permanente embate de forças antagônicas pela hegemonia estatal. Deitos (2010, p. 214) complementa:

A análise do receituário do ajuste estrutural proposto pelos Organismos Internacionais e pelo Estado brasileiro às políticas sociais, especialmente para o conjunto das reformas implantadas e implementadas no país no período de 1990 a 2009, foi ampla e vigorosamente aprofundado. E é nesse mesmo contexto das reformas estruturais que a política educacional é tratada como uma componente da política social. O ajustamento estrutural sustentou e sustenta, em todas as suas condicionalidades institucionais, financeiras, econômicas, políticas e ideológicas, um conjunto de medidas estruturais que abarca a crise e a reforma do Estado, a crise econômica e a competitividade internacional (globalização), a crise social (prioridades: educação básica e alívio da pobreza).

Ao vincular-se a noção de Políticas Públicas ao conceito de Estado, logo, não temos como não pensar que elas dependem, para sua implantação e implementação, com relativo sucesso, do ambiente onde elas são concebidas.

O Estado capitalista passa por sucessivas crises. Crises no sistema produtivo que afetam sobremaneira todas as relações no seio do Estado. Revoluções, guerras mundiais, as crises de desemprego estrutural provocado pelas novas tecnologias dos setores produtivos, crise das bolsas de valores, ditaduras, regimes de exceção, Estado intervencionista, o *Welfare State*, ou o Estado forte, substituído em seguida pela concepção de Estado mínimo, o mercado como regulador, privatizações, capital transnacional e especulativo, enfim, todos esses elementos se constituem em fatores que alteram a maneira de como o Estado lida com a constituição e implantação de Políticas Públicas.

Entendemos, em Frigotto (2003), que o Fordismo, o Toyatismo, o Keynesianismo, o Estado de Bem-Estar Social, e o Neoliberalismo são tendências teóricas políticas de reordenação do capital, por causa das chamadas crises cíclicas a que o capitalismo está sempre submetido. Independentemente de sua especificidade histórica, como qualquer outra crise do capitalismo, elas resultam da superprodução de capital (superacumulação) e da redução da taxa de lucro, que nada mais é do que a consequência de o valor-capital ter sido produzido em excesso (CARCANHOLO, 2011, p. 73).

Recorremos novamente a Frigotto (2003, p. 60, grifos nossos), que nos chama a atenção que “[...] a crise do capitalismo do final do século passado representa o *colapso* do processo *civilizatório*, sendo a mais aguda entre todas e expondo os piores enfoques desse sistema produtivo”. O autor enfatiza que, dentre as contradições do capitalismo, há uma crise sem precedentes que advém do esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista.

Por aproximadamente meio século (1930-1980), tivemos um “capitalismo mais humanizado”, com destaque para o domínio do Estado com regulador e intermediador das relações sociais. São nessas situações que se revelam as contradições do capitalismo: a crise de 1929 é superada com a intervenção do Estado na economia; 50 anos depois, os ideólogos neoliberais advogam pela saída ou diminuição da presença do Estado na economia, por ele ser o gerador do desequilíbrio e indutor do ambiente de instabilidade (ANDERSON, 2003). Frigotto (2003, p. 65) argumenta que:

A literatura que analisa a gênese e o desenvolvimento histórico do capitalismo, começando pelas análises de Marx, Engels e Rosa Luxemburgo, nos dá conta que de tempos em tempos, o sistema de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção. As crises de 14, 29 e agora a crise que se apresenta de forma brutal dos anos 70/90 exemplificam essas erupções violentas de um processo de crises cíclicas. Os conteúdos, as formas, os atores e as forças em jogo e a gravidade dos

destroços são diversos no tempo e no espaço. Cabe, pacientemente, perquirir estas especificidades e evidenciá-las.

O discurso cínico dos setores empresariais sobre os processos de formação, sob a égide dos organismos internacionais, transforma o processo de formação em adestramento. Essa exigência da nova sociabilidade do capital é destacada na citação abaixo:

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e flexibilidade constituem-se os elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 2003, p. 146).

O receituário apontado pelo Banco Mundial, FMI, UNESCO e BIRD, prontamente atendido pelos técnicos do MEC, revelam a visão dos donos dos meios de produção, que apostam no baixo nível de escolaridade atingindo, cada vez mais, grandes camadas da população. Na visão empresarial, os trabalhadores não precisam de uma formação integral, precisam de uma formação básica, onde se assegurem as técnicas de leitura, escrita e cálculo, além de conhecimentos em informática e relações comerciais, facilmente apreendidos em cursos de curta duração, uma adequação nos currículos escolares.

Se a investida dos homens de negócio, em defesa da escola básica, dá-se sobretudo a partir do final dos anos 80, é preciso ter presente, todavia, que isto não significa que antes disto os mesmos não estivessem atentos em relação a educação que lhes convém. A “novidade” reside exatamente do fato de a crítica incidir no puro e simples adestramento e na proposta de educação básica geral. (FRIGOTTO, 2003, p. 150).

As reformas estruturantes dos anos pós-1990, depois das discussões sobre a suposta crise fiscal do Estado, na qual os países de economia dependente, como o Brasil, seguem à risca as orientações dos organismos multilaterais. Aqui, recorreremos novamente a Frigotto (2003, p. 151):

O movimento é, ao mesmo tempo de crítica ao Estado, a ineficiência da escola pública, de cobrança do Estado na manutenção da escola e defesa da privatização ou de mecanismos privatizantes. Com algumas pequenas variantes, as preocupações básicas relativas ao ajustamento da educação aos interesses empresariais são expostas em documentos da FIESP, CNI, IEL, SENAI, Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil, Instituto Liberal, IEDI (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Social) ou em documentos de órgãos do governo ou vinculados a alguma Universidade.

Os homens de negócio reconfiguraram a educação da América Latina e nos países periféricos, após os anos 1990, e impuseram novas formas de ação estatal na consecução das Políticas Públicas em Educação, com ampla participação das elites nacionais, beneficiária direta

dos negócios em Educação com a liberação da Educação para o setor privado, asseguradas pelas reformas educacionais. A esse respeito, Frigotto (2003, p. 138) nos orienta que:

Mais explícitos isto pode tornar-se quando analisamos as perspectivas de educação e formação humana postuladas pelos homens de negócios ou pelos seus mentores intelectuais, assessores e consultores, em realidades culturais como a brasileira, onde a burguesia se constituiu mediante uma metamorfose das oligarquias.

É certo que o Estado sempre se constituiu em um ator protagonista e de função política, definida na defesa dos interesses da burguesia liberal. Gramsci (1978 *apud* FRIGOTTO, 2003) já analisava, na década de 1920, que a complexidade dos processos produtivos iria impor a este ente, desnudar sua imagem de entidade neutra, árbitro do bem comum. Não são a racionalidade técnica e as forças do livre mercado, sozinhas, as molas propulsoras da produção econômica global. Esses elementos precisam da mão pesada e das constantes intervenções políticas do Estado para lograrem êxito. Não é por acaso que crises econômicas abalam a estrutura política do Estado, bem como as instabilidades políticas reverberam, de imediato, na amálgama do mercado e, conseqüentemente, na economia.

Os muitos mecanismos de ajustes gerenciais foram criados na tentativa de garantir um Estado mais flexível e dinâmico na condução de suas políticas, em face de crise do capital. Nessa direção, em busca da eficiência e eficácia das ações dos Estados Nacionais, interessamos mais de perto as políticas voltadas para a EP e o EMI, desenvolvido pelo Estado brasileiro no decorrer dos últimos anos, que é o que veremos a partir do próximo tópico.

## CAPÍTULO II – ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: HISTORICIZANDO E IDENTIFICANDO PRINCÍPIOS, BASES E CONTRADIÇÕES

A intenção deste trabalho, nos limites de sua elaboração, é de qualificar a natureza dessas duas ordens de questões no que se articulam, no plano teórico e político-prático, com a educação no seu vesgo neoconservador, cujo o sujeito é o mercado, na perspectiva neorracionalista ou (ir)racionalista do fim da sociedade do trabalho, fim do trabalho e das classes sociais, e finalmente na perspectiva alternativa de situarem-se nos processos educativos e a escola no conjunto de forças que elegem o ser humano como sujeito social no desenvolvimento omnilateral de suas possibilidades históricas. (FRIGOTTO, 2003, p. 57).

A epígrafe de Frigotto, acima, sintetiza, na nossa compreensão, o intuito da organização deste trabalho. Com efeito, pretendemos avaliar como a política educacional proposta pelo Governo do Estado, a partir de 2008, se materializou no chão da escola, partindo do olhar dos gestores, técnicos e professores responsáveis por sua condução. Para tanto, foi necessário que fizéssemos um resgate histórico de como as políticas públicas são concebidas pelo Estado nacional, bem de todo processo de disputa pela hegemonia e construção da identidade brasileira, ao longo dos séculos, e o papel da Escola, sobretudo da Educação Profissional, como política de formação dos trabalhadores brasileiros.

As discussões que faremos nesta sessão remete-nos para a compreensão do modo como a EP começou a ser concebida dentro de uma possibilidade real de integração ao EM. Para tanto, necessitamos abordar algumas considerações gerais sobre essa que é a última etapa da Educação Básica no Brasil. Não deixaremos de abordar a tentativa de profissionalização compulsória do advento da Lei nº 5.692/1971, entretanto, resguardando as ásperas diferenciações entre esses dois processos históricos.

Sobre o EM, desde 1932, quando um conjunto de professores e intelectuais brasileiros lançaram o primeiro Manifesto<sup>25</sup>, que, até hoje, é referência para as discussões a respeito da organização educacional, a sociedade tomou conhecimento que, entre todas as nossas problemáticas na área da educação, uma se destacava: o Ensino Médio. Considerado pelos Pioneiros como *o ponto nevrálgico da educação*, o EM, desde então, já arrebata grandes preocupações, justamente por ser essa etapa crucial, onde se levanta a controvérsia sobre o

---

<sup>25</sup> Reportam-nos novamente ao “**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**”, na sua primeira versão de 1932, que, ao tratar sobre a educação secundária, destaca que esta etapa de ensino é o ponto de maior preocupação, na já desorganizada educação brasileira. Ao ser lançado, no meio do processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que, naquela conjuntura, era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.



sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização (AZEVEDO, 2006, p. 198). Nessa manifestação, já ficavam claras as demandas para a construção de uma proposta que superasse a dualidade e a falta de identidade dessa etapa de ensino:

A escola secundária unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os e ciclos de humanidades modernas; ciência física e matemática; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transporte, comunicações e comércio). (AZEVEDO, 2006, p. 198)

Destarte, os pedidos de atenção especial dos intelectuais da época com o trato do EM, a reivindicação daquela elite intelectual fora ignorada, e, ainda hoje, não superamos os problemas referentes a este nível de ensino, sua identidade, sua finalidade, sua concepção, seus princípios, enfim, sua razão de existir (KUENZER, 2009).

Iremos, a partir de agora, voltar as atenções para os movimentos mais recentes acerca do EM e a EP no Brasil, sobretudo a partir da promulgação LDB nº 9.394/1996, dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, instrumentos pelo quais se vislumbraram perspectivas antagônicas, uma, na separação, e outra, permitindo a possibilidade de integração entre esses dois elementos que, historicamente, sempre andaram separados.

## 2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: APROXIMAÇÕES EM FOCO

Os debates públicos que ocorriam na sociedade brasileira no final do Império, como a abolição da escravatura, o incentivo à imigração, o advento da República, a reforma eleitoral, a modernização de nosso parque industrial para o favorecimento de um Brasil industrializado remetem a educação a um papel central no processo de formação e conformação social, não apenas por emergir a tendência que considera a Educação como redentora da sociedade, mas também por aflorar o ideário de um ensino voltado para o trabalho.

Formar para o ofício, para a profissão, enfim, para o trabalho, reproduzindo e mantendo as diferenças entre as classes sociais e sua desigualdade, passou a ser a tônica permanente na construção conflituosa da sociedade brasileira (SANFELICE, 2013, p. 7-10).

Nossa análise do papel da escola busca superar o seu lado humanista e edificante, que costumeiramente a ela foi atribuído, o que irá revelar uma face de conexões entre ela e os processos de produção. Enguita (1989, p. 110) sustenta que:

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Porém, atentemos que as Políticas Públicas de Educação secundária e de educação profissional passam por mudanças substanciais no final do século XIX, mas é só a partir dos primeiros anos do século XX que ganharão mais atenção na legislação do país. A análise, a partir daqui, portanto, será pautada em um conjunto de leis e normatizações, que possibilitarão a identificação de sujeitos políticos e ideias pedagógicas que estiveram sempre em embates pela definição do sentido e propósito desses graus de escolaridade. Note-se que, até mesmo na passagem do trabalho escravo para trabalho assalariado, sobretudo por conta do incentivo à política de imigração adotada pelo Estado brasileiro, o sistema educativo nacional não se ocupou com a formação profissional nem com a organização do EM, haja vista que entendiam os nossos dirigentes que os imigrantes que aqui chegavam já traziam consigo as habilidades que os postos de trabalho no Brasil lhes exigiriam.

Para mediar o tortuoso caminho de mudanças na base econômica do país, que passava de agroexportador para um tardio, porém inevitável, processo industrial, o governo buscava o fortalecimento das instituições políticas, para tanto promoveria uma maior robustez dos aparelhos jurídicos e repressivos do Estado. As oligarquias cafeicultoras, classe detentora do poder político até então, é forçada a dividir espaço com a nova burguesia urbano-industrial emergente. Nesse contexto, há um grande choque dentro do capitalismo dominante, que, apesar de não favorecer mudanças na base da sociedade brasileira, provocaria reviravoltas nos rumos do Estado brasileiro, e uma delas diz respeito à consecução de Políticas Públicas de Educação. Ramos (2011, p. 35) resume o que vimos, postulando:

[...] a revolução burguesa, no Brasil, instaura, assim, o modo de produção propriamente capitalista, e com ele o processo de industrialização. A partir deste a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos dos decretos de Nilo Peçanha de 1909.

O diálogo com Moura (2007) e Ramos (2011) nos reforça o entendimento de uma EP no Brasil marcada por uma dualidade estrutural histórica. Estes autores apontam alguns indícios

de formação para o trabalho, ainda no século XIX, porém com grosseiro processo de organização e com grande ausência de intercâmbio entre essas políticas:

Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; nos anos 1940 do século XIX, a construção de dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras, sendo a primeira em Belém do Pará; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos. (MOURA, 2007, p. 3).

Ramos (2011, p. 38) aponta que a Educação Profissional no Brasil tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de “[...] amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” e dessa forma higienizar a sociedade, retirando meninos das ruas que praticavam ações contra a ordem e os “bons costumes”. Manfredi (2002, p. 77) esclarece que os meninos e as meninas de rua eram encaminhados aos Asilos da Infância e aprendiam ofícios como: tipografia, alfaiataria, encadernação, tornearia, carpintaria, sapataria, etc.

O governo ganhava para além dos objetivos previstos: por um lado, conseguia tirar as crianças em situação de mendicância das praças e logradouros, dando às cidades ares de civilidade e, por outro, conseguia formar mão de obra barata, que estaria à disposição do mercado após três anos de formação, esse era o período que “o menor” ficaria trabalhando na casa para pagar por sua aprendizagem (MOURA, 2007; RAMOS, 2011; MANFREDI, 2002).

O início do século XX trouxe uma novidade para a EP do país, quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a de preparação de operários para o exercício profissional (RAMOS, 2001, p. 39). Sem dúvida que as primeiras décadas do século traziam uma configuração sem precedentes à EP no Brasil. Instituições foram criadas e o ensino agrícola e industrial fortalecidos. Nesse período, a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade para o desenvolvimento econômico e dinamização da economia.

Nesse sentido, Moura (2007, p. 3) constata que:

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha aproveitando as ideias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”.

Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização.

O autor termina observando que essas iniciativas alargavam o abismo social entre classes no Brasil, pois elas ampliavam uma separação entre a educação das elites e a educação da classe trabalhadora. A expressão “pobres e humildes” é muito reveladora a respeito de para quem o ensino profissional, ora arquitetado, se destinava, enquanto que a educação propedêutica continuava sendo destinada às elites nacionais. A educação profissional sempre foi pensada como alternativa para a formação de mão de obra para as atividades da indústria, do comércio, da agricultura ou dos serviços do Estado. A educação para o fazer laboral sempre foi voltada para as camadas populares.

### **2.1.1 De 1930 a 1960: trinta anos de intensos avanços sociais e a Educação**

Chegamos em 1930 com avanços no campo sociopolítico-econômico, como: a Proclamação da República, o fim da escravidão e o direito ao voto pelas mulheres, a criação do Ministério do Trabalho e a mudança na matriz econômica brasileira de agroexportadora para urbano industrial. Entretanto, a agenda que se impunha ainda nos desafiava na construção de bases e marcos regulatórios imprescindíveis direcionados ao Estado brasileiro, como: organizar a educação nacional e definir seus princípios e diretrizes, o que, além de ser uma exigência para um país atrasado culturalmente (AZEVEDO, 2006), era uma determinação do sistema produtivo, que buscava a modernização da base industrial brasileira. Essa modernização anima a burguesia nacional a protagonizar a transição de uma economia semicolonial para uma economia diversificada, porém atrelada ao capital internacional.

No Brasil, nesse período, muito se fala em revolução, modernização, inovação e desenvolvimento. Entretanto, as elites e o Estado brasileiro, fazem uma opção de aliança a uma concepção ideológica oferecida pelos países de capital avançado, como o Estados Unidos, um modelo de capital dependente, renunciando, de fato, a uma iniciativa revolucionária. Tal opção, mais uma vez, impõe-nos a subserviência e a subordinação aos interesses internacionais.

Para Ramos (2011, p. 22), “[...] o Brasil teria vivido na verdade uma revolução burguesa ‘periférica’, que resultou no capitalismo dependente, na dominação externa e na autocracia burguesa”. Esta autora, baseada no pensamento de intelectuais renomados no estudo da formação da sociedade brasileira, afirma que:

[...] a modernização tecnológica no Brasil foi de origem estrangeira, definida por Florestan Fernandes, como uma “modernização do arcaico”, marcada, inicialmente, pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e

subordinado ao grande capital. Essa análise identifica a existência de uma estratégia de desenvolvimento nacionalista em alguns períodos da história do país, demarcados por Ianni (1991) em 1930-45, 1951-54, 1961-64, quando se tinha como pressuposto implícito o projeto de um capitalismo nacional como uma única alternativa para o progresso econômico e social. Esse projeto implicaria a crescente nacionalização dos centros de decisão sobre assuntos econômicos. Mas essa estratégia foi vencida pela segunda, de desenvolvimento associados, predominante nos anos 1946-50, 1955-60 e desde 1964. Esta continha o projeto de um capitalismo associado com única alternativa para o progresso econômico e social, que implicava o conhecimento das convivências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos. (RAMOS, 2011, p. 24).

Tal qual a economia, nosso sistema de ensino também copiava modelos externos, o que trazia dificuldades na definição de uma identidade nacional. Entretanto, observa-se aqui o Estado brasileiro dando mais atenção à educação, e, pela primeira vez, em 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, período em que surgem também as primeiras universidades. No contexto que se segue, acentua-se a estruturação de uma educação básica completamente dual, com profunda separação entre os percursos formativos dos filhos das elites e os dos filhos da classe trabalhadora.

Fato histórico e que merece destaque foi a organização de um grupo de intelectuais em um chamado movimento de reconstrução educacional no Brasil, que lança o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Os signatários desse documento argumentavam que, sem investimento e organização da educação, não haveria desenvolvimento da nação. Sustentavam que, após longos 43 anos após a proclamação da República, ainda não tínhamos um sistema educacional organizado, com princípios, metas e diretrizes definidas. Isso custava ao povo brasileiro a construção da identidade nacional. Denunciavam a ausência de uma cultura universitária e de uma cultura própria (AZEVEDO, 2010). O documento começava da seguinte forma:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômica lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO, 1932 *apud* AZEVEDO, 2010, p. 188).

De fato, o Manifesto dos Pioneiros foi um movimento sem precedentes, onde, pela primeira vez, atribuiu-se ao Estado a responsabilidade para com a Educação, como fator eminentemente público. Um documento dirigido ao Estado e à sociedade, remetendo a cada um, sua responsabilidade. Os pensadores, apesar de chamar para o centro da discussão as

famílias e a escola, deixam claro que o arbítrio deve ser do Estado, como principal entre responsável pela condução da educação de nossas crianças e jovens (*Ibid.*).

O Manifesto dos Pioneiros desenha um modelo de escola que trabalhe para a superação da dualidade: “[...] é certo que é preciso fazer homens antes de fazer instrumentos de produção” (*Ibid.*, p. 192), mas também advoga por “[...] uma educação laica, gratuita e obrigatória” (*Ibid.*, p. 193).

Para Saviani (2014, p. 34), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

A República Federativa começou a ganhar novos atores e elementos determinantes no direcionamento da vida política do país. A legislação e sua respectiva dimensão jurídica revelou a condensação de uma correlação de forças antagônicas que se instaurava no Estado ampliado. “Essa disputa hegemônica, é travada sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário, e assim, da própria política educacional” (RAMOS, 2011, p. 35).

A necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação, que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis, é garantido pela primeira vez no Art. 150a, da Constituição de 1934 (FREITAG, 1986, p. 55).

A Constituição de 1934 marca, portanto, o balizamento no processo de organização do Estado brasileiro, e o setor educacional tem seus primeiros marcos regulatórios, recebendo atenção em vários artigos. Além da menção à importância da criação do Plano Nacional de Educação (PNE), Freitag (1986 p. 51, grifos da autora) aponta outros dispositivos na Lei que tratam da questão educacional:

São regulamentadas (também pela primeira vez) as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art. 156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150). Implanta-se a gratuidade e **obrigatoriedade** do ensino primário. Declaram-se obrigatórias as disciplinas de educação moral e política (Art. 131). O ensino religioso torna-se facultativo.

O que podemos inferir é que muitas das proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova influenciaram na elaboração da Carta Magna de 1934. O Manifesto é um documento da Política Educacional (SAVIANI, 2014), que, além da enfática defesa da escola pública, apresenta-se como um instrumento político que teve grande ressonância na sociedade

brasileira. Suas diretrizes impactaram sobremaneira o pensamento dos nossos legisladores, que o traduziram, pelo menos em parte, na elaboração do texto constitucional.

Em 1937, a ditadura do Estado Novo interrompeu o processo que estava se instaurando no país. A Ditadura Vargas apresentou significativo retrocesso no que diz respeito à educação. A Constituição daquele ano foi reflexo de mais um, entre inúmeros golpes que se passaram e ainda se passam no país. Muitas conquistas como a veiculação constitucional de recursos destinados à educação foram extintas e, por isso, retrocedemos.

Os conflitos do mundo ocidental fizeram com que as grandes potências econômicas mergulhassem em duas grandes guerras. Esses países voltam-se para a produção bélica, abrindo espaço para países de industrialização emergente, como o Brasil. As camadas dirigentes tomam posição pela modernização do sistema produtivo nacional, afetando diretamente o setor educacional. Assim,

[...] as décadas de 30 e 40 do século XX trazem grandes impactos para a formação dos trabalhadores, pois esse é o período de institucionalização da educação profissional no Brasil, marcadamente pelo nascimento do SENAI e das Leis Orgânicas de 1942, que foram respostas do Estado e dos empresários à então nova demanda por formação de trabalhadores. (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 12).

Durante toda a era Vargas (1930-1945), no Brasil, destacaram-se dois ministros da educação que efetivaram uma série de decretos, leis e outras medidas que sistematizaram um processo de educação profissional, que aprofundaram o já arraigado dualismo educacional. Primeiro, com Francisco Campos, ministro entre o período de 1930 a 1932. Foi o primeiro Ministro da Educação da República Nova, que instituiu mudanças que ficaram conhecidas com Reforma Francisco Campos. Dentre tais medidas está a instituição do Decreto nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação, instrumento que poderia ser importante para democratizar as discussões acerca das Políticas Públicas de educação, mas que, segundo Gomes (2013, p. 65), não representava todos os níveis e modalidades de ensino, pois nele não tinha assento para membros dos segmentos do magistério, e dos ensinos primário e profissional.

A estrutura da Educação básica, antes da reforma Francisco Campos, dividia-se em duas grandes etapas: o primário e o ginasial. Não existia o que hoje chamamos de Ensino Médio. “Havia um curso primário com duração de 4 anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural ou profissional destinado às crianças das classes populares” (KUENZER, 1997).

Kuenzer (1997) detalha esse sistema distorcido e dual que separava os jovens que entrariam na escola para a preparação para o trabalho imediato e aqueles que seguiriam nos estudos:

Ao curso primário poderiam suceder o ginásial, com duração de seis anos, o normal, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para os concluintes do curso rural sucedia, obrigatoriamente, o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com 2 anos de duração (KUENZER, 1997 *apud* MOURA, 2007, p. 7).

É perceptível que esses percursos formativos, completamente diferenciados para os filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora, ocorriam desde as séries iniciais do curso primário. Assim, resumidamente, a educação básica era estruturada favorecendo um *apartheid* educacional, que vinha se estendendo por todas as outras etapas do ensino.

A reforma Francisco Campos implanta, por meio do Decreto nº 18.890/31, o ensino secundário com currículo seriado e enciclopédico (GOMES, 2013). Para Dallabrida (2009):

Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal. (p. 186)

A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, porém aprofunda a diferenciação entre sistemas escolares para classes sociais privilegiadas e desprivilegiadas. Ou seja,

O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginásial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames. (MOURA, 2007, p. 4).

Deve-se mencionar o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos



nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura” (BRASIL, 1931; 2007b). Esse aumento do número de anos afirma: “O caráter enciclopédico de seus programas a tornava a Reforma Francisco Campos uma educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral.” (DALLABRIDA, 2009, p. 187). O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal. As classes baixas, por falta de condições para manterem seus filhos em uma escola de formação geral, eram obrigadas a matriculá-los nos cursos técnicos, com formação para o trabalho.

Em seguida, com Gustavo Capanema, consolida-se um ideário de EP no Brasil, pautado e financiado, principalmente, pelo capitalismo dependente, a partir do qual a educação adquire uma estrutura nacional.

O contexto nacional e internacional favorecia o crescimento da industrialização no país. Em âmbito nacional, a chamada Crise do Café obrigava o processo de adaptação da matriz econômica e o direcionamento para o setor industrial. Externamente, os parques industriais das nações desenvolvidas voltavam suas energias para a indústria bélica, pois o Ocidente estava na iminência de mais uma grande guerra. A burguesia nacional, portanto, cobrava das camadas dirigentes as condições básicas para desenvolver a indústria. Segundo Moura (2007), em resposta a essas demandas, foi promulgado um conjunto de decretos-lei, conhecidas com Leis Orgânicas da Educação Nacional, a saber:

Decreto Nº 4.242/42-Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto Nº 4.073/42-Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto Nº 6.141/43-Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº 8.529/46-Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto Nº 8.530/46-Lei Orgânica do Ensino Normal; e Decreto Nº 9.613/46-Lei Orgânica do Ensino Agrícola, além disso o Decreto-Lei Nº 4.048/42-Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como sistema “S”. (MOURA, 2007, p. 9).

A chamada Reforma Capanema é um dado que ilustra como “[...] o Estado a partir da sociedade Política toma conta progressivamente do sistema educacional, transformando-o gradualmente, de instituição outrora privada da Igreja, em um perfeito aparelho ideológico do Estado” (FREITAG, 1986, p. 52). Essa política educacional não se limita à simples legislação em sua implantação, pois visa, acima de tudo, a transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas, outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, abrindo-lhe “generosamente” uma chance de inserção social pelo trabalho nas chamadas indústrias de base (*idem*).

Dessa forma, são criadas as escolas técnicas profissionalizantes para as classes menos favorecidas. O que leva o Estado a fazer tal abertura, porém, são as mudanças por que passava a economia, com a diversificação da produção, especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria, que exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, um maior treinamento. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, propôs-se a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitavam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer “criar um exército de trabalho para o bem da nação”), mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria (FREITAG, 1986, p. 53).

Essas iniciativas do governo brasileiro não apenas arquitetaram um cenário para crescimento de grande alcance, pretendido pelo país, diante da nova estrutura dada a EP, como evidenciavam a grande importância que essa forma de oferta do ensino passou a ter, como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

Entretanto, elas ratificavam a dualidade educacional, haja vista que o ingresso no Ensino Superior dependia do domínio de conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, ausentes na estrutura curricular dos cursos profissionalizantes. A entrada nas universidades continuou sendo um privilégio de quem frequentava os colégios de ensino propedêutico, ou seja, os filhos das elites, aqueles que não precisavam antecipar a entrada no mercado de trabalho por terem famílias bem estruturadas socialmente.

Após a queda da Ditadura do Estado Novo, a sociedade voltou a discutir a elaboração daquela que seria a primeira LDB da Educação brasileira. Os debates, que se iniciaram ainda em 1948, só seriam concluídos em 1961, com a promulgação da Lei Nº 4.024/61. Esse período foi de grande efervescência e abertura política e de projetos desenvolvimentistas. O projeto dos “50 anos em 5”, de Juscelino Kubitschek, o seu Plano de Metas e a construção de Brasília, são alguns exemplos de um país que aspirava crescimento econômico e participação política (RAMOS, 2011).

Para Freitag (1986, p. 54), o período pós-Estado Novo pode se resumir à:

[...] fase que vai de 45 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas

oligarquias. Surge, nessa fase, um novo protagonista do processo de substituição de importações: o capital estrangeiro, pelo menos na fase de euforia desenvolvimentista, não é percebido como um inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista.

Ramos (2011, p. 36) também corrobora este entendimento, evidenciando que os processos de desenvolvimento econômico do país estão sempre atrelados a um padrão de Política Educacional:

Dos anos JK à ditadura civil-militar de 1964, o Brasil viveu processos políticos intensos em que concepções de sociedade e de projetos de desenvolvimento estiveram francamente em disputa. A formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção. Nesse contexto, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971, quando se instituiu a Lei nº 5.692, que de certa forma, orientou a concepção de educação básica e educação profissional por mais de duas décadas.

Do ponto de vista das liberdades democráticas, observa-se quase 15 anos que, por um lado, favoreceram o surgimento de concepções progressistas de projetos de sociedades e, por outro, um enraizamento de uma mentalidade de governo pela opção do desenvolvimentismo, porém acirrando cada vez mais a condição do Brasil como um país de capitalismo dependente.

No contexto em que a ideologia do desenvolvimento se consagrou na vida econômica e política do país, as normatividades expostas pelos marcos constitucionais oficializavam o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional. (RAMOS, 2011, p. 40). Havia um curso primário com duração de 4 anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior, e, alternativamente, existiam os cursos – rural ou profissional – destinados às crianças das classes populares (KUENZER, 1997 *apud* MOURA, 2007).

A opção pela industrialização, levada a cabo pelo Estado brasileiro desde os anos 1930, exigia maior qualificação de mão de obra e, por isso, o ensino técnico industrial virou a menina dos olhos de todos os governos, a ponto de, em 1959, estabelecer-se legislação específica para esse setor. “A Lei nº 3.552/59 ao regulamentar essa modalidade de ensino também definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de Ensino Técnico transformando-as em autarquias da estrutura governamental” (RAMOS, 2011, p. 41).

Ficava muito evidente nesse período histórico o esforço do Estado na condução de Políticas Públicas de formação para o trabalho, como elemento de investimento público estratégico.

Na sociedade civil, uma disputa que se travava era a defesa da Escola Pública como uma função eminentemente do Estado. O mesmo grupo de educadores e intelectuais brasileiros,

que já havia se manifestado em 1932, somado agora a uma nova geração, reeditam uma segunda versão do Manifesto dos Pioneiros, desta vez intitulado como *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público* (1959). Esse documento, elaborado quando da tramitação da LDB 4.024/61, endereçado ao povo e ao governo, é uma tradução das várias frentes de disputas que ocorriam na sociedade brasileira naquele contexto. Os signatários do documento denunciavam, entre outras coisas, a ofensiva dos setores privados sobre os recursos públicos para subvencioná-los, sob a falácia da liberdade de ensino.

Quanto à LDB, depois de um longo período de tramitação<sup>26</sup>, foi votada pelos deputados, porém, atendendo à maioria das pautas dos empresários das escolas particulares. Assim,

[...] ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos, o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares (Art. 95, § 1, c). (FREITAG, 1986, p. 55).

Porém, a chamada liberdade de escolha, propalada pelos setores empresariais, não se configurara, uma vez que a população brasileira, empobrecida, não conseguiu se manter pagando as mensalidades das escolas privadas, o que veio a ocasionar grandes pressões nas unidades federativas por mais investimentos no ensino secundário público.

O tempo histórico aqui em relevo é singular para entendermos a relação de subserviência entre a burguesia brasileira e a estrangeira, sobretudo a americana. Ramos (2011, p. 43) nos explica que:

A transição do governo Vargas para o de Juscelino Kubitschek caracterizou-se pelo abandono de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional em nome de uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente. O plano de metas (1956-1960) nos permite ver duas características dos anos JK, a saber: abertura do capital estrangeiro por via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista. Forma-se, nesse contexto, uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada a burguesia internacional. O Estado, além de se manter como mediador entre as diversas forças sociais do país passa também a produzir mercadorias e serviços, principalmente os infra estruturais.

O Estado brasileiro, mesmo nos seus momentos de maior abertura democrática, nunca deixou de ser centralizador e corporativo. Entretanto, nos governos Vargas, eram nítidas as tentativas de favorecimento do capital nacional, sobretudo, nas garantias das precondições para

---

<sup>26</sup> Segundo Ramos (2011, p. 41), o projeto de LDB entrou para a pauta do congresso no dia 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o aniversário da queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo. Tendo sofrido vários retornos à Comissão de Educação e Cultura, o texto em debate foi substituído por um projeto de Carlos Lacerda, apresentado em 1958, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino. As discussões travadas em torno do projeto foram marcadas pelo conflito entre escola pública e escola particular.

o seu desenvolvimento e controle do ingresso do capital estrangeiro. Já nos governos militares pós-64, como pretexto de modernização do modelo “nacional-desenvolvimentista”, abriu-se, indiscriminadamente, a economia ao capital estrangeiro. Tal abertura fortalece o vínculo entre as elites nacionais e as internacionais, e, mesmo a burguesia brasileira, estando sempre numa condição subalterna, aceita tal submissão.

As elites nacionais nunca se sentiram incomodadas com a presença dos conglomerados internacionais na economia brasileira, pelo contrário, elas sempre perceberam que poderiam lucrar com tal associação, ainda que na condição de sócia minoritária. Resistência, portanto, aos avanços imperialistas nos países latino-americanos, como o Brasil, só por parte dos partidos de esquerda, alinhados ao bloco soviético, no nosso caso, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), defensor intransigente de uma postura nacionalista e democrática por parte dos governos brasileiros. O PCB teve atuação marcante no período de 1954-1964, antes de entrar, forçadamente, na clandestinidade.

Nos mais de 20 anos de Ditadura Militar no Brasil, a perspectiva de incumbir à Educação a responsabilidade de formação de mão de obra para alavancar o processo de desenvolvimento econômico do país foi a tônica das políticas em educação.

Depois desta contextualização, que consideramos necessária, sobre a história da educação no Brasil, enfatizando a questão da dualidade, a falta de uma identidade e, principalmente, a formação para o desenvolvimentismo de uma nação sedenta por crescimento econômico, evidenciamos a forma como o Estado brasileiro sempre concebeu a formação para o trabalho como única saída para significativa parcela da juventude em nosso país, sobretudo os advindos da classe trabalhadora. Há tempos essa modalidade de ensino já fora definida na legislação educacional como Educação Profissional. A categoria trabalho é tomada aqui, portanto, como categoria central de análise, em um processo indissociável da concepção de desenvolvimento das nações por meio da educação, sendo esta ancorada nas suas teorias desenvolvimentistas.

## 2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS LIMITES IMPOSTOS PELO ESTADO: EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DOS ANOS 1990

Segundo o ministro a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado, desplugado da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias, diz Paulo Renato. Com a abertura e a globalização, a coisa muda de figura, o acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas dos países como o Brasil do *know-how* que

necessitam. ‘Alguns países como a Coréia chegaram a *terceirizar a universidade*’, diz Paulo Renato. Seus melhores quadros vão estudar em escolas dos Estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico’. (EXAME, 1996, p. 46).

A epígrafe acima é um trecho da entrevista do Ministro da Educação dos governos de FHC, o professor Paulo Renato de Sousa, a uma revista de circulação nacional, no ano de 1996. Não há maneira de deixar mais nítido que o projeto educativo neoliberal era de subordinação aos organismos multilaterais, aos interesses do capital internacional e que não cabia à Universidade brasileira ter a veleidade, em um mundo globalizado, de produzir ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2002, grifos nossos).

Apesar de começarmos falando dos impactos das políticas neoliberais junto às universidades, não é disso que falaremos neste tópico. Nosso propósito aqui é fazer a abordagem das reformas administrativas dos anos 1990 e suas implicações nas políticas públicas na EP e no EM. Além de tais análises, pretendemos concentrar as atenções sobre nosso objeto de estudo: o EMI no Pará como Política Pública, sua implantação e implementação no Estado, sobretudo analisando a Experiência do CIEBT/Cametá.

Dois fatores marcam os anos 1990 como um período de mudanças profundas que determinaram um novo paradigma para as políticas públicas no Brasil. O primeiro, depois de mais de duas décadas, é a abertura democrática, possibilitado pelas eleições de 1989, contexto em que dois projetos de sociedade entraram no campo da disputa: um projeto considerado liberal-conservador, representado por Fernando Collor, e outro dito progressista-popular, representado Luís Inácio Lula da Silva.

A vitória do campo conservador, que contou com apoio das elites nacionais e da grande mídia, que sustentaram a ditadura militar durante aqueles anos do regime ditatorial, deu chamamento ao segundo fator, sob a égide da chamada inserção do país no processo de modernização globalizada: as reformas neoliberais dos anos 90. Essa reconfiguração administrativa significou um maior alinhamento das instituições governamentais à lógica mercantil da economia globalizada. Teve seu começo pelas mãos de Collor, que sofreu um processo de *impeachment*<sup>27</sup>. Segundo Ramos (2011, p. 67), esse processo foi arrefecido, em

---

<sup>27</sup> Em dezembro de 1989, Fernando Collor foi eleito para a Presidência da República Federativa do Brasil. Quase 30 anos depois o povo brasileiro voltou a escolher seu presidente pelas vias democráticas. Contudo, seu mandato foi curto. Ao longo dos dois primeiros anos, o presidente foi perdendo apoio popular e seu governo foi atingido por uma avalanche de denúncias de corrupção, o que o deixou sem condições políticas para governar. Em maio de 1992, Collor foi acusado por seu irmão de associação ao esquema de corrupção coordenado pelo seu tesoureiro de campanha nas eleições de 1989. Em setembro, a Câmara dos Deputados autorizou, por ampla maioria, a abertura do processo de *impeachment*, em meio a uma onda de manifestações populares que pressionavam o Congresso. Em dezembro, o Senado Federal aprovou o *impeachment* e cassou seus direitos políticos por oito anos (FRIGOTTO, 2002). As forças de esquerda, ainda ressentidas e que reclamavam um processo de manipulação das

certa medida, por Itamar Franco, dada a sua falta de legitimidade, e retomada com fôlego no período FHC.

Nesse contexto desfavorável para a classe trabalhadora, foram anunciadas e efetivadas as privatizações de empresas nacionais, desregulamentação e perda de direitos trabalhistas. Na área educacional, o Brasil assistiu ao aprofundamento do paradigma neoliberal, com profunda intervenção dos organismos internacionais<sup>28</sup>, alterando, consideravelmente, a legislação educacional nesse período. Para elucidação de nosso objeto de estudo, analisamos algumas dessas novas normalizações impostas ao Estado brasileiro, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a emenda n.º 14/1996, que criou o FUNDEF – mais tarde sendo regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 –, o Decreto n.º 2.208/1997, que distanciou ainda mais a construção de uma educação integradora, todas instituídas pelo federal, no período de 1995-2002.

A década de 1990 rapidamente se converteu em um período de desilusões, principalmente depois do advento das reformas neoliberalizantes, que, pouco tempo depois da ditadura de 1964, submeteu o país à ditadura do mercado ou do capital das megacorporações. Em nosso caso, uma ditadura de aliança e subordinação com centros hegemônicos do grande capital (FRIGOTTO, 2002).

De fato, nos governos Collor e FHC, sobretudo no segundo, assistimos à materialização de retrocessos e desequilíbrios no campo econômico, político e cultural, em que a educação sofreu um significativo processo de interferência por meio das reformas nos seus marcos legais, mas também no âmbito organizativo, institucional, pedagógico e administrativo.

Para Fernandes (1991, p. 36 *apud* FRIGOTTO, 2003):

[...] trata-se definitivamente de uma política que decreta a continuidade do atraso, da violência, do latifúndio e da péssima distribuição de renda, de um Brasil “[...] gigante de pés de barro”. Nação com história, mas determinada lá fora. Como os antigos

---

eleições presidenciais, comemoravam a queda. Segundo Frigotto (2002) o *impeachment* não foi concretizado apenas através da pressão político-social do campo de esquerda. O apoio da poderosa Globo de comunicação expressa a avaliação do poder econômico (externo e interno) de sua incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital (FRIGOTTO, 2002).

<sup>28</sup> Sobre a intervenção das Instituições Financeiras Multilaterais (IFMs) às economias endividadadas do terceiro mundo, como o Brasil, Haddad (2008, p. 19) destaca entrevista de Marcus Faro, secretário executivo da Rede Brasil, ao Programa Ação Educativa, sobre Instituições Financeiras Multilaterais: “O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reforma das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela a administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada ‘assistência técnica’”.

escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é, por si só uma terrível escravidão. (FRIGOTTO, 2003, grifos do autor).

Logo nos primeiros anos do governo Collor, já se previam grandes reformas na Educação brasileira. O receituário neoliberal atribuía “[...] novos contornos ao Estado, que segundo eles, gastava muito e mal os recursos públicos. Portanto, a partir dessa concepção o Estado teria a função primordial de ser o promotor, articulador e mobilizador do suposto processo de modernização do país [...]” (RAMOS, 2011, p. 70).

Nessa perspectiva, a educação brasileira ganhou atenção especial, haja vista que, devido à sua falta de qualidade, o setor passou a se configurar com obstáculo à competitividade. Desse modo, foi preciso reorientar as medidas governamentais para o ensino básico, prioridade absoluta. Ao ensino técnico e superior, caberia a adaptação às políticas industriais e de mercado, com ampla participação da iniciativa privada na sua condução.

Haddad (2008) nos lembra que as reformas do Estado que ocorreram nesse período, não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, são resultado das diretrizes elaboradas pelo Banco Mundial e demais organismos, como exigência primeira para a obtenção de empréstimos por essas economias, que sempre se encontraram em uma situação de extrema dependência do capital internacional. A instituição financiadora elaborou suas regras que precisaram ser seguidas como condição para a aquisição de financiamento. Elas visavam reduzir o papel do Estado como condutor das políticas, principalmente as de cunho social, em contrapartida, os organismos internacionais apresentam-se como “bons” assessores do processo de intermediação para que se preparasse o terreno para o moderno campo de atuação do mercado, o condutor de todas as relações sociais.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio a Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a Educação, seus esforços representam somente cerca de 0,5% do total das despesas com Educação dos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas as especificidades de seus países. O financiamento do banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* HADDAD, 2008, p. 11).

É no período do governo FHC que as reformas ganham mais impulsão, quando, inclusive, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que estava encarregado de planejar todo o percurso das chamadas reformas modernizantes do Estado brasileiro, sob parâmetros de empresas privadas. O plano diretor apresentado pelo ministro



Bresser Pereira propôs um modelo gerencial de administração pública do Brasil, pautado na reformulação de leis, privatizações de empresas estatais e abertura do mercado nacional.

Conduzido pelo ministro Luís Carlos Bresser Pereira, economista liberal que gozava de credibilidade no alto escalão do governo, o projeto de reforma do Estado, na prática, “desmontou” o modelo de Estado preconizado pelo texto constitucional de 1988 (CORRÊA, 2000), já que visava repensar a lógica de funcionamento da máquina estatal, indicando os mecanismos de controle que poderiam torná-lo gerencialmente eficiente (CORRÊA, 2000, p. 3). O então ministro Bresser Pereira (1998, p. 49-50) indicava algumas das razões pelas quais se faziam necessárias tais reformas:

[...] a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar.

Esse ambiente de reformas, no entanto, sobretudo no campo educativo, encontraria parcelas de resistências nos setores da sociedade que ainda aspiravam a efervescência dos ares que derrubaram a ditadura recentemente, agora embalavam-se pela conquista da Constituição de 88 e que já mobilizavam esforços em torno da aprovação da LDB.

Entretanto, articular o projeto de ajuste da sociedade às demandas do capital, por dentro de formulações e propostas de uma LDB, aparentemente progressista, apesar de constituir-se em uma tarefa bastante trabalhosa para o governo, era possível de ser realizada, face à presença de um quadro considerável de parlamentares ligados aos setores produtivos, ao latifúndio e às alas conservadoras das igrejas evangélicas e católica. Por outro lado, Shiroma (2000) ressalta que a aprovação dessa proposta só logrou êxito por conta da habilidade do governo de envolver, nessa empreitada discursiva, renomados intelectuais, que, nas décadas passadas, sempre estiveram envolvidos com a defesa da escola pública.

O projeto de LDB que havia sido fruto de ampla participação da sociedade aos poucos foi se desfigurando, em um Congresso Nacional reacionário e alinhado aos interesses do governo, os avanços do texto original foram, sistematicamente, barrados. Essa LDB minimalista, nas palavras de Saviani (1996), não poderia ser um empecilho às propostas de desregulamentação, de flexibilização, de descentralização e de privatização já anteriormente definidas.

Segundo Shiroma (2000, p. 50), no processo de retomada democrática,

[...] o primeiro projeto da LDB apresentado, delineado por Demerval Saviani, foi apresentado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio (PMDB-MG), em 1988 quando era ministro da Educação Carlos Sant'Anna. Naquele texto, ficou registrado e deu-se visibilidade às reivindicações que, de certo modo, foram incorporados ao texto constitucional.

A sociedade, mesmo permanecendo mobilizada através do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB*, que contava com mais de 30 entidades nacionais de feição sindical, acadêmica, religiosa e profissional, não conseguiu impedir que as aspirações de quase duas décadas de construção progressistas fossem, gradativamente, substituídas por uma concepção mercadológica de viés desregulamentador e privatista (SHIROMA, 2000, p. 51). Para Saviani (1988 *apud* SHIROMA, 2000), “[...] é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Para a autora, a LDB, como foi aprovada, não produz responsabilidades ou obrigações para o Estado, no que diz respeito às alterações necessárias para mudanças estruturais na educação.

Nos quase oito anos de tramitação, o projeto de LDB foi-se adaptando, se construindo dentro de um ambiente democrático. Entretanto, o que desconfigurou o texto original, atropelando as discussões inconclusas na Câmara dos Deputados foi o texto do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que desconsiderou tudo o que vinha sendo discutido com as entidades e o Congresso Nacional. Shiroma (2000, p. 51) nos explica que:

A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, na avaliação de Saviani, trouxera nova composição de forças ao congresso nacional e a aliança entre o PSDB e o PFL, indicava uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, Darcy Ribeiro, apresentou um novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo FHC e seu Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Voltando à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto.

A estratégia privatista levada a cabo pelo governo FHC contou também com o empenho de seu conceituado Ministro da Educação. Segundo Frigotto (2002):

Não é mera coincidência que os arquitetos intelectuais das reformas educacionais, a começar pelo ministro Paulo Renato de Souza, tenham sido funcionários dos organismos internacionais que orientam administrativa, institucional e pedagogicamente estas reformas. Isto indica, ao mesmo tempo, que não se trata de uma ingerência externa e nem de um plano maquiavélico ou conspiratório. Trata-se de algo mais complexo vinculado a uma concepção e uma cultura, como assinalamos acima, de associação e subordinação e neocolonização.

Apesar da grande demonstração de força política entre os parlamentares – o que permitiu que o governo emplacasse a maioria das alterações na LDB que julgava necessárias ao seu projeto neoliberal – alguns aspectos ainda incomodavam o governo. Uma vez que não

foi possível retirar ou modificar esses pontos na ocasião da tramitação da Lei; a alteração destes seria feita pelo poder executivo via medidas provisórias, decretos e portarias.

O governo brasileiro, aconselhado pelos organismos internacionais (RAMOS, 2011), deu início à criação das condições para transferir as responsabilidades com a formação profissional para a iniciativa privada, defendendo que os recursos deveriam ser revertidos para aquelas pessoas com menor expectativa social, em outras palavras, a oferta deveria ser de cursos profissionalizantes básicos, pois estes requerem pouca escolaridade. “O Banco Mundial considerava que em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que chegavam a fazer o ensino médio, tinham expectativas e condições de prosseguirem os estudos, ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho” (RAMOS, 2011, p. 68). Portanto, os investimentos em formação profissional deveriam acontecer antes do EM, haja vista que o ideário neoliberal busca a formação aligeirada para o ingresso imediato nas fileiras do sistema produtivo.

Ramos (2011), apoiada em Cunha (1995), observa a maneira como o governo tratou a educação, não aproveitando nada do já existente. Com relação ao ensino técnico, considerava-o custoso e afirmava que ele beneficiava poucas pessoas, por isso recusa, de maneira enfática, a hipótese de ampliação da rede federal.

As iniciativas do governo com as reformas acabaram por criar um distanciamento da política de educação profissional em relação ao sistema educacional, dessa maneira as políticas de formação para o trabalho passaram a ser orientadas pelos programas de capacitação de massas, sobretudo em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, entretanto, sem nenhuma articulação com a educação básica. Ramos (2011, p. 76) argumenta que “[...] a sustentabilidade financeira dessas políticas esteve nos recursos do Tesouro Nacional, distribuídos em diversos ministérios, no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, e em empréstimos internacionais”. A autora continua:

Aqueles aos quais restava a formação para o trabalho simples, que não tiveram acesso à Educação Básica em idade adequada, deveriam buscar os cursos de habilitação ou de qualificação profissional. Se os primeiros exigem cursar ou ter concluído o ensino médio, aos segundos não se vinculava qualquer escolaridade mínima pré-determinada. Esses cursos se multiplicaram significativamente com a instituição do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR –, pelo Ministério do Trabalho em 1995, predominantemente desenvolvido por instituições da sociedade civil. (RAMOS, 2011, p. 80).

Essa nova tendência da política de educação profissional, implementada pelos governos neoliberais, foi apresentada no seu plano de governo durante a campanha eleitoral, onde se colocava, sem muitos detalhamentos, a urgente necessidade melhorar e mudar a

qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas. Para Ramos (2011, p. 73):

Esta ideia, dentre outras, estaria consolidada e justificada no documento *Educação Fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para a ação do governo)*, apresentado ao MEC em 1992, elaborado pelo instituto Herbert Levy, com o apoio da fundação Bradesco, sob a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira e de Claudio de Moura e Castro, respectivamente, intelectuais do Banco Mundial (Washington) e da OIT (Genebra).

Percebemos que a Educação foi novamente apreendida como elemento central para a construção de uma nova sociabilidade, na prática, entretanto, as consequências desse processo só fazem acentuar o sucateamento do sistema educacional brasileiro. Conforme assinalam Araújo e Rodrigues (2007), o que temos é o velho travestido de novo em um rejuvenescer da Teoria do Capital Humano, onde a educação do trabalhador passa a ser condição fundamental para a “qualidade” e produtividade industrial. A partir de tais formulações, podemos supor a sintonia existente entre o governo brasileiro e as agências internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que elaboram suas premissas voltando-se para conceber a educação como requisito para o desenvolvimento econômico e para a cidadania; esta última, porém, constando apenas como uma falácia neoliberal.

A vitória de ideais progressistas no texto da LDB evidenciava o resgate da função formativa da educação, insistindo que o EM, como etapa final da educação básica, seria composto por, pelo menos, 2.400 horas (RAMOS, 2011, p. 58). A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo e preparar o estudante para o exercício de funções técnicas.

A Lei 9.394/1996, ao permitir a integração entre Educação Básica e Educação Profissional, garantiu que novas possibilidades de superação da dualidade estrutural, historicamente arquitetada, fossem almejadas. Vejamos o que diz a Lei:

**Art. 36-B.** A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I – articulada com o ensino médio;

II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

*Parágrafo único.* A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

(BRASIL, 2017, p. 29)

Portanto, mesmo com muitas reivindicações não atendidas pela versão final de LDB, parte do que surgiu nos debates da sociedade permaneceram, entre elas as possibilidades de integração entre educação básica e ensino profissional (RAMOS, 2011, p. 81). Esse fato levou o governo a tentar aprovar, na surdina, o Projeto de Lei 1.603/96, que deveria dispor sobre a regulamentação da Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional.

Para dificultar qualquer tipo de possibilidade de articulação entre o EM e a EP, na opinião de Moura (2007), o governo tentou impor dispositivos legais, como o Projeto de Lei 1.603/96, sobre o qual ele nos esclarece que:

O conteúdo desse PL 1603 que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo educação e trabalho, das ETFs e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, principalmente das correspondentes entidades sindicais. (MOURA, 2007, p. 13).

Moura (2007) argumenta que o governo FHC, na tentativa de impor suas pautas, mas tentando construir consensos, se movia sempre analisando os melhores cenários de avançar ou recuar. Segundo o autor, em função das resistências e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional, o governo, estrategicamente, diminuiu a pressão com relação ao trâmite do PL 1603, uma vez que a redação dos artigos 36 – Ensino Médio – e 39 a 42 – Educação Profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República. Foi isso o que realmente veio a ocorrer em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996.

Pouco tempo depois, a forma que o governo encontrou para estabelecer um marco legal que garantisse a retirada do Estado da Educação profissional seria a edição de um Decreto Presidencial, o Decreto nº 2.208/1997<sup>29</sup>, e, como estratégia para obtenção de consenso a seu favor, argumenta que as escolas federais contribuíam para a elitização do ensino profissionalizante no Brasil, além das veementes críticas aos custos para se manter as ofertas de ensino nesta modalidade.

Ramos (2011), por sua vez, destaca como as mudanças na legislação possibilitaram grandes alterações na política de Educação Profissional no país:

A posição descolada da Educação profissional em relação ao sistema educacional, assim como as políticas de formação para o trabalho passaram a ser orientadas para os programas de capacitação de massa. As escolas técnicas deixaram de oferecer

---

<sup>29</sup> O Decreto 2.208/97 é objeto de análise desta pesquisa no item 2.3.

Ensino Médio Profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. A formação destinada a trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelo Ministérios da Educação e do Trabalho. As ações engendradas por ambos os ministérios, entretanto, mantiveram-se desarticuladas entre si em relação a Educação Básica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (p. 76).

Ramos (2011) acrescenta que:

Todas essas iniciativas fornecem o marco legal e político para a retirada do Estado da Educação Profissional, transformada em objeto de parceria entre governo e sociedade civil [...] A gestão de recursos privilegiou, por um lado, a expansão da Educação Profissional que tivesse a iniciativa privada como mantenedora, a partir de um investimento público em infraestrutura; e, por outro lado, a pulverização de recursos de qualificação oferecidos por instituições governamentais e não governamentais, mantidos por recursos públicos, mas que prescindiam de investimentos em infraestrutura. (p. 77).

Nesse contexto, outro fator relevante para a análise foi a elaboração da Emenda 14/1996, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado posteriormente pela Lei nº 9.424/1996. Essa lei retira a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Além do mais, diminuiu as atribuições da União em relação à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo, uma vez que passa essas atribuições aos estados e municípios. Entretanto, o que queremos ressaltar aqui são as repercussões que esse dispositivo trouxe também para a EP e para o EM.

As modificações trazidas pela Emenda 14/1996, ao alterar dispositivos constitucionais relativos à educação, induziu à desobrigação do Estado brasileiro para com a oferta, de forma gratuita, da Educação Profissional nos estabelecimentos oficiais de ensino. Baseamo-nos na explicação de Ramos (2011, p. 62):

Não é descabido relacionar essas reformulações à Emenda Constitucional nº 14, que modificou dispositivos constitucionais relativos à Educação. O artigo 2º desta emenda fez com que o inciso IV do artigo 26 da Constituição de 1988 passasse a ter a seguinte redação: “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais da educação infantil, fundamental e média e, no ensino superior, para os cursos regulares de graduação, mestrado e doutorado”, face a redação original que não discriminava os níveis de ensino. Ora, se a educação profissional é separada da educação média, a obrigatoriedade da gratuidade deste ensino se *desconstitucionalizaria*.

Entendemos que, tendenciando essa legislação ao direcionamento do financiamento público da educação, prioritariamente, para o Ensino Fundamental, atendia-se fielmente às orientações do Banco Mundial, que prescreveu que a essa etapa fosse dada atenção absoluta, por parte do governo brasileiro. Ao mesmo tempo, assistíamos à relativização do dever do

Estado para com a Educação, uma vez que se postulava que assegurar educação de qualidade era um dever de todos os setores da sociedade (RAMOS, 2011).

O processo de reestruturação produtiva pelo qual as economias capitalistas vinham passando, somado ao desemprego estrutural que nos afetava, foram os álibis perfeitos para que as reformas educacionais chegassem também à Educação Profissional.

O projeto de reforma da Educação Profissional, embasado nos parâmetros do Banco Mundial, foi desempenhado com celeridade pelos consultores dos organismos internacionais que agora estavam alojados nas estruturas do MEC, entre eles, os renomados professores João Batista Araújo e Oliveira e Cláudio de Moura Castro (RAMOS, 2011, p. 73). Os documentos produzidos no âmbito do MEC teciam inúmeras críticas quanto ao custo da Educação Profissional de nível médio no Brasil, além de uma suposta elitização desse tipo de ensino, que ocorria, sobretudo nas Escolas Federais, bem como a ideia na qual os investimentos em formação profissional deveriam acontecer na parcela com menor expectativa social, aqueles com escolaridade baixa, que não conseguiam ingressar no Ensino Médio (*Ibid.*, p. 73-74).

O argumento que cultivava a ideia de que o modelo produtivo exigia que os trabalhadores tivessem conhecimentos e habilidades que propiciassem sua adaptação ao ambiente de trabalho em constantes mudanças, na visão de Ramos (2011, p. 74), é uma proposta que caracterizava a economia brasileira como dual: falta de mão de obra qualificada convivendo com desempregados ou subempregados, cuja falta de qualificação dificultaria sua incorporação ao setor moderno da economia. Essas estratégias contemplaram, portanto, a transformação do quadro vigente da Educação Básica e a orientação das políticas de capacitação de mão de obra para os programas de capacitação de massa.

Frigotto (2005, p. 73) tem posição extremamente crítica às reformas educacionais propostas pelos organismos multilaterais. Segundo ele, “[...] a ênfase dada a Educação Básica, desde os anos 1950 quando, face as desigualdades entre as nações e grupos sociais, começou a desenvolver a noção de capital humano e, mais recentemente, na década de 1980, as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade”. Quanto mais regressivo e desigual o processo de produção capitalista, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista (*Ibid.*).

Os conflitos subjacentes ao processo de redemocratização do país se dão em um ambiente de reconstrução do Estado de direito, uma conjuntura muito parecida com a dos embates, proposição, tramitação e aprovação da LDB de 1961, em que o Brasil também emergia de uma ditadura e os projetos societários que se apresentavam eram demasiadamente distintos.

Sob o pretexto da reestruturação produtiva e desemprego estrutural, as reformas foram acontecendo. Segundo Ramos (2011), o governo do Brasil, a partir de 1995, focaliza a universalização do Ensino Fundamental, bem como o financiamento pelo Estado às entidades da sociedade civil para a expansão dos programas de formação profissional para o trabalho simples. Esta autora, apoiada em Barreto (1999), explica as estratégias utilizadas:

Implicando o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado, as parcerias fizeram partes de um processo de *publicização* dos serviços estatais (BARRETO, 1999 *apud* RAMOS 2011) um dos pilares da reforma do Estado. Publicização, neste caso, significava transferir serviços não exclusivos do Estado para o setor público não estatal. A publicização das iniciativas no campo da educação profissional em favor das organizações civis de direito privado através das parcerias entre o público e o privado, muitas vezes converteu-se em privatização das atividades educacionais. (RAMOS, 2011, p. 78).

A omissão ou saída do Estado da oferta dos serviços educacionais, combinados às exigências crescentes de formação para inserção no mercado de trabalho, provocaram a constituição de um contingente de consumo de serviços educacionais. A isto associa-se toda uma reforma legislativa, que permitia a presença cada vez mais intensa das Organizações Sociais (OS), na condução da política de educação profissional em todo o território nacional.

Estão, portanto, criadas as possibilitadas de convênios entre os governos estaduais e as OS, no caso paraense, ela atendia pelo nome de Organização Social Escola Técnica de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP), cuja atenção será dada no terceiro capítulo deste trabalho.

### 2.3 PROJETOS EM DISPUTA – REFERÊNCIAS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS NAS DISPUTAS DE PROJETOS ANTAGÔNICOS PARA A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES – DO DECRETO 2.208/1997 AO DECRETO 5.154/2004: AVANÇOS E LIMITAÇÕES

No campo dos embates sobre os ideários que sustentam ou que buscam sustentar a educação para o trabalho na sociedade brasileira, amparamo-nos também nas contribuições de Araujo e Rodrigues (2011; 2012), Kuenzer (2009), Ramos (2011), Cunha (2000) e Frigotto (2003), para tecer colocações que elucidarão nossa ótica sobre a temática.

Começamos com as contribuições de Araujo e Rodrigues (2011), em uma análise das referências sobre práticas formativas em Educação Profissional. Eles nos orientam que:

[...] a Educação em geral e a Educação Profissional, em particular, constituem campo de disputa no qual predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social. Tais abordagens consubstanciam em nossa sociedade, prioritariamente, dois



projetos antitéticos de formação de trabalhadores: uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital. (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 7).

Uma das principais características da educação no Brasil é a forte distinção entre a educação destinada à classe trabalhadora e aquela voltada para a elite: o que se denomina dualidade estrutural (KUENZER, 2007). Esse contexto reforça um quadro que resulta no acirramento das desigualdades sociais no Brasil, pois reserva à camada mais pobre da população a escola pedagogicamente sucateada, com espaço físico precário e com o corpo docente mal remunerado, ao passo que o mesmo sistema reserva aos filhos das elites uma formação mais completa e que condiz com o *status quo* a que pertence a classe social da qual faz parte a classe dos dirigentes. Só às elites têm sido permitido, portanto, o acesso ao saber historicamente construído pelo homem e sistematizado pela escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, para a elite, torna-se necessária ampla formação, que permita à classe adquirir grande parte dos conhecimentos construídos historicamente; já à massa, relega-se uma formação pautada no trabalho, em uma perspectiva de profissionalização, fragmentação e superficialidade.

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho. (KUENZER, 2007, p. 27).

É válido ressaltar nosso posicionamento como sujeito que acredita na possibilidade de projetos contra-hegemônicos, dentro de uma visão de sociedade que busque superar a predominância da dualidade e a desintegração dos campos do saber, do fazer, da ciência, da cultura e da tecnologia, que produz um homem que se acomoda à realidade imposta. No entanto, a crítica, no sentido do aperfeiçoamento, aos projetos apresentados pelo campo progressista faz-se também necessária. A captação dos elementos que demonstram as ambiguidades e os desencontros dos projetos populares, no intuito de trazer uma reflexão sobre as Políticas Públicas que nascem do seio da classe trabalhadora e que, em uma conjuntura de alternância de poder, podem ser conduzidas novamente pelo Estado, nos impulsiona neste trabalho.

A perspectiva de desenvolvimento de uma proposta de EMI, que tem no seu nascedouro a contribuição de autores do campo progressista, sob a égide do marxismo, elaborou-se como enfrentamento aos projetos educacionais conformadores da acomodação social (ARAUJO; RODRIGUES, 2011).

A superação do projeto societário e educativo do capital, sob a perspectiva do adestramento e da acomodação (FRIGOTTO, 2003, p. 80) prescinde da real necessidade de compreensão daquilo que nos é imposto:

[...] um projeto educacional dual, que se manifesta na constituição de **dois sistemas** de subjetividades e de **duas redes diferentes de escola**, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na **divisão social do trabalho**, que separa o **trabalho intelectual** do **trabalho corporal**, impondo os limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas. (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 8, grifo nosso).

É vital para o êxito de um projeto contra-hegemônico, portanto, a compreensão das estratégias impostas pelo projeto capitalista, que busca em suas práticas formativas promover a aceitação de uma filosofia de acomodação e subserviência aos desígnios do mercado, como algo imutável. A partir daqui, ao problematizarmos as práticas que se articulam ao ideário pragmatista, apoiado em Araujo e Rodrigues (2011), propõe-se uma outra filosofia que busca a emancipação social, onde se considera que, para além da simples negação, é necessário formular estratégias que favoreçam a atividade humana autorrealizadora.

É importante destacar que o processo de integração que iremos analisar, e que fora proposto e executado pelo Governo do Estado, a partir do advento do Decreto n.º 5.154/2004, difere muito do modelo de profissionalização compulsória do 2º Grau, imposto pela Lei n.º 5.692/1971. Nascida no auge dos governos ditatoriais, a Lei n.º 5.692/1971 promoveu uma profunda reforma em nossa Educação básica, uma de suas tentativas, embora frustrada, era tornar o ensino de 2º Grau profissionalizante para todos. Essas medidas foram significativas da prática economicista do plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital (RAMOS, 2011, p. 44). Para a autora, a reforma imposta pela referida lei visava conter as demandas crescentes pelo acesso ao Ensino Superior.

Luiz Antônio Cunha (2005), educador brasileiro, em importante obra sobre a formação para o trabalho no Brasil denominada *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, afirma que:

[...] o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo – uma educação para o trabalho –, e uma educação para a elite – uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, não sendo consideradas prestigiadas. (CUNHA, 2005, p. 172).

Naquele contexto, o que presenciamos é um sistema educacional que elitizava o Ensino Superior e ofertava para o restante da população – filhos dos trabalhadores – uma formação voltada a formar mão de obra para atender aos anseios do capital.

Frigotto (2003) nos lembra que o enraizado processo de dualismo nos sistemas educacionais remete a épocas do Renascimento e mudam as estratégias capitalistas de acordo com mudanças ou adaptação no sistema produtivo:

Na medida, todavia, em o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos da classe dirigente. (FRIGOTTO, 2003, p. 34).

A contribuição desse intelectual nos remete ao entendimento de que o sistema dual de educação não é resultado do acaso, sem intencionalidades. Ele é imposto, mas com um sofisticado grau de sutileza pelo Estado classista em favor das classes dominantes e dos anseios do modelo de produção hegemônico.

Os movimentos capitalistas no interior da escola buscam apreendê-la enquanto instituição que desempenha sua função social, sempre vinculada aos diversos processos de produção e reprodução do capital. E, para além da produção de mercadorias, a escola capitalista também reproduz ideologias. Abaixo, Frigotto (2003) citando Mészáros (1981), ilumina este pensamento:

Além da produção ampliada das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e **reprodução da estrutura de valores** dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981, p. 260 *apud* FRIGOTTO, 2003, p. 26, grifos nossos).

Frigotto (2003) explica que a perspectiva crítica mais atual e radical do engodo da reprodução das estruturas e valores da ideologia capitalista, para o escamoteamento de sua natureza classista e alienadora, ainda encontra ressonância na obra de Marx:

A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza. (MARX, 2003, p. 113).

Por esta razão, podemos perceber que a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de

formação humana, vem marcada de concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas (FRIGOTTO, 2003, p. 29).

Na mesma direção, Araujo e Rodrigues (2007) destacam que as estratégias articuladas ao projeto educacional do capital, de cunho pragmático, visam à segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador e a acomodação social perante a realidade dada.

Em conformidade, o Estado brasileiro, adepto da política desenvolvimentista pautada no capitalismo dependente, crê fielmente nas teorias em evidência, entre elas, a Teoria do Capital Humano, de Theodor Schultz. Para Frigotto (2003, p. 41):

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras de capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto do plano geral do desenvolvimento das nações, quanto do plano da mobilidade individual.

A rápida difusão das premissas desse pensamento se disseminou nos países de economia forte e também nos de economia dependente. No Brasil dos militares, as reformas ocorreram de forma acelerada. Na década de 1970, as reformas educacionais fizeram parte do mito da economia planificada (RAMOS, 2011, p. 46).

Frigotto (2003) afirma que a disseminação da teoria do capital humano, como panaceia para a solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre indivíduos, além de ser rápida, aconteceu mediante a forte interferência dos organismos internacionais (BID, BIRD, FMI, USAID, OIT, UNESCO, UNICEF), que, na América Latina, construíram forte relação com os governos ditatoriais da época e que representavam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

No Brasil, ainda no final de 1997, quando o Decreto 2.208 entrou em vigor, o EM foi desvinculado do ensino profissionalizante, contrariando várias correntes políticas, comunidade acadêmica e grupos de pesquisa que dedicavam estudos na linha de trabalho e educação. Dessa forma, uma nova normatização precisava ser elaborada.

A partir de 2003, com a ascensão de um governo de esquerda ao governo central, alimentou-se a expectativa, de direcionamento para a rompimento com o modelo de formação que atendia apenas às exigências do mercado. O próprio país demonstrava um firme propósito de romper amarras resultantes das relações de dependência e subordinação aos ditames dos

organismos internacionais. Nesse sentido, é simbólico o pagamento da dívida com o FMI<sup>30</sup> e o rompimento com a assessoria dessa instituição junto ao MEC, feito nos primeiros anos do governo do então presidente Lula

Destarte, no começo de um governo recém-eleito e com forte apelo popular, uma série de modificações foram propostas à formação profissional, desde a montagem do governo em janeiro de 2003, dentre as quais:

[...] uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n.º 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1089).

Com a necessidade de revisão das proposições contidas no Decreto n.º 2.208/1997, uma série de discussões foi desencadeada, as quais perduraram de 2003 até julho de 2004. Também ocorreu o desenvolvimento de dois grandes seminários nacionais – um destinado à discussão do EM<sup>31</sup> e outro para discutir a EP<sup>32</sup> – com a participação de estudiosos da área Trabalho e Educação, visando a formalizar uma nova proposta educacional, de cunho profissionalizante.

Após a sistematização das discussões acerca do Ensino Médio, a SEMTEC/MEC responsabilizou-se por elaborar uma política substitutiva ao Decreto 2.208/1997. Assim, implementou-se o Decreto n.º 5.154/2004, que define:

Art. 1º - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º - A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

<sup>30</sup> “Em 2002, o governo FHC aproveitou-se do bom relacionamento com a instituição e solicitou um empréstimo de mais de US\$ 30 bilhões, valor que todos os candidatos à Presidência naquele ano se comprometeram a pagar. Em 2005, o então governo Luís Inácio Lula da Silva quitou a dívida. [...] Apesar da grande negociação no início do governo Lula, desde 2005, o Brasil entrou em uma nova fase de seu relacionamento com o FMI: não mais submete-se à antiga condição de dependência, tornando-se participante ocasional de programas de ajustes fiscais para países necessitados e potencial financiador da instituição. Em 2009, pela primeira vez na história, o Brasil emprestou dinheiro ao Fundo: US\$ 10 bilhões para ajudar países emergentes em meio à crise internacional. Em 2012, novo empréstimo de US\$ 10 bilhões, agora para a Zona do Euro – com uma exigência: participação mais efetiva dos países em desenvolvimento nas decisões do Fundo.” (ROSA; MICHELETTI, 2017).

<sup>31</sup> Intitulado Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, em maio de 2003 em Brasília, cujas discussões foram sistematizadas e deram origem ao livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*.

<sup>32</sup> “Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, experiências, problemas e propostas”, que deu origem ao documento intitulado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnológica (BRASIL, 2004a).

A superação das imposições do Decreto n.º 2.208/97 era uma reivindicação antiga dos educadores do campo progressista, ou melhor, ela nasceu com ele, desde sua promulgação em 1997. Vale ressaltar que esse instrumento coibia a possibilidade de integração entre formação básica e formação profissional de forma orgânica no mesmo currículo (BRASIL, 2007, p. 7).

No contexto da LDB n.º 9.394/1996, o governo federal, no ano de 2004, editou o Decreto nº 5.154, como possibilidade imediata de enfrentamento da problemática da dualidade, escutando, dessa forma, os clamores de parte dos educadores brasileiros.

O governo, para criar essa possibilidade, estava amparado na própria legislação da educação, a LDB, que, em seu artigo 39, assegurava:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, **integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação** e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes **itinerários formativos**, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de **formação inicial** e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional **técnica de nível médio**;

III – de educação profissional tecnológica de **graduação e pós-graduação**.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as **diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação**. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O Art. 39 determina, portanto, os níveis e modalidades que a EP deve abranger, aponta seus itinerários formativos, compromete suas áreas de abrangência – formação inicial, formação técnica de nível médio e educação profissional de graduação e pós-graduação –, além de aferir que os padrões, objetivos e características dos cursos serão definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Enquanto que o Artigo 40, da mesma lei, por sua vez, estabelece que a EP deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (BRASIL, 2007c, p. 8). Esses dois dispositivos nos orientam sob princípios e formas, respectivamente, de como a Educação Profissional pode ser trabalhada: “A educação profissional será desenvolvida em **articulação com o ensino regular** ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Outras definições importantes são trazidas também no parágrafo único do Artigo 36-A, segundo o qual, uma vez atendida a formação geral do educando, o EM poderá prepará-lo

para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2017, p. 29). Com esse dispositivo, o legislador cria prerrogativas que alargam a abrangência que pode ser dada a última etapa da educação básica no país:

Art. 36-A [...] *Parágrafo único*. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2017, p. 29).

Em seguida, o Art. 36-B, reforça a possibilidade de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, além de definir as formas de ofertas e que deverão ser definidas, a posteriori, as normas complementares pelos órgãos de deliberação:

Art. 36-B A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:  
 I – articulada com o ensino médio;  
 II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.  
*Parágrafo único*. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:  
 I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;  
 II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;  
 III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2017).

Na lei maior da Educação, a perspectiva de integração entre Educação Básica e Educação Profissional sempre esteve presente, sempre esteve amparada do ponto de vista legal. Contudo, o governo neoliberal de FHC, sob a égide dos ideários que preveem a diminuição do Estado, ao editar o Decreto n.º 2.208/1997 e regulamentar a Educação Profissional, desvirtuou as prerrogativas que continham as premissas de articulação entre essas duas modalidades de ensino.

Moura (2007, p. 9) nos coloca que o Decreto n.º 2.208/1997 era uma medida carente de respaldo legal, uma vez que estabelecia uma restrição a algo que uma lei maior permitia. Com isso, a revogação de tal dispositivo era urgente e legalmente viável. Esses pressupostos nos esclarecem que se tratava de uma normatização frágil, do ponto de vista jurídico, que, para ser superada, dependia, sobretudo, de vontade política do grupo que estivesse no governo.

A edição do Decreto n.º 5.154/2004 é o ponto de culminância de um processo de embate, teórico e político, que ocorreu desde o início do governo Lula, no âmbito das definições normativas sobre o EM e a EP, no interior do MEC. Nasce, assim, o Decreto n.º 5.154/2004, que:

[...] visaria a restituição da possibilidade de integração entre Ensino Médio e Profissional [...], com a intenção de assegurar o acesso aos princípios e fundamentos

científicos e tecnológicos do trabalho na formação dos trabalhadores, tendo em vista uma concepção emancipatória de formação. (BRESSAN, 2006, p. 59).

É importante não negligenciarmos as incongruências de forças sociais e do próprio governo em torno da construção de um projeto para o EM, de base científica e técnica, que permitisse romper as amarras da dependência e da subordinação externa.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem que o progressivo amadurecimento em torno de uma definição não aconteceu sem que houvesse profundos embates nos espaços que foram promovidos pelo MEC, no período imediatamente anterior à edição do Decreto n.º 5.154/2004. Tais embates eram resquícios dos conflitos históricos entre as forças políticas nacionais pela hegemonia e definição de um projeto de educação para o país:

A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/04, está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. Temos como marco de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre educação na constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 22).

Três posições diferentes se manifestaram nesse embate:

Uma primeira que se expressava defendendo que bastava revogar o Decreto n.º 2.208/07 [...] Uma segunda que pautava a manutenção deste dispositivo ou se houvesse alterações, que fossem mínimas [...] e por último, uma terceira posição que advogava pela revogação do atual Decreto e promulgação de um novo. (*Ibid*, p. 24).

Os defensores da primeira posição argumentavam que, ao ser revogado o Decreto n.º 2.208/1997, os dispositivos constantes na LDB n.º 9.394/96 bastariam para contemplar as mudanças desejadas e que efetivar mudanças via Decreto significava a continuidade do padrão antidemocrático utilizado pelo governo anterior. O grupo que defendia a posição seguinte: os representantes do setor privado e do Sistema “S” queriam que não houvesse mudanças na política de privatização da Educação Profissional, bem como na separação dela com a Educação Básica. A terceira posição, com representação mais vigorosa da sociedade civil e que envolveu um maior número de segmentos sociais, foi a que prevaleceu: ela defendia a ideia de que “[...] apenas a revogação do antigo Decreto sem a edição de um próximo, não garantia a implantação de uma nova concepção de ensino médio e profissional e tecnológica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 24). Essa concepção não divergia, em termos de princípios, com a primeira posição e, na verdade, acabou se assenhorando dos documentos produzidos para assegurar, tanto a implantação do Decreto 5.154/2004, em discussão, quanto de outro instrumento mais adequado posteriormente.



Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apoiados nas contribuições do professor Francisco José da Silveira Lobo, fazem um necessário esclarecimento sobre o significado do Decreto e assinalam:

O decreto é um ato de governo, de duração provisória; sendo assim, é normal que o Decreto nº 2.208/97 tenha sido revogado por um outro Decreto. Este é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; Ele não pode inovar, não pode contrariar a Lei. O Decreto nº 2.208/97 era ilegal ao determinar a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio [...]”. (Decreto nº 2.208/97, Art. 5º), em confronto com a LDB: “O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei nº 9.394/96, art. 36, §2º) e “A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]” (Id., Ibid., art. 40). (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 22).

Portanto, a promulgação de um Decreto face à revogação de outro, pelo menos nesse caso, não se explicou pelo simples fato de esse ser um instrumento jurídico ou uma prerrogativa presidencial, sem elementos contestatórios e divergências sobre o seu teor. O processo que antecedeu a edição do Decreto n.º 5.154/2004, em substituição ao Decreto n.º 2.208/2007, revelou profunda disputa de interesses que existe entre as classes sociais no Brasil em torno do controle das Políticas Públicas em Educação ao longo dos séculos.

A construção de tal instrumento em uma perspectiva democrática, considerando os diferentes entendimentos sobre a melhor forma de instituir a Política de EP e o EM no Brasil do século XXI, ainda que tenha sido conflituosa, constituía-se em uma ferramenta muito mais indicativa do que imperativa, ou seja, um dispositivo transitório, para que a materialização da integração entre Educação Básica e Educação Profissional galgasse seus primeiros passos.

#### 2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI: DA DUALIDADE À POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO

Não há dúvida de que houve comemorações por conta da edição de tal instrumento jurídico, na expectativa de avanços na superação da dualidade histórica na educação brasileira, mas foram inúmeras as críticas que o governo federal recebeu, em virtude da edição de um novo decreto, por parte de intelectuais ligados a setores da esquerda e de pesquisadores do campo do Trabalho e Educação.

Uma das críticas da comunidade acadêmica era direcionada ao fato de a alternativa de revisão da legislação acontecer via decreto, haja vista que as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, com o advento de um governo do campo democrático

e popular, pautado nos direitos inscritos na Constituição de 88 não se realizavam plenamente, de imediato.

Apesar da vasta produção de conhecimentos sobre os desafios e as possibilidades de integração da EP e o EM, principalmente por pesquisadores do campo Trabalho e Educação, que se esperava que o governo se apropriasse, “[...] o que vimos foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas do governo e as ações e omissões no exercício de poder” (RAMOS, 2011, p. 95).

As posições SEMTEC/MEC, que se expressavam em documentos oficiais, eram bastantes claras quanto ao posicionamento da nova equipe: pretendia-se instituir mecanismos de controle e acompanhamento das políticas, definir competências e reponsabilidades entre os entes federativos para com a educação profissional e de se reduzir a privatização operada mediante o incentivo às fundações, terceirizações, parcerias, mercantilização de cursos, enfim, uma tentativa de redirecionamento de recursos públicos, conferindo ênfase ao segmento público (BRASIL, 2004c).

Destarte, as primeiras iniciativas governamentais pareciam seguir nesse sentido, e, dentre as ações concernentes à educação profissional, destacam-se as seguintes: a) revogação do Decreto n.º 2.208/1997, reestabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB; b) o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos; c) a implantação do PROEJA; d) a expansão da rede federal; e) o apoio aos sistemas estaduais por meio do *Programa Brasil Profissionalizado*.

As críticas fundamentadas àquele processo que se construía fizeram-se ecoar nos grupos de pesquisa e nos meios acadêmicos. Uma das mais ferrenhas foi sobre a própria postura do governo, que fez claramente uma opção pela conciliação de interesses entre os vários segmentos sociais que sempre estiveram em disputa:

Ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 26).

Kuenzer (2009) ressalta que, diante das novas determinações do mundo social e produtivo, dois novos desafios se colocavam para o EM: o primeiro foi a sua democratização, estabelecendo-se metas claras para a orientação da ação política do Estado, em todas as instâncias (federal, estadual e municipal), a outra foi a formulação de uma outra concepção, que articulasse a formação científica e socio-histórica à formação tecnológica. Para essa autora,

entretanto, “[...] a formulação dessa nova síntese está longe de ser um problema pedagógico, é um problema político” (KUENZER, 2009, p. 34).

Segundo a autora, faltou coragem ao novo governo para encarar o desafio que sempre se colocou, haja vista que a mudança na legislação, sem mudança nas estruturas, não seria suficiente para a construção de uma proposta viável. Não basta afirmar que a nova educação média deveria ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado ao conhecimento científico, tecnológico e socio-histórico, e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural fosse superada com a constituição de uma única rede, não se colocando mais a discussão da equivalência (KUENZER, 2009, p. 35).

Tratar a situação dessa forma é limitar o campo das discussões apenas no âmbito pedagógico, em uma sociedade onde crescem os índices de exclusão, ao mesmo tempo em que diminuem os recursos públicos. Essa seria uma solução simplista que não atacaria o problema em sua raiz. Outra crítica da autora diz respeito ao financiamento dessa modalidade de Ensino, a partir do reconhecimento de que o EM não tem sido para todos, embora o compromisso do Estado deva ser com sua universalização.

Nas unidades federadas, que são as grandes responsáveis pela oferta do EM, as questões relativas ao financiamento tendem a se agravar, pois as condições concretas apontam para um cenário de redução de arrecadação, o que necessariamente traria consequências para os investimentos em Educação (KUENZER, 2009, p. 35).

Apesar de o FUNDEB prever o atendimento a alunos regularmente matriculados no EMI à EP e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com avaliação no processo, o financiamento do EMI pela esfera da educação profissional e tecnológica, é ainda uma situação bastante complexa. Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2007b, p. 38).

O exame mais cuidadoso das questões orçamentárias nos mostra que a definição de recursos é definida a partir da luta por receitas escassas no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse não é um critério justo, pois tende a cristalizar as diferenças existentes, uma vez que algumas unidades recebem pouco, porque sempre receberam pouco e outras são mais bem aquinhoadas, porque sempre o foram (BRASIL, 2007c, p. 38). Esse fator reverbera o episódio das desigualdades educacionais que, somado a outros fatores, são elementos de entrave na

condução da democratização das Políticas Públicas Educacionais. Kuenzer (2009, p. 36) argumenta que “[...] estabelecer um modelo único não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade”.

Além disso, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da educação profissional e tecnológica pública nas instâncias federal, estadual e municipal. Isso posto, há uma grande dispersão de recursos em atividades nessa esfera, os quais costumam ser distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública (BRASIL, 2007 *apud* GRABOWSKI; RIBEIRO; SANTOS SILVA, 2003), o que efetivamente dificulta a construção, implementação e coordenação da execução de uma Política Pública nesse domínio.

Só para termos um parâmetro de quão desigual é o tratamento que, historicamente, a Educação Profissional pública recebe em relação ao financiamento dado ao setor privado, amparamo-nos novamente nas contribuições de Grabowski (2005, p. 66), que nos coloca: “No que diz respeito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi destinado em 2005 o montante de cerca de 600 milhões de reais, enquanto o Sistema ‘S’ recebe em torno de 5 bilhões de reais de recursos públicos a cada ano”.

A questão do financiamento da Educação Profissional vem sendo tema de embates no parlamento brasileiro, desde julho de 2003, quando o Senador Paulo Paim, do PT, do Rio Grande do Sul, apresentou projeto de lei suplementar visando à criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). Essa poderia ter sido uma solução para perenizar o financiamento da educação profissional e tecnológica, em geral, e, em particular, do EMI, tanto na modalidade EJA, como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental. Entretanto, a tramitação se arrasta até hoje, tendo passado por inúmeras comissões, mas sem um desfecho favorável até então. Sua aprovação não será fácil devido à diversidade de interesses e projetos sociais em disputa.

Ao apresentar seu parecer favorável ao PLS 274/2003, na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), em 1º de setembro de 2010, o então relator, senador Demóstenes Torres (DEM-GO), comentou que o FUNDEP deveria receber, entre outros recursos, 5% das verbas do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT) e 7% da arrecadação do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Na sua avaliação, esse projeto deveria “revolucionar” o ensino profissional no país (SENADO FEDERAL, 2018, Agência Senado)

Essa estabilização na oferta de cursos de educação profissional de nível técnico é bastante sentida pelos jovens de famílias de renda mais baixa, para os quais a universidade representa um sonho mais distante”, disse o relator em seu voto. Ele

frisou que o mercado de trabalho continua a precisar de profissionais de nível técnico. “Essas constatações evidenciam a necessidade de a educação profissional ser provida por uma fonte segura de financiamento”, concluiu Demóstenes (SENADO FEDERAL, 2018).

Como espaço das discussões e conflitos desses projetos societários, podemos mencionar as Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, realizadas nos estados da Federação, entre maio e junho de 2006, como fase preparatória à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília (BRASIL, 2007c). No roteiro elaborado pelo MEC (BRASIL, 2006b) para orientar os debates realizados nas conferências estaduais e na Conferência Nacional, as propostas foram agrupadas em cinco eixos temáticos, sendo o segundo deles o Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica.

Nas palavras do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica se constituía em um marco histórico da educação brasileira, por ser a primeira conferência nacional do setor em todos os tempos (BRASIL, 2007b). Este evento, que aconteceu em novembro de 2006, contou com ampla participação do governo e da sociedade civil, e teve as discussões orientadas pelos seguintes eixos temáticos:

**Eixo Temático I** – O papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; **Eixo Temático II** – Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica; **Eixo Temático III** – A organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; **Eixo Temático IV** – Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica; **Eixo Temático V** – A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. (BRASIL, 2007c, grifos nossos).

Os debates em torno dos eixos temáticos propostos na Conferência Nacional foram subsidiados pelo *Documento-Referência*, o qual foi elaborado a partir das propostas e considerações aprovadas nas conferências estaduais. A primeira proposta número do eixo temático II (Financiamento) foi, precisamente, a criação do FUNDEP. Essa medida foi suficiente para gerar uma polarização em quase todas as conferências estaduais, assim como na Conferência Nacional (BRASIL, 2007c). De um lado, os que defendiam um projeto de sociedade em que a educação pública, gratuita e de qualidade devesse ser um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, religiosa, etc., estes posicionaram-se a favor da criação do FUNDEP. De outro lado, os altos dirigentes e assessores das instituições vinculadas ao Sistema “S” posicionaram-se explicita e publicamente de forma contrária à criação do mencionado Fundo. Destarte, era de se esperar que o conflito

estivesse presente no Congresso Nacional, durante a tramitação da PEC que visa à criação do FUNDEP (RAMOS, 2011, p. 107).

Diante do quadro evidenciado, ficava claro que a busca da superação da dependência de disputa de recursos para a educação profissional e tecnológica no orçamento da União ou nos orçamentos estaduais passava, obrigatoriamente, pela urgente criação do FUNDEP, tanto é que tal proposta foi aprovada na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006.

O quadro atual, devido à aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, imposta pelo governo Temer, e que congela investimentos sociais por 20 anos, o financiamento para o EMI torna-se mais difícil ainda e reserva expectativas de aceleração do sucateamento desta modalidade de ensino.

O EMI surgiu como uma demanda do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que, inclusive, propõe sua garantia jurídica na própria LDB 9.394/1996, garantindo uma seção específica (Da Educação Técnica de Nível Médio), incluída pela Lei n.º 11.741/2008<sup>33</sup>, Lei de apenas cinco artigos, mas com um significado grandioso para a Educação Profissional no Brasil, em uma perspectiva de integração ao EM. Sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, ela altera dispositivos na LDB em seus artigos 37, 39, 41 e 42.

O governo federal, por meio da SEMTEC/MEC, também garantiu apoio orçamentário aos estados interessados em expandir suas redes de Educação Tecnológica integrados ao EM. Isso aconteceu por meio do Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que tinha o objetivo de promover a ampliação da oferta da EP no país, o chamado Programa Brasil Profissionalizado (PBP):

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007c, p. 4).

Mesmo com as críticas que ele recebeu, devido não ser uma política de financiamento perene, o Programa Brasil Profissionalizado propôs incentivar os estados e municípios a

---

<sup>33</sup> Segundo Ramos (2011, p. 106), a promulgação desta Lei foi uma relevante medida, haja vista que, através dela, foi feita a incorporação dos termos do Decreto n.º 5.154/2004, na LDB, por meio da Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. A finalidade dessa emenda na LDB é explicitada no *caput* da lei, quando se diz que esta altera dispositivos da Lei n.º 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica.

ampliarem a oferta de vagas na educação profissional, priorizando o EMI, prestando assistência financeira para melhoria da qualidade de ensino.

[...] o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico [...]. (BRASIL, 2007c, p. 4).

O programa em referência, instituído para ser fomentador do EMI no Brasil, se configurou em um importante instrumento de convencimento dos governadores para a adesão à proposta pedagógica do EMI. O PBP, no processo de mobilização social junto aos sistemas estaduais e instituições, se tornou um dos pontos que mais atraía as atenções. Uma vez que o governo federal, ao propor às secretarias estaduais de educação o convênio para expansão da rede de educação profissional e tecnológica, para ser desenvolvida nas escolas de EM de cada Estado, garantia aos Estados o repasse de novos recursos, através do chamado Programa Brasil Profissionalizado.

Ramos (2011) argumenta que o PBP tem os sistemas estaduais como foco, visando a subsidiá-los na implementação da EP integrada ao EM, instituído, via decreto presidencial. Segunda a autora:

Nas redes estaduais, o programa proclama, claramente, o objetivo de que essas implantem a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, mediante a modernização e a expansão das redes de ensino médio integrado. Já o fomento ao ensino médio integrado na rede federal se dá pela exigência de pelo menos 50% de suas vagas aos cursos integrados. Resta saber se, nessas instituições e nas redes estaduais, a concepção desses cursos irá ou não na perspectiva da educação tecnológica vinculada aos princípios científicos da produção social ou retomam a ideologia de formar para o mercado de trabalho. (RAMOS, 2011, p. 107-108).

O governo federal, nesse período, não se caracterizou por ser o governo de rupturas com o modelo neoliberal, mas não há como negar que houve um salto na reestruturação, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde os dados nos revelam uma significativa expansão<sup>34</sup>, quanto no apoio do governo central para estados e municípios também ampliarem investimentos nesta modalidade de ensino.

---

<sup>34</sup> Para Campos (2016), foi a retomada de investimentos por parte do governo Lula que permitiu aos Institutos Federais adquirirem a atual forma, constituídos em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892. Esta Lei institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, que tem como base o princípio do ensino público, gratuito e de qualidade, que permeia todas as instituições federais que atuam com ensino superior. Frigotto (2007, p. 1141-1142) apontou que a demora do governo Lula em iniciar o processo de expansão da educação profissional ocorreu pela necessidade de alterações legais. Levaram-se quase dois anos para revogação do Decreto n.º 2.208, de 1997, que instituiu a política do governo anterior para a educação profissional, que impedia

Com o PBP, o governo visava fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassava recursos do governo federal para que os estados pudessem investir em suas escolas técnicas. O programa possibilitou a modernização e a expansão das redes públicas de EM integradas à EP, uma das metas do PDE. O objetivo sempre foi integrar o conhecimento do EM à prática (MEC, 2007).

Os recursos do PBP deveriam ser empregados em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. O MEC conveniou com os estados recursos da ordem de R\$ 1,8 bilhão, que deveriam ser executados em várias etapas, até o final de 2014 (BRASIL, 2009).

O município de Cametá, através do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, recebeu tais investimentos no intuito de se alavancar a EP integrada ao EM. Só em termos de infraestrutura, o CIEBT, tinha um projeto de reforma e ampliação aprovado, no valor de R\$ 1.200.000,00 (Um milhão e duzentos mil reais), para laboratórios, auditório, salas climatizadas, salas de multimeios didáticos, ginásio poliesportivo, móveis e equipamentos<sup>35</sup>.

---

a expansão da educação profissional pela esfera federal. Ao longo de quase um século, desde o surgimento das escolas de Aprendizes Artífices **até 2002**, foram criadas no Brasil **140 escolas técnicas** na rede federal. Com a unificação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, **em 2008**, este número aumentou para **366**, em **2010**, e chegando, em **2014**, à existência de **562 escolas** (CAMPOS, 2016, p. 9, grifos nossos).

<sup>35</sup> No capítulo 3 deste trabalho, abordaremos, em item específico para este fim, como aconteceu ou como vem acontecendo o processo de execução de todos os convênios assinados entre SEDUC-PA e MEC destinados ao CIEBT, inclusive o projeto de reforma e ampliação da unidade educacional.



### CAPÍTULO III – A **IMPLANTAÇÃO** DA REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ E A **IMPLEMENTAÇÃO** DO EMI NO CIEBT: A CONCRETIZAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO NO PARÁ

Este trabalho de pesquisa é a busca por respostas para a seguinte indagação: de que modo se deu os processos de **implantação e implementação** do EMI no estado do Pará, enquanto Política pública, a partir da visão do CIEBT/Cametá?

Consideramos que nos dois primeiros capítulos analisamos documentos e o referencial teórico que deram conta de responder à primeira dimensão: **a implantação** do EMI como política pública no Brasil e no estado Pará.

Nesse contexto, começamos este terceiro capítulo fazendo uma necessária diferenciação entre esses dois termos: **implantação e implementação**, que têm escrita e pronúncia parecidas, mas com uma diferença basilar em seu significado. A esse fenômeno da língua portuguesa, a gramática normativa dá o nome de paronímia.

Propomos que existe uma situação análoga entre essa diferenciação morfológica dos termos *implantar* e *implementar* e o processo de planejamento (*implantação*) do EMI no estado do Pará e o que se vivenciou no CIEBT (*implementação*), desde julho de 2008 até nossos dias, período em que se tenta executar uma Política Pública já instituída pela legislação vigente, bem como por uma série de documentos definidores de seus princípios e bases.

De acordo com Neves (2019, grifos da autora):

**Implantar** é uma palavra formada a partir de derivação prefixal, ou seja, é acrescentado o prefixo “*im*” ao verbo plantar, alterando o seu sentido. O prefixo “*im*” é de origem latina e significa um movimento para dentro. *Exemplos*: “Nesta escola foi **implantado** um projeto de dinamização de recreios”. “A República foi **implantada** no dia 15 de novembro de 1889”. “O cirurgião plástico está **implantando** cabelo a um paciente queimado”.

Segundo esta definição, o verbo *implantar* se refere ao ato de estabelecer, fixar, inserir, plantar, enraizar. Pode significar também o ato de ordenar, prescrever.

A autora também define o significado do termo *implementar* é verbo transitivo que significa executar, efetuar ou completar. O ato de implementar implica conseguir reunir as condições para executar um plano, por exemplo:

“Nesta escola **implementamos** um projeto de dinamização dos recreios”, ou “**Implementarei** novas medidas nesta empresa a partir do mês de janeiro”, ou ainda, “Esse ano pretendo **implementar** novas práticas de alimentação saudável em minha casa”. (NEVES, 2019, grifos nossos).

Assim, entendemos que a palavra *implementar* também é utilizada em situações onde é necessário colocar em prática algum projeto ou, simplesmente, executar determinado trabalho. Na Justiça, ambas as palavras são utilizadas com seus significados distintos. A implantação de uma lei implica que ela está em fase de teoria que antecede sua publicação no Diário Oficial. Já a implementação de uma lei implica que ela já foi implantada e que está sendo executada e fiscalizada (NEVES, 2019).

Feito esse exercício de diferenciações verbais, remetemo-nos ao entendimento que foram criadas um conjunto de condições jurídicas e conceituais ao se IMPLANTAREM as normas legais, princípios e diretrizes do EMI como Política Pública no Brasil e no estado do Pará. Entretanto, sua IMPLEMENTAÇÃO ou o exercício de sua execução no chão da escola pode não ter acontecido como o prescrito. Dito de outra forma, quem implementa já implantou, mas quem implanta não tem a certeza que conseguirá implementar, como definido na ocasião da implantação.

Compreendemos, portanto, a IMPLANTAÇÃO, como a conclusão da primeira etapa de um processo, que, para a sua efetivação na prática, prescinde do êxito na condução de sua IMPLEMENTAÇÃO, a segunda fase da edificação da política pública, no caso aqui, o EMI.

### 3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO EMI NO PARÁ COMO POLÍTICA PÚBLICA: A TRANSIÇÃO DO MODELO OS ETPP PARA A REDE EETEPAs: O OLHAR DOS AGENTES DE GESTÃO

Em se tratando do campo da Educação Profissional, o Governo do Estado do Pará, entre os anos de 1995 e 2006, investiu no estreitamento da relação público-privado, inaugurando parcerias com organizações civis de direito privado, tais como as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)<sup>36</sup> e/ou OS<sup>37</sup>. Dessa forma, na área da Educação,

---

<sup>36</sup> As OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos. Tal qualificação é amparada pela Lei Federal n.º 9.790/1999. Esse título público é conferido pelo governo federal e pode ser obtido por associações civis e fundações de direito privado mediante preenchimento de requisitos estabelecidos em lei. A Lei das OSCIPs representa um marco no processo de organização do terceiro setor, pois, através dela, se definiu termos de parceria entre governo e sociedade civil, onde, muitas vezes, repasses de recursos públicos são acordados (ABONG, 2003, p. 64).

<sup>37</sup> A qualificação dessas organizações é garantida pela Lei n.º 9.637/1998. Trata-se de um mecanismo para descentralizar a administração pública e flexibilizar a mobilização de recursos públicos por meio da celebração de contratos de gestão. As organizações sociais pertencem oficialmente à esfera privada, mas sua qualificação e administração são inevitavelmente controlados pelo poder público. Os governos neoliberais, que buscam a diminuição da estrutura estatal, costumam celebrar parcerias com as OS para que estas instituições gerenciem hospitais, escolas e presídios. *Os governos preferem estreitar relação com estas organizações, pois elas não precisam obedecer a regras de direito público*, ou seja, uma escola que é administrada por uma OS não precisa realizar concurso público para a contratação de pessoal e licitação para a compra de equipamentos e serviços, por exemplo (ABONG, 2003, p. 71).

uma das parcerias mais conhecidas foi o convênio assinado entre a SEDUC-PA e a Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP).

Em 2004, a SEDUC-PA celebrou o convênio entre seu Centro de Gestão e a OS-ETPP, para oferta de cursos profissionalizantes e técnicos – tal convênio foi publicado no *Diário Oficial do Estado*, em 17 de setembro no mesmo ano (vide sítio eletrônico SEDUC-PA, 2018). Daí em diante a educação profissional no estado do Pará passou a ser ofertada e gestada por intermédio da OS-ETPP, embora financiada pelos cofres públicos.

No decorrer do governo seguinte, que se iniciou em 2007, a equipe da SEDUC-PA realizou um diagnóstico da Educação Básica no Pará, e constatou resultados ruins com relação a esta etapa de ensino, apontando altos índices de evasão, repetência e distorção idade/série.

Em 2006 a OS-ETPP manteve 1.829 alunos e apresentou evasão média de 44%, tendo alguns cursos chegando a 60% de evasão. Em 2007 matriculou 1.572 alunos e a taxa de evasão média foi de 17%. Prevalece, portanto, uma média de 143 alunos por unidade escolar, o que é muito baixo, considerando os custos e a infraestrutura disponível (PARÁ, 2009a, p. 30).

De acordo com depoimento do entrevistado **AG 0.1**, que exerceu, nesse período, a função de Diretor de Ensino Médio Profissional da SEDUC-PA, na gestão 2007-2010:

[...] a OS teve uma gestão desastrosa sobre a educação pública, nós conseguimos demonstrar que a gestão privada da educação profissional foi muito pior que a gestão pública. Eles tinham caso de evasão de 60%, *tá certo?* Um trabalho caro com resultados pífios.

Esses dados significam que a política de EM público e, particularmente, EP, vinha apresentando um descompasso entre o que era previsto pela legislação especializada (LDB 9.394/1996, Art. 35, e Decreto 5.154/2004) e o que, de fato, foi realizado na rede estadual ao longo do tempo, além da ausência da idealização de uma proposta que viabilizasse a EP do estado do Pará, no ambiente público e em consonância com as orientações e os rumos que vinham sendo instituídos pelo governo federal.

E a lei 5.154 ela já traz esse debate do currículo unificado, do currículo do ensino médio integrado, na verdade. É diferente de unificado, integrado, currículo único. E o governo do Estado [gestão 2007-2010], ele caminhou nessa perspectiva, de trabalhar dentro dessa política do ensino médio integrado (Entrevistado **AG 0.2**).

Com base nos relatos empíricos do entrevistado **AG 0.1**, anteriormente expostos, observa-se que a transferência da gestão da educação para a iniciativa privada, no modelo de parceria, ao invés de otimizar a oferta e a gestão educacional, acaba sendo um instrumento de precarização do ensino ofertado às classes menos favorecidas economicamente.

No caso da parceria SEDUC-OS-ETPP, em se tratando de educação profissional, o alarmante índice de 60% de evasão acarreta o afastamento dos educandos da escola e a negação, por parte do Estado, do direito à educação e ao preparo para o trabalho, especialmente à juventude trabalhadora, cujo poder aquisitivo é baixo para financiar os próprios estudos.

Negar uma educação digna e de qualidade para determinadas classes, independente de sua condição, significa fortalecer práticas deterministas e cristalizadoras das desigualdades e dicotomias próprias da sociedade capitalista que vivemos. É negar aquilo que é direito conquistado, tal como está evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no artigo I “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (PARÁ, 2009a, p. 50).

Aliás, há que se destacar que, especialmente entre os anos de 1995 e 2006, a gestão e o planejamento da educação pública do estado do Pará seguiram fielmente a lógica neoliberal que, dentre outras coisas, retira investimentos da educação, repassa a responsabilidade da formação para os próprios cidadãos e a rede de ensino é sucateada. O resultado de todo esse panorama é a precarização da educação, tanto em termos quantitativos – cada vez menos vagas são disponibilizadas e cada vez menos tempo o jovem trabalhador passa na escola – como no que tange à qualidade da formação destinada às camadas populares que necessitam da escola pública.

A SEDUC até o ano de 2006 desenvolveu o ensino médio nas seguintes modalidades: 1) Sistema de Ensino Modular SOME; 2) Educação no Campo; 3) Educação Especial; 4) Educação de Jovens e Adultos; 5) Ensino médio regular (matutino, vespertino e noturno); 6) Educação indígena. Com base em dados do INEP (2007) nos demonstra os indicadores, a taxa de aprovação foi de 67,7%, a taxa de reprovação é de 13%, e evasão com o crítico índice de 25%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 2,6. Por meio dos baixos resultados constatados nos indicadores de qualidade que a SEDUC anuncia a necessidade de uma reestruturação do modelo pedagógico e também da gestão das escolas estaduais (PARÁ, 2008, p. 17).

Consultando a literatura especializada, observamos a desmistificação de que a saída para a melhoria da qualidade da educação seja a instituição do modelo de parceria público-privado. Di Pierro (2001 *apud* RAMOS, 2011, p. 78) esclarece que essa noção de parceria está fundada em uma racionalidade economicista-liberal, que reduz as organizações da sociedade civil à condição de prestadoras de serviços públicos, atendendo-se a critérios de diminuição de custos desta atividade social por parte do Estado, não pela eficiência das entidades prestadoras dos serviços, mas pela precarização, focalização e localização destes (MONTANO, 2002 *apud* RAMOS, 2011, p. 78).

Nessa perspectiva, reduz-se o cidadão da condição sujeito de direito a mero consumidor, abstraindo as questões ético-políticas implicadas no conceito de esfera pública democrática, que deve garantir o bem-estar público de forma igualitária. Essa postura no campo

educacional faz parte da estratégia neoliberal de transformar em mercadorias todas as necessidades sociais. Segundo Frigotto (2002, p. 58),

Não é mera coincidência que os arquitetos intelectuais das reformas educacionais, a começar pelo ministro Paulo Renato de Souza, tenham sido funcionários dos organismos internacionais que orientam administrativa, institucional e pedagogicamente estas reformas. Isto indica, ao mesmo tempo, que não se trata de uma ingerência externa e nem de um plano maquiavélico ou conspiratório. Trata-se de algo mais complexo vinculado a uma concepção e uma cultura, como assinalamos acima, de associação e subordinação e neocolonização.

Para tanto, contraditoriamente, utiliza-se da própria estrutura do Estado e, paulatinamente, vai criando as condições favoráveis à transferência dos serviços educacionais ao setor privado, inclusive criando os suportes legais que legitimam o sucateamento dos serviços oferecidos. Nessa linha de compreensão, Ramos (2011, p. 79) destaca que:

A privatização por sua vez, não se realizou prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorreu pela omissão ou saída do Estado de diversos âmbitos educativos e pela deterioração dos serviços públicos, combinadas às exigências crescente de formação do mercado de trabalho. A isto se associou toda uma reforma legislativa que assegurou ao governo federal (e aos estaduais) o controle do sistema, particularmente, mediante a fixação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e o desenvolvimento de sistema de avaliação.

Contudo, como nos elucida a literatura marxista, a sociedade é um processo que vai acontecendo permeado pela luta de classes. Como não poderia deixar de ser, essa contradição entre projetos antagônicos de sociedade defendidos pelas classes sociais em constante conflito, se faz presente na disputa pelo controle do Estado, no horizonte de se buscar controlar o fundo público para fortalecer ou ao projeto do capitalismo ou aos interesses dos trabalhadores.

As elites globais e as classes dominantes nacionais se constituem de agentes determinantes na elaboração e constituição de políticas públicas, mas não são os únicos. A pluralidade política dos dias atuais faz com que agentes outros originados na organização da sociedade civil, como são as ONG's, os movimentos sociais etc., se constituam em novos agentes confrontantes com os projetos das elites e das classes dominantes (BONETI, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, no início da gestão 2007-2010 no estado do Pará, observa-se a expressão no campo educacional do antagonismo de um projeto ligado ao capitalismo neoliberal e outro gestado na organização popular paraense. Em relação à EP, análises desse período revelavam que pairavam na sociedade duas concepções antagônicas: a primeira, de orientação capitalista neoliberal, era aquela que já vinha sendo executada pelo Estado brasileiro até meados de 2004, que separava EP de Educação Básica, e encontrava amparo legal no Decreto 2.208/1997; e a segunda, da equipe de gestores que conduziram a implementação de

um projeto de educação profissional antagônico a essa lógica e que sabia muito bem que se tratava muito mais que dois modelos distintos de educação.

Na verdade, tratava-se mesmo da expressão do antagonismo de interesses de classes que permeiam as relações sociais no capitalismo, da luta social em torno da questão de que tipo de homem queremos formar, isto é, uma luta ético-política, que tem desdobramento no exercício ou não da cidadania por parte das camadas menos favorecidas da sociedade.

Nessa perspectiva, apoiados em Paiva (2008, p. 4-5), destacamos que:

A maioria das práticas sociais exigem dos sujeitos, em algum momento, intervenções que partem da cultura escrita, o que termina por colocá-los em situações precarizadas, por não exercerem nem o domínio da leitura, nem a autonomia para dizer sua palavra. Quanto mais uma sociedade se democratiza, mais se vincula a exigência de práticas de escrita, representadas pelos modos como, organizados, os sujeitos reivindicam, denunciam, requerem, posicionam-se, criticam, emitem opiniões pela oralidade, mas com um sentido preciso do poder do escrito, de sua permanência e da possibilidade de resgatar seus pleitos, comprovar suas petições, exigir resultados e respostas. Essa não é outra se não a prática política assentada em exercícios cotidianos de participação, luta e embates, galgando posições e demarcando novas ordens de poder.

A lógica de EM profissional que imperava na educação paraense até aquele momento (final de 2006 e início de 2007) era exatamente a proposta hegemônica de orientação neoliberal e bases capitalistas. O depoimento do entrevistado **AG 0.2**, coordenador da Coordenação de Educação Profissional (COEP) da SEDUC-PA, no período de 2008-2010, ilustra o que estamos discutindo:

O Ensino Médio, com o decreto de 2.208, ele é apartado *né* [da educação profissional]. Então, você tinha a educação básica, *né*, propriamente dita, a educação propedêutica, e você tinha a educação profissional, *né*, como um outro campo, como se ela não fosse um só processo de aprendizagem do homem (Entrevistado **AG 0.2**).

Todavia, uma outra perspectiva de EP emergia, fruto do acúmulo da organização dos trabalhadores na sociedade civil, bem como de pesquisas e estudos de educadores conceituados e filiados a um projeto contra-hegemônico de sociedade. Pautava-se o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade formativa para o jovem trabalhador, pois defendia a integração entre EP e EM.

Essa proposta emergente, inclusive, encontrava amparo legal no Decreto 5.154/2007 e na própria LDB 9.394/1996, em seu Art. 35, que trata das finalidades do EM:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o **prosseguimento de estudos**;  
 II - **a preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do **pensamento crítico**;  
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, **relacionando a teoria com a prática**, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Para que a segunda concepção de EP se efetivasse, seria necessária uma maior participação do Estado como condutor de uma Política Pública de Educação que promovesse a integração entre EP e Educação Básica, em uma perspectiva politécnica e tecnológica, onde o EM seria o terreno ideal para o desenvolvimento de tal proposta:

É preciso destacar que a estratégia da OS-ETTP de oferta de Educação Profissional de nível médio no Estado do Pará, apenas em cursos subsequentes, não gera recursos federais como o **FUNDEB** (que destina o valor de R\$ 1.478,49/aluno para a matrícula no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico – 30% a mais que a matrícula de Ensino Médio tão somente) e o Programa **Brasil Profissionalizado** (que objetiva estruturar o Ensino Médio e construir um novo modelo de Ensino Médio integrado à Educação Profissional) (PARÁ, 2009b, p. 30).

A dimensão de EP que se pretendia alcançar, durante a gestão paraense de 2007-2010, superava e se antagonizava com as expectativas subjacentes às determinações dos organismos internacionais (RAMOS, 2011) sobre a Política Educacional brasileira, que concebe essa modalidade de ensino como instrumento de formação de mão de obra aligeirada para atender às demandas do sistema produtivo, conforme salienta Frigotto (2001, p. 80):

Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que se quer habilite o cidadão e lhe dê direito ao emprego, a uma profissão tornando-o um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

Um projeto de EP antagônico a esse capitalista-neoliberal visava não apenas aumentar o tempo de escolaridade da juventude trabalhadora, mas, principalmente, vislumbrar o aumento da qualidade da formação, considerando que:

Dentro desta perspectiva integradora, o princípio da qualidade social de orientar as práticas que visem à formação do trabalhador para a consciência de classe, para o enfrentamento à reserva de uma educação de qualidade e desenvolvimento intelectual, social, cultural de acesso aos bens de consumo para uma parcela minoritária, enquanto que para os filhos da classe trabalhadora é reservada a educação para a passividade, o que contribui para a manutenção e reprodução das relações de poder caracterizada pela classe que domina e a classe que é dominada (PARÁ, 2009b, p. 59).

Dessa forma, a formação humana que se almeja tem como dimensões indissociáveis a tecnologia, o trabalho, a ciência e a cultura, como elementos que se articulariam visando à superação da dualidade historicamente estabelecida entre formação geral e formação específica. Nas palavras Lênin (1978, p. 142-144 *apud* CARNOY, 1986, p. 24), “[...] a cultura proletária

deve ser o desenvolvimento lógico da acumulação de conhecimento que a humanidade vem adquirindo sob o julgo capitalista, do proprietário de terras e da sociedade burocrática”.

O objetivo de um projeto de educação nesses moldes é se distanciar da lógica da dualidade de formação: de um lado oferece-se instrução mínima e utilitarista para aqueles que estão condenados à entrada precoce no mercado de trabalho (por conta de suas condições sociais); de outro lado, oferece-se uma formação mais abrangente e duradoura àqueles que sempre tiveram o privilégio social. Sabe-se que, ao longo do capitalismo,

A própria burguesia [...] fez de sua política burguesa a pedra angular do sistema escolar e tentou e reduziu a escolarização ao treinamento de servos dóceis e eficientes da burguesia [...] Ela nunca pensou em fazer da escola um recurso para o desenvolvimento da personalidade humana. (LÊNIN, 1978, p. 109 *apud* CARNOY, 1986, p. 24).

O novo projeto de educação profissional que se buscava implantar no estado do Pará, a partir de 2007, buscava criar as condições para que os trabalhadores também tivessem acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela cultura humana, conforme defende Gramsci (1999, p. 94-96):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Para tanto, foi necessário se criar uma estrutura burocrático-funcional que pudesse concentrar os assuntos da EP, uma vez que a SEDUC-PA estava retomando as rédeas dessa modalidade de ensino que estava sob responsabilidade da OS-ETPP.

A COEP nasce junto com a portaria número 042/08, que institui e cria a Rede EETEPAs, e ela nasce [e] se torna uma referência de educação pública na educação profissional do Estado. Essa é a missão das EETEPAs. E *pra* executar essa missão cria-se uma coordenação executiva, a coordenação de educação profissional da SEDUC, acompanha, monitora, orienta, pedagogicamente, politicamente, toda o desenvolvimento da rede. Montou uma equipe regular *né*, que cuida de todos os programas profissionalizados que é um programa muito intenso *né*, que mantém basicamente a rede. E a COEP é isso: uma coordenadoria executiva da SEDUC ligada à DEMP – que é Diretoria de Ensino Médio e Profissional, ligada à Secretaria Adjunta de Ensino da SEDUC (Entrevistado **AG 0.2**).

Essa segunda visão, de orientação contra-hegemônica, em torno da EP no Pará, que buscava a superação da ideologia da empregabilidade e a pedagogia das competências, e que entende que é possível vinculá-la à formação no nível da educação básica, sobretudo a partir da



promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, levou o conjunto dos educadores que estiveram à frente a SEDUC-PA, no período de 2007 à 2010, a vislumbrar uma educação integradora, conduzida pelo próprio Estado, por meio dessa Secretaria, que instituiu a Rede de Escolas de Educação Tecnológicas do Pará (EETEPAs), conforme nos relata o informante **AG 0.1**:

Então, eu acho que o ensino médio integrado foi um projeto que quando a gente entrou [início da gestão] se colocou como uma direção, porque a gente quer ir nessa direção. É uma política que servia, no nosso entendimento, tanto para a educação profissional quanto para o ensino médio não profissional porque o ensino médio integrado não é apenas uma forma de oferta da educação profissional, é um projeto de formação ampla, *né*.

A Rede ETEPA foi, então, criada em 2008, em substituição à matriz gerencial da OS-ETPP, por meio da Portaria 042/2008, da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), que teve por objetivo ofertar a EP dentro de uma concepção integrada de ensino, de acordo como explica o entrevistado **AG 0.1**:

O que que é o ensino médio integrado? É um projeto que propõe o ensino médio e técnico... saberes que permitam a inserção autônoma no mundo do trabalho, no mundo da ciência, no mundo da cultura, no mundo dos esportes, ou seja, uma *educação integra, inteira, né*, ou *a mais inteira possível*, como eu gosto de falar. Então, a gente tomou o ensino médio integrado como referência, e procuramos trabalhar nesta direção (Grifos nossos).

Essas considerações revelam que a Diretoria de Educação Profissional, que estava pautando, naquele momento, a criação da Rede de Escolas Tecnológicas do Pará, tinha como base teórica o princípio gramsciano da escola unitária, ou seja, uma organização escolar cujo objetivo é o desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos e que: “[...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 2000 p. 36).

Entretanto, uma política pública de caráter contra-hegemônico só pode ser gestada em bases democráticas e, para tanto, fazia-se necessário fomentar o diálogo e incentivar a população a participar das discussões em torno da proposta de uma nova perspectiva de EP no Pará. Nesse sentido, a equipe de gestores que estava à frente do processo de implementação da rede EETEPAs não hesitou em consultar os profissionais da educação pública estadual, sociedade civil organizada e estudiosos na área para que o novo modelo de educação profissional contasse com bases teórico-práticas, capazes de alicerçar o processo de sua implementação da melhor maneira possível:

No primeiro momento a gente fez um seminário de diagnóstico, nós realizamos dois seminários e várias reuniões para discutir a política, para a construção da política.

Então, a gente deu a direção, mas houve um envolvimento. Teve uma coisa muito interessante que foi construída, talvez a coisa mais importante que foi construída nesse período, foi a construção de um fórum de dirigentes de escolas, porque este fórum reunia os dirigentes das escolas de educação profissional do estado, um fórum que tinha um período regular de reuniões e que, de fato, discutia política, discutia problemas, e deu aquela maior unidade à gestão. Eu acho que foi um grande avanço, né (Entrevistado **AG 0.1**).

O próprio documento-base para a implementação da EP Técnica de Nível Médio integrada ao EM, lançado pelo MEC, em 2007, já alertava que, para essa Política Educacional lograr êxito, seria necessário mobilizar ações de cunho político junto à sociedade civil e instituições e sistemas de ensino. Por parte do governo federal, isso vinha sendo feito desde 2003, em vários eventos nacionais para a construção de uma proposta viável de educação profissional, pensada a partir de bases populares. No contexto do estado do Pará, entretanto, essa discussão só começou ao final dos governos neoliberais e início de uma nova gestão (2007), pautada em uma concepção popular de governo.

A pesquisa revela que a *engenharia* montada pela SEDUC-PA, que culminaria com a implantação do EMI como Política Pública no Estado, por meio da rede de Escolas de Educação Tecnológica, não aconteceu de maneira unilateral, ou seja, não foi uma proposta saída das mentes de um conjunto de técnicos do governo. Foi um processo trabalhoso, que envolveu a comunidade paraense, com vários de seus atores, principalmente aqueles que estavam inseridos nas discussões para o fortalecimento do EM e a EP no Estado:

A gente teve quase que um ano, para construir esta política, ouvindo, dialogando, conversando. [...] nós ouvimos muito, conversamos muito com diferentes instâncias ali da diretoria, que era o ensino médio. Nós tínhamos três coordenações: era a do ensino médio, de educação profissional e do SOME né, que *tava* vinculada à coordenação do ensino médio, mas era uma espécie de uma coordenação específica. Então, nós dialogamos muito. Eu, em particular, com as Redes de Escolas Tecnológicas. *Pra* que a gente pudesse fazer a retomada, digamos assim, da gestão da rede de escolas profissionais deu muito trabalho. A gente teve que fazer um diagnóstico. (Informante **AG 0.1** grifos nossos).

A equipe do DEMP que, no período, tinha à frente o professor doutor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, referência em pesquisas da área de Trabalho e Educação, considerava que a “[...] educação com base na democracia tem sido premissa fundamental para a compreensão dos movimentos e das políticas que se vão constituindo no país” (PARÁ, 2009a, p. 48).

Para a SEDUC-PA (PARÁ, 2009a), a educação pensada pelo viés democrático e destinada para o exercício da democracia era pilar essencial para a afirmação do EMI e para o alcance de seus objetivos, já que esta proposta de EP pretende formar o cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exercer seu direito de espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho.

Agora, é importante que a gente tenha claro que a ideia de um ensino politécnico, porque o nome diz Rede de Escolas Tecnológicas [...] escolas tecnológicas é uma das expressões utilizadas por Marx para designar um projeto de escola que tomava como referência a ideia de politecnia... é um conceito mais leninista, *né*. Então, a educação tecnológica pressupõe o domínio do conhecimento científico em articulação com conhecimento técnico, quer dizer, a gente queria superar a ideia de uma educação [fragmentada] [...] a ideia de uma educação técnica pressupõe um saber mais instrumental, *né*. Então as palavras são escolhidas, porque elas expressam um conceito (Entrevistado **AG 0.1**).

Em relação a esse processo de implementação do EMI como Política Pública no Pará, em termos operacionais, observamos que o governo estadual buscava seguir as diretrizes emanadas do governo federal, com destaque para a orientação acerca da necessidade de mobilização de ações de cunho político junto à sociedade civil, instituições e sistemas de ensino, como condição indispensável para qualquer projeto lograr êxito (BRASIL, 2007).

Essa concepção tinha como base a ideia de que a participação na construção da proposta político-pedagógica, do maior número de sujeitos e instituições, daria legitimidade e respaldo para aquele conjunto de ações resultantes das articulações em prol da implementação do EMI como Política Pública. Os coordenadores desse projeto, no contexto da SEDUC-PA, entendiam que, na construção do projeto alternativo de EM, seria necessário um compromisso e envolvimento de todos que compõe a comunidade escolar, “[...] que precisariam trabalhar de forma afinada, estabelecendo interações que possibilitassem o alcance dos propósitos estabelecidos, mediante discussões e troca de saberes” (PARÁ, 2009B, p. 53).

O processo de mudança na matriz de orientação da EP no estado do Pará, substituindo o modelo de parceria público-privado (SEDUC/OS-ETPP) para o modelo inovador representado pela proposta de EMI à educação profissional na Rede EETEPAs, contudo, foi percorrido em meio a algumas contradições, das quais separamos três principais, de antemão, por considerarmos relevantes para a discussão sobre a implementação da Rede EETEPAs, bem como seu legado e os problemas enfrentados ao longo de sua implantação.

**A primeira contradição** diz respeito às resistências, dentro e fora do governo, em se quebrar com a parceria SEDUC/OS-ETPP. Por um lado, com o início do novo governo (gestão estadual 2007-2010), uma equipe passou a ser responsável pela gestão da OS e, assim, é possível que interesses políticos estivessem *falando mais alto* quando se discutia a possibilidade de encerrar com o modelo de parceria público-privado na gestão da educação profissional paraense. Nas palavras do entrevistado **AG 0.1**: “[...] dentro do governo houve conflito sim, porque quem dirigia as OS era gente ligada ao governo, porque quando o governo entrou a gestão da OS ficou com o pessoal ligado ao governo”.

Por outro lado – e é possível que aqui esteja a base dessa resistência de membros do próprio governo em acabar com o modelo SEDUC/OS-ETPP –, a estrutura da gestão da EP estadual dentro da lógica OS-ETPP permitia que agentes políticos pudessem utilizar a estrutura de EP com a finalidade de troca de favores políticos. Observemos, nessa perspectiva, o comentário do entrevistado **AG 0.1**:

[...] deu muito trabalho [a substituição do modelo SEDUC/OS-ETPP pela rede EETEPAs], porque houve resistências pontuais. *A OS, por exemplo, tinha município que era dirigido por gente que sequer tinha graduação.* Na hora que ela [a pessoa, servidor] entra no Estado, ela tem que obedecer às regras do Estado, tem que ser um pedagogo *pra* ser diretor. Então, a gente teve problema na escola de Salvaterra, especificamente, porque havia uma liderança política de *lá* que queria manter a sua indicação. Então teve conflitos. (grifos nossos).

**A segunda contradição** que destacamos no processo de implementação da política de EP da rede EETEPAs diz respeito às dificuldades de se delinear uma identidade da gestão da EP ao longo do primeiro ano da gestão 2007-2010. Isso porque a expectativa da sociedade era que um governo como aquele, de orientação popular, implementasse uma política de EP que correspondesse aos anseios populares. Contudo, apesar de o projeto de governo eleito em 2006 ter sido constituído por forças políticas ligadas à sociedade civil organizada do Pará, quando a gestão efetivamente começou, observou-se a ausência de uma política de EP condizente com aqueles anseios.

Nesse sentido, ilustrativa é a fala do entrevistado **AG 0.1**, relatando um diálogo com o então secretário de educação daquele período, onde este fazia a seguinte fala: “Eu não sei o que é que eu faço com as escolas de educação profissional. O que é que você me sugere? Eu *tô* tentando a repassar para o sistema S”. Fica patente a falta de um projeto para a EP por parte de uma gestão que pretendia buscar superar a perspectiva neoliberal pela qual os governos passados visualizavam a educação profissional.

Conforme segue o relato do entrevistado **AG 0.1**:

[...] naquele tempo eram as escolas de trabalho e produção, as OS-ETPP, criadas pelo governo PSDB, e que foram mantidas no governo petista [gestão 2007-2010]<sup>38</sup>. Quer dizer, eu, naquele momento, sugeria: olha, não repasse [as escolas de educação profissional para o Sistema S], porque toda tradição da área de educação do campo democrático defende [o contrário], faz a crítica à forma como o Sistema S conduz a formação dos trabalhadores, subordinada à lógica do capital. Então, é importante que você reestatize as escolas privatizadas.

---

<sup>38</sup> No primeiro ano de governo da gestão 2007/2010, no estado do Pará, como a SEDUC-PA ainda não havia implementado um modelo alternativo de gestão da educação profissional, as circunstâncias acabaram levando à manutenção do modelo de parceria SEDUC/OS-ETPP na gestão da educação profissional durante todo o ano de 2007.

Quer dizer, para a efetivação de um projeto de sociedade, de um modo geral, e de educação, em particular, não é suficiente para os trabalhadores a assunção do poder executivo, mas é imperioso que se tenha claro o que se pretende fazer quando se estiver no poder. A ausência de um projeto de educação profissional contra-hegemônico acabou por comprometer a implementação de uma política de educação profissional em uma perspectiva de integração, durante todo o primeiro ano da gestão 2007-2010.

A base desse problema está, contudo, na condução dos governos de base popular, expliquemos: parece-nos que a construção de um projeto de governo é feita dentro do que se espera para um governo democrático e participativo, inclusive é planejado, pelas forças populares em coalisão, o que se pretende fazer em cada área, sob a fidelidade à filosofia popular de colocar em prática políticas públicas que invertam a lógica da exclusão social. Mas também nos parece que há uma cisão entre construção/planejamento das demandas e o que é colocado em prática pelo governo recém-instituído.

A vivência empírica do entrevistado **AG 0.1** parece-nos corroborar com essa nossa linha de raciocínio ao mostrar que os quadros que assumem as tarefas do governo acabam deixando de lado o que foi planejado de acordo com as expectativas populares, em função da manutenção de uma estrutura burocrática já constituída, que retira a possibilidade de o novo governo quebrar com uma lógica de negação das obrigações do Estado para com aqueles mais necessitados.

[...] houve resistência dentro do governo? Não digo que houve resistência, *houve desinformação* [em relação a uma proposta de ensino médio integrado]. Aquelas pessoas não sabiam nem exatamente o que era. Eu me resenti muito. O governo não tinha um projeto de educação, *tá*. E o projeto que foi escrito pela equipe de governo, no período da campanha, no início do governo, *foi ignorado* porque lá já constava... porque eu fiz parte também da equipe que elaborou o projeto de governo [...]. Participei da equipe de transição que elaborou as primeiras linhas de um programa de governo [que também não foi levado em consideração nas primeiras ações do governo].

Também fica como aprendizado de que é importante que a composição de governos de orientação popular, para além de questões de ordem política, possa contar com profissionais de experiência nas mais diversas áreas de atuação, como é o caso da educação profissional, isto é, é fundamental que se constitua um corpo técnico especializado em cada área. Pode ser que os quadros formados pelas coalizões partidárias para tornar vitoriosa uma proposta de governo, não tenha o mesmo sucesso na condução das ações em determinadas áreas, como a educação profissional, quer por não dominarem as ferramentas teóricas e práticas necessárias para se

planejar e materializar as políticas públicas de orientação contra-hegemônica, quer por seguirem orientação de agentes políticos que os subordinam.

E, mais ainda, se o que mais interessa à classe trabalhadora, ao chegar ao patamar de dirigente da burocracia estatal, é se apropriar da máquina pública e colocá-la a serviço dos trabalhadores para a concepção de políticas públicas e projetos contra-hegemônicos, é necessário que esta esteja apropriada de todo o conhecimento científico-crítico que venha alicerçar a construção de um ambiente favorável à transformação social. A simples recusa aos projetos do capital, sem saber o que fazer quando se toma o poder, irá imergir nossos quadros dirigentes em um processo de cooptação pela continuidade daquilo que já vinha sendo desenvolvido pela burguesia. Lênin (1979) fala sobre a necessidade de criação de uma ideologia da classe operária (*apud* SOLER; KAWAHALA; GUERINI, 2012, p. 222).

Lênin (2015, p. 71) nos alertou – e corroboramos com seus argumentos – que “[...] sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário”, e aqui residiu, em grande medida, as dificuldades dos dirigentes do Governo do Estado (2007-2010), pelo menos no início da gestão.

Aqui repousa a **terceira contradição** que queremos expor, que diz se refere à metodologia da constituição do quadro de gestores da EP do primeiro ano de governo (2007).

[...] Pessoas talvez interessadas, mas, quer dizer, eram muitas intermediações políticas, eram muito grandes, do ponto de vista negativo. Tu vais entender. É interferência política *né*, aí, quer dizer, parece que a SEDUC *tava* ali pra fazer política e apagar fogo e não tinha uma direção pra onde ir, *ta* certo? (Entrevistado **AG 0.1**).

Sabe-se que ao capital interessa a reprodução de mão de obra para exercer as funções inerentes ao mundo da produção, uma instrução que habilite o sujeito ao exercício das tarefas de uma determinada profissão para que, futuramente, se torne um trabalhador produtivo para o capital, assalariado e um consumidor de mercadorias, sem necessariamente compreender o mundo em que vive e, menos ainda, questionar as estruturas sociais vigentes. Nas palavras de Frigotto (2018, p. 249),

Uma interdição que impede que a maioria dos jovens da classe trabalhadora tenha um Ensino Médio de qualidade, compatível com as exigências necessárias ao processo produtivo sob o atual padrão técnico. Condena-os, portanto. Além disso, obstrui o acesso desses jovens à universidade, especialmente a carreiras de maior valor social e econômico. A negação desta dupla cidadania é, pois, coerente e funcional com o projeto histórico de capitalismo dependente da classe burguesa brasileira. Por isto, pode-se afirmar que a histórica persistência da negação da educação básica de efetiva qualidade social aos filhos da classe trabalhadora não é falta de recursos, mas um projeto consciente da burguesia brasileira.

O projeto de educação adequado aos interesses dos trabalhadores, por outro lado, almeja uma **formação integral**, onde o sujeito adquira as habilidades de seu ofício, mas também tenha contato com os conhecimentos gerais, com a cultura historicamente acumulada pela humanidade, de modo a exercer a cidadania política e econômica (FRIGOTTO, 2018, p. 248) com plenitude e consciência crítica:

A cidadania política, que pressupõe os conhecimentos básicos para a leitura autônoma das relações sociais, elemento crucial numa sociedade que tem na mídia empresarial uma máquina de alienação em nome dos interesses do capital, e a cidadania econômica, que pressupõe a aquisição do conhecimento politécnico e/ou tecnológico. Ou seja, os fundamentos científicos que estão na base de todos os processos produtivos, dentro dos atuais, o padrão técnico.

Tendo isso em mente, destacamos que, no que diz respeito à condução da gestão da EP, é necessário que os agentes gestores tenham domínio da importância dessa modalidade de ensino para os trabalhadores, bem como de que ela se constitui num campo de disputa entre dois projetos antagônicos: um, ligado ao capital, e outro, ligado ao trabalho.

De acordo com o depoimento do informante **AG 0.1**, quando de sua indicação para atuar na gestão da EP paraense, percebemos que se trata de um profissional consciente de que um governo de orientação popular não pode compactuar com uma concepção neoliberal de gestão educacional pautada na privatização do ensino.

[...] e logo depois eu fui convidado [...] *pra* assumir a coordenadoria [de educação profissional da SEDUC-PA]. Nós combinamos... Eu coloquei na hora duas exigências *pra* poder assumir. Quer dizer, que só tinha sentido eu assumir se fosse para *implementar o projeto de ensino médio integrado* e se fosse para *acabar com os OSs* e recolocar no âmbito da gestão pública as escolas, as antigas escolas de trabalho-produção (Entrevistado **AG 0.1**, grifos nossos).

A partir daí, por volta do segundo ano de governo (2008), emerge na SEDUC-PA uma nova concepção de formação, sobre bases contra-hegemônicas. Nessa perspectiva, a construção da identidade do EM do Pará partia da premissa de que era necessário o rompimento com algumas dualidades reproduzidas ao longo da história da educação formal paraense – a principal delas, a de que o saber propedêutico é desvinculado do saber instrumental, e que as atividades manuais estão dissociadas das atividades intelectuais, e de que existem dois tipos de Educação, uma para a elite e outra para as camadas populares.

Para além dessas três contradições assinaladas, é importante frisar que outros estudos sobre relatórios de gestão da OS-ETPP, no ano de 2007, revelaram outras formas de resistências concernentes à implantação do EMI, manifestadas nas falas de uma boa parcela de professores

e demais profissionais da educação que lá atuavam. No intuito de apreendê-las, recorreremos novamente à pesquisa de Ferreira (2001), vejamos:

Essas resistências tiveram como base, segundo meu entendimento, uma série de fatores, a saber: a) desconhecimento do teor do aporte das prescrições oficiais para o ensino médio integrado; b) mudança na gestão administrativa; c) instabilidade na mudança na estrutura organizacional e pedagógica do currículo; d) pelo desconforto que a mudança causa inicialmente ao quebrar a cultura organizacional e rotina constituída; e) pelo choque teórico-metodológico e cultural entre as concepções educacionais alimentadas por diferentes projetos de sociedade; f) por uma experiência não satisfatória com a educação integrada na década de 1970; g) desconhecimento na gerência do financiamento do novo programa de financiamento; h) por não dispor de um corpo de professores efetivos para implantação da proposta; i) pelo precário intercâmbio entre os órgãos normativos; de classe e de fomento; j) pela grande burocracia na resolução dos problemas e pela morosidade no trâmite dos recursos financeiros pela mantenedora (PARÁ, OS-ETPP, 2007 *apud* FERREIRA, 2011, p. 99).

O encerramento das atividades da OS-ETPP provocou um ambiente de tensão entre os trabalhadores que atuavam nas escolas sob o amparo daquela organização. Os profissionais, em sua grande maioria, não tinham estabilidade empregatícia com a SEDUC-PA, eles eram contratados em regime temporário pelo Estado e cedidos a cada escola ou eram admitidos pelas normas da CLT, porém sem nenhuma garantia. Uma vez que o contrato se dava entre o servidor e a OS, e esta última tendo seu contrato de gestão rescindido pela SEDUC-PA, não havia outro caminho a não ser a demissão em massa daqueles trabalhadores.

Ferreira (2011) salienta que, apesar desse fator ser amenizado com a promessa de contratação imediata pela SEDUC-PA dos mesmos profissionais que atuavam na OS, o clima de preocupação entre os servidores continuava. Como sabemos, a tradição na realização de contrato temporário no governo do Estado segue a lógica das indicações políticas de lideranças e parlamentares, portanto um contrato depende da relação que se estabelece entre o contratado e agente político. As recontrações imediatas não aconteceram e isso gerou constrangimento e o desemprego entre os antigos servidores das OS-ETPP.

Apesar de todas essas contradições, a partir do segundo ano de governo, é constituído um novo quadro de profissionais que assume a gestão da EP e dá-se início ao processo de implementação da rede ETEPAs. A proposta pedagógica e de gestão que se constituiu foi ancorada nas contribuições teóricas resultantes dos debates oportunizados pelos governos federal e estadual e de um conjunto de atores envolvidos neste contexto.

Algumas estratégias desenvolvidas pelo do Estado (2007-2010), segundo Ferreira (2011), foram fundamentais para estruturar a feição que a gestão da educação profissional teria



a partir de então, levando em considerações as questões físicas, pedagógicas, políticas e burocrático-organizacionais:

1º) Criação da Diretoria de Ensino Médio com duas coordenações: Coordenação do Ensino Médio (COEM) e Coordenação da Educação Profissional (COEP); 2º) Quebra o contrato com a OSETPP e resgata as 11 escolas que desenvolviam a educação profissional subsequente e a formação continuada de trabalhadores; 3º) Criação da Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará; 4º) Discussão com os profissionais de educação em conferências, seminários e fóruns educacionais; 5º) Formalização da proposta educacional para Rede EETEPA para oferta do ensino médio integrado, expressa no documento: “A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos”; 6º) Contratação de profissionais para as escolas tecnológicas; 7º) Formalização do Projeto Político-Pedagógico para Rede EETEPA; 8º) Orientar a reestruturação dos projetos políticos pedagógicos para as escolas tecnológicas e da construção do Planos de Cursos Técnicos, subsequente, integrado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e especializações; 9º) Abertura de edital público para oferta de cursos subsequentes (sic), integrado e PROEJA em todas as unidades tecnológicas; (SEDUC. PARÁ, IOEPA. DIÁRIO OFICIAL, 2009), e 10º) Iniciação das reformas físicas nas unidades tecnológicas. (SEDUC, DEMP, COEP, 2008 *apud* FERREIRA, 2011, p. 97).

A participação e a democratização de planejamento e tomada de decisões também estavam na base desse processo que culminou na criação da Rede EETEPAs. No decorrer de 2007 e 2008, aconteceu a I Conferência Estadual de Educação, que resultou no Plano Estadual de Educação, somado aos apontamentos do PDE do Governo Federal, que já apontava o EMI como saída estratégica para o EM no Brasil.

Eventos como: Desafios da Construção do Ensino Médio Integrado no estado do Pará; I Reunião de Trabalho SEDUC-PA (2008) “Educação Pública de Qualidade Pará Todos; I Fórum de Educação Profissional; e I Fórum do Ensino Médio e “Educação em Diálogos” (PARÁ, 2008a) são exemplos de vários momentos de construção coletiva de uma proposta viável para o EMI no Pará. Esses espaços eram mobilizados pela Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN/SEDUC-PA) e objetivaram a formação das bases para a política pública em questão, como também foram revelando os integrantes das equipes que a conduziriam na Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), no Diretoria de Ensino Médio e Profissional (DEMP)<sup>39</sup> e na Coordenação de Educação Profissional (COEP)<sup>40</sup>.

É importante ressaltar também que tais eventos, promovidos a partir da SEDUC-PA, contavam com a participação de pesquisadores do campo Trabalho e Educação de vários

---

<sup>39</sup> É vinculada à SAEN.

<sup>40</sup> É vinculada à DEMP e à SAEN.

estados brasileiros, estudiosos que são referência nacional e internacional, no debate sobre EM, formação integrada e EP:

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira-UFG; Prof. Dra. Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos Santos-UFPA; Prof. Dr. Luis Fernando Dourado-UFG; Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha-UFPA; Prof. Dra. Josenilda Maués da Silva-UFPA; Prof. Dra. Ivany Pinto Nascimento-UFPA; Prof. Dr. Robson dos Santos-UFPA; Prof. Dra. Cely Nunes-UFPA; Prof. Dr. Jeanete Beauchamp-Mec; Prof. Dra. Jane Paiva-UERJ; Prof. Dra. Maria Ciavatta Franco-UFF; Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto-UFRGS; Prof. Dra. Marise Ramos-UERJ; Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo-UFPA; Prof. Dra. Ana Walesca Mendonça-PUC/RJ; Prof. Dr. Ramon de Oliveira-UFPE; Prof. Dr. Dante Moura-CEFET/RN (PARÁ, 2008a).

A expectativa do governo era que, a partir dessas contribuições, a SEDUC-PA pudesse caminhar a passos largos no rumo da transformação do EM no Pará. Tais mudanças perpassavam pela construção das concepções e princípios, mas, sobretudo, pela criação de condições básicas do ensino, com vistas à universalização da qualidade para o EM no Pará, tudo em uma perspectiva contra-hegemônica de educação e sociedade.

Para a SEDUC-PA (PARÁ, 2008a), é no EM que a relação entre Educação e Trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática é tratada mais explicitamente, fato este claramente expresso na LDB 9.394/1996, que destaca como uma das finalidades do EM a preparação básica do jovem para o trabalho e para a cidadania.

A Rede EETEPAs seria a materialização daquela escola unitária e desinteressada<sup>41</sup> idealizada por Gramsci (s.d.), isto é, uma formação que permite aos educandos o contato com a *societas rerum*, de modo a ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e que possibilitam “[...] a dominação das leis da natureza [...], de maneira a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI s.d., p. 119), e da *societas hominum*, para que possam também dominar “[...] as leis civis e estatais que são produtos de atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo” (GRAMSCI, s.d., p. 119).

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do

<sup>41</sup> Segundo Nosella (1992, p. 20), “Gramsci utiliza com extrema frequência essa expressão, desde seus primeiros escritos políticos (1914), até os últimos *Cadernos*: cultura “desinteressada”, escola “desinteressada”, Partido “desinteressado”, etc. Desinteressado não quer dizer neutro ou interclassista. É uma expressão difícil de traduzir para a língua portuguesa e, mesmo em língua italiana, esse termo, tomado em abstrato, não traduz o sentido que Gramsci lhe dá. Por isso, freqüentemente ele mesmo põe o termo entre aspas e quase sempre tenta explicitá-lo: desinteressado é o que não é imediata e individualmente utilizável, mas que é útil a muitos, a toda coletividade, historicamente e objetivamente, a longo alcance”.

Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. (MONASTA, 2010, p. 66).

As suas formulações que referenciavam a **implementação** da Rede EETEPAs, como vimos acima, carregavam nas suas bases de sustentação as contribuições de uma vasta literatura de intelectuais que criticam a escola reprodutivista do projeto do capital. Para os arquitetos dessa proposta, tal qual pensamento gramsciano, “[...] os filhos dos trabalhadores deveriam ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade.” (MONASTA, 2010, p. 66).

O conceito de escola desinteressada em Gramsci era a finalidade que se pretendia para as escolas da rede EETEPAs:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (MONASTA, 2010, p. 66).

Porém, a Rede EETEPAs se constrói como uma Política Pública resultante de um processo dialógico, pautado por um governo constituído por ideários progressistas, governo de coalisão, é verdade, mas cuja orientação principal encontra forte amparo no projeto educativo da classe trabalhadora, conforme destaca o entrevistado **AG 0.1**.

[...] a gente tinha muito claro as referências nossas que vinham com a gente, se articulavam às políticas do governo federal que orientavam pela construção do ensino médio integrado; a gente tinha [como objetivo] a construção do ensino médio integrado; a gente tinha, claro, as referências teóricas fundadas no princípio da escola unitária de Gramsci, *né*, que tinha alguns dos intelectuais brasileiros trabalhando isso, em diferentes estados, como Gaudêncio [Frigotto], a Marize [Ramos], a Lucília [Machado], todos eles estiveram *por aqui* mais de uma vez... a professora Ciavatta Franco, Professor Raimundo de Oliveira.

As entidades de classe e os movimentos sociais – sindicatos, associações, federações e centrais sindicais, organizações não governamentais (ONGs) – já desenvolveram e desenvolvem projetos educativos que buscam a superação da escola dual, em uma perspectiva de formação omnilateral e politécnica, mas aqui falamos do Estado, campo de conflitos e disputas de classe, um ente classista e burguês, que apresenta muitas barreiras para a construção de Políticas Públicas que considerem o homem como sujeito protagonista do processo educativo, e não o mercado.

Nesse contexto, para além de se elaborar uma concepção nova para o EM, “[...]é necessário que se analise como elas se executam numa configuração de Estado que tem uma estrutura que rejeita projetos que modifiquem o *status quo* historicamente constituído [...]” (KUENZER, 2009). Segundo Frigotto (2018, p. 248), as políticas públicas educacionais de orientação capitalista-neoliberal:

[...] tratam de impedir as bases de conhecimento que permitem aos jovens compreender como funciona a sociedade humana (*societas hominum*) e a sociedade das coisas (*societas rerum*). Uma dupla interdição ao conhecimento que faculta aos filhos e filhas da classe trabalhadora à cidadania política e econômica, mesmo que nos termos restritos da democracia burguesa.

Inspirados, ainda, em Kuenzer (2009), diríamos que, no estado do Pará, a Secretaria de Educação, por meio da Rede de Escolas de Educação Tecnológica, se propôs a executar a difícil empreitada na busca pela superação da dualidade estrutural da formação dos trabalhadores, em uma sociedade extremamente dividida e desigual. Por essa ótica de compreensão, “[...] a elaboração dessa nova síntese é muito mais que um problema pedagógico, é um problema político” (KUENZER, 2009, p. 34).

Portanto, a decisão política de rompimento com a lógica mercantilista e a direção de reorientação das políticas educacionais, reconduzindo as Escolas de Trabalho e Produção, que estavam sob domínio das OS, ao sistema educacional estadual, configurou-se, naquela conjuntura, um passo significativo em direção à institucionalização de uma política pública que responsabilizasse o Estado na formação de um *trabalhador inteiro*, do ponto de vista de uma formação teórico-prática.

Em termos conjunturais, à época, não podemos deixar de colocar em relevo, ademais, o pano de fundo desse processo de mudança de direção na concepção de gestão da EP no Pará. É que, a nível nacional, desde 2003 – com o término do governo FHC de orientação neoliberal – já vinha sendo implementado um novo paradigma de orientação da condução das políticas públicas de EP no Brasil. Caminhava-se, então, em uma direção de rompimento com a lógica de educação profissional subjugada aos interesses do mercado, para se implementar um modelo de ensino integrado, tal como esse que vinha à tona por meio da Rede EETEPAs:

Bom, a política do governo [estadual] não foi diferente do que vinha se discutindo a nível nacional, *né*, que era o ensino médio integrado, ou seja, você tem um currículo onde ele consiga trabalhar a formação humana integral, ou seja, a educação profissional ela é parte desse processo de formação. Ela não é uma formação apartada. E a Lei 5.154, ela já traz esse debate do currículo unificado, do currículo do ensino médio integrado, na verdade. É diferente de unificado, integrado, currículo único. E o governo do estado, ele caminhou nessa perspectiva, de trabalhar dentro dessa política do ensino médio integrado (**Entrevistado AG 0.2**).

Tanto é que, durante o primeiro ano de governo da gestão 2007-2010, onde se cogitou, inclusive, a transferência da EP para o sistema S, conforme frisou o entrevistado **AG 0.1**, uma das saídas para que essa transferência não acontecesse foi começar a desenvolver os projetos advindos do governo federal, mesmo em um cenário em que a SEDUC-PA ainda não tinha delineado sua política de EP.

Deixa eu lhe dar uma sugestão [para o então secretário]: siga e implemente as políticas do governo federal, porque ele sabe o que fazer e vai numa direção boa. Na época que *tava* na equipe do Fernando Haddad no MEC, *né*. Dentro da secretaria, da SETEC, Secretaria de Educação Profissional do MEC, tinham a equipe boa [...]. Eu me lembro que na coordenação do ensino médio *tava* o Carlos Artexes, do Rio, o Eliezer Pacheco que tinha diálogo e tinha uma política boa. Então eu falei, implemente as políticas do MEC (Informante **AG 0.1**).

Muitas foram as políticas de apoio técnico e financeiro que o governo federal, naquele período, destinava aos estados, para que pudesse ser implementada a proposta de EP antagônica à perspectiva neoliberal.

Nesse sentido, quanto ao financiamento, contribuem o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), a aprovação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei n.º 11.494/2007, e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém entre outros o programa Brasil Profissionalizado (Decreto n.º 6.302/2007) (PARÁ, 2009a, p. 63).

### 3.2 A ESTRUTURAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – EETEPAs

O Programa Brasil Profissionalizado criou a possibilidade de a SEDUC-PA realizar a expansão da rede de educação profissional pública no Estado do Pará.

Mais de R\$ 500 milhões já foram repassados pelo Ministério da Educação para estimular implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados, o dinheiro deve ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2011, o programa investirá recursos nos estados e municípios que ofertam educação profissional em todo o país (BOTH, 2010, p. 3).

A Coordenação de Educação Profissional (COEP), integrante do Departamento de Ensino Médio e Profissional/Secretaria Adjunta de Ensino (DEMP/SAEN), responsável pela condução da política de EP na SEDUC-PA, foi criada com a missão de promover, a partir de uma visão ampla de Educação, a inclusão social do sujeito priorizando a formação do trabalhador, não unicamente para o domínio de técnicas necessárias ao exercício de uma profissão, mas para sua formação com vistas ao exercício da cidadania efetiva, a partir de uma reorientação das políticas educacionais no estado do Pará (Resolução SEDUC-SAEN nº 042/2008).

**Imagem 2** – Gravura panorâmica da rede EETEPAs no Pará/2018.



Fonte: Site: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Em seu relatório de Avaliação do Programa Brasil Profissionalizado, a SEDUC-PA (PARÁ, 2010) detalhou muitas das ações da Rede EETEPAs que estavam ganhando cobertura do Programa, isso nos remeteu à percepção de sua importância para a efetivação do EMI no Pará:

O Programa atua em **4 (quatro) dimensões**: **a)** Gestão Educacional; **b)** Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; **c)** Práticas Pedagógicas e Avaliação; e **d)** Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Sua execução ocorre de 3 formas: Ação direta do Estado; Assistência Técnica do MEC e Assistência Financeira do MEC. No caso do Estado do Pará as ações de Assistência financeira do MEC repassaram a SEDUC recursos divididos em quatro convênios divididos da seguinte forma:

**1º CONVÊNIO** - Realização de seminários Estaduais de Ensino Médio Integrado e Adquirir mobiliário e equipamento; **a)** Aquisição de equipamento; **b)** Realização de três seminários de Educação profissional. Os seminários financiados pelo PBP tiveram em seus objetivos o desafio de reunir os servidores que atuam na rede de escolas tecnológicas e na SEDUC-PA. (PARÁ,2010, grifos nossos).

O relatório aponta ainda que este primeiro convênio custeou a realização três encontros assim divididos cronologicamente: agosto de 2009: I Seminário Estadual do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (PARÁ, 2010), que teve como objetivo dialogar a implantação e elaboração de diretrizes para os cursos técnicos de nível médio da Rede EETEPAs. Em abril de 2010, a SEDUC, por meio da COEP, realizou o II Seminário de Avaliação e Acompanhamento do Ensino Médio Integrado, que buscou avaliar as experiências e ações pedagógicas das Escolas Tecnológicas da Rede, iniciadas em 2008 (PARÁ, 2010). Em

junho de 2010, foi realizado o III Seminário de consolidação das políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional na Rede Estadual (PARÁ, 2010).

Esses eventos tiveram como objetivo avaliar os avanços e as concepções do EMI à EP proporcionando a compreensão e o domínio de conceitos do currículo integrado e os instrumentos da política pedagógica na prática educacional no fortalecimento das ações desenvolvidas desde a implantação do EMI à EP na Rede de Escolas de Educação Tecnológica.

Com o avanço das ações previstas, outros convênios são celebrados entre a SEDUC-PA e a SEMTEC/MEC:

**2º CONVÊNIO** - Ampliação e Reforma Geral das escolas. **3º CONVÊNIO** - Construção de 11 (onze) Escolas Tecnológicas nos municípios de: Barcarena, Breves, Novo Progresso, Oriximiná, Parauapebas, Santana do Araguaia, Tomé-Açu, Tucuruí, Vigia, Xinguara e Santarém. Obs.: A vistoria do início das obras foram acompanhadas por esta secretaria de educação (COEP e Rede Física) no mês de outubro em 6 municípios para apresentar o Plano de Implantação das novas escolas tecnológicas, que serão constituídas com os seguintes cursos: O crescimento do número de escolas acompanha o surgimento da Rede de Escolas Tecnológicas, criada em julho de 2008, proporcionando uma grande ampliação da Educação Profissional no Estado do Pará, proporcionando assim, **um salto no número de matrículas, partindo de 1.783 em 2006 para 26.000 em 2012**. Ação esta já planejada e encaminhada pela atual gestão, como efeito da construção das novas escolas. **4º CONVÊNIO** - Equipar 11 (onze) Escolas de Educação Tecnológica e Profissional do Pará. Serão atendidas 11 (onze) Escolas de Educação Profissional e Tecnológica: Itaituba, Irmã Albertina Leitão, EETEPA Paragominas, EETEPA Salvaterra, EETEPA Tailândia, IEP, Juscelino K. de Oliveira, EETEPA Monte Alegre, Escola Técnica Estadual Magalhães Barata, ERC Cristo Trabalhador, **Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins/Cametá**. (PARÁ, 2010, grifos nossos).

As expectativas de acesso a tais recursos possibilitaram ao governo ousar no planejamento da ampliação da Rede EETEPAs, como, por exemplo, a criação do Planejamento Territorial Participativo (PTP)<sup>42</sup>, que demandava a construção de escolas em regiões que ainda não tinham sido contempladas no primeiro momento.

A SEDUC/COEP chegou a planejar um cronograma de implantação de novas escolas, levando em contanto os Arranjos Produtivos Locais (APLs) dos seguintes municípios: Redenção, Tucumã, Xinguara, Oriximiná, Santo Antônio do Tauá, São João da Ponta, Breu Branco, Jacundá, Anajás, Currealinho, Muaná, Capitão Poço, Irituia, Ulianópolis, Barcarena, Vigia, Altamira, Parauapebas e Marabá (PARÁ, 2009b).

---

<sup>42</sup> Instrumento pelo qual o Governo do Estado do Pará (2007-2010) estimulou a participação popular nos 143 municípios do Estado. O PTP é uma experiência inédita na administração pública estadual do Pará e como experiência, teve que sofrer alguns ajustes organizacionais para continuar a desenvolver suas atividades para a elaboração o PPA. O governo, por meio da Secretaria de Integração Regional realiza plenárias regionais e municipais que subsidiaram a discussão de políticas para a elaboração do novo modelo de desenvolvimento, tomando por base a gestão participativa (MALHEIROS, 2009, p. 10)

Entretanto, novas construções dependeriam de fatores externos à vontade do governo, bem como de parcerias com as prefeituras para a doação de terrenos, constituição da documentação da área, entre outras situações que impediam o avanço imediato de tais proposições. Ademais, o término do governo e o início de outro que tinha uma outra concepção sobre a educação, também concorreu para que não fosse materializado o planejado.

Dentro do que era possível fazer, considerando a ação autônoma da SEDUC e o curto período de quatro anos, destaca-se que a proposta do EMI pautou-se no documento *A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*, e garantiu que alguns pressupostos, que configuravam uma gestão educacional democrática e participativa, fossem institucionalizados, tais como:

[...] uma gestão democrática, com gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais da educação, criando vinculação entre educação-escola, trabalho e práticas sociais, tendo em vista a formação para o exercício da cidadania (PARÁ, 2008b, p. 2).

Os compromissos expressos no referido documento apontam desafios que destacam a função social da escola pública, os princípios da gestão escolar, a política curricular e a organização didática pedagógica das escolas nesta nova configuração, os princípios de inclusão e diversidade no ambiente educacional e a formação de professores e valorização dos profissionais da educação.

A gestão da rede EETEPAs pela COEP optou por fazer processos de seleção de egressos, por edital público, para formação das turmas nas seguintes formas: Integrada, Subsequente e PROEJA. Essas ofertas tinham como características:

As vagas ofertadas serão divulgadas em Edital Público;  
O ingresso nos cursos técnicos será feito por processo seletivo (exame de seleção);  
Promovem a profissionalização do Estudante;  
Possibilitam a continuidade do estudo no próximo nível de Educação para a forma integrada e incentiva a continuidade de estudos para a forma subsequente;  
Conferem ao formando uma determinada titulação e um diploma reconhecido nacionalmente;  
De acordo com a área do curso, possibilita registro no respectivo conselho de classe (PARÁ, 2008b).

Esse documento-base, editado em novembro de 2008 pela SEDUC-PA, e disponibilizado a todos os educadores envolvidos na implantação da rede EETEPAs dizia:

A secretaria de educação, ao propor implantar a rede de ESCOLAS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – EETEPAs (Portaria 042/2008/SAEN/SEDUC), como novo modelo de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, coloca-a como alternativa ao que vinha sendo desenvolvida pela OS-ETPP, que até junho de 2008 geria a Educação Profissional Estadual. Uma diferença básica e que deve ser destacada desde o início é o compromisso com uma formação profissional qualificada,



integradora, entre Ensino Médio e Educação Profissional, capaz de promover o cidadão com capacidades para produzir, mas também autônomo frente às diferentes dimensões da realidade: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética. Com uma visão mais ampla da educação como um fator de inclusão social, de geração de conhecimentos e promotora de desenvolvimento econômico-social, a SEDUC propôs a implantação da rede de escolas de Educação Tecnológicas do Pará (EETEPAs), reorientando as Políticas Educacionais e o tratamento que vinha sendo dada a esta modalidade de ensino em nosso Estado (PARÁ, 2009b, p. 22).

Trata-se de uma forma de manifestar a concepção de formação humana que a SEDUC-PA estava implementando, expondo suas bases teóricas, éticas, filosóficas, políticas e epistemológicas. Com base em Gramsci (2000), compreende-se que a SEDUC-PA estava preocupada em disseminar um entendimento de que o conceito de escola desinteressada do trabalho ou única, diferencia-se da escola que só forma para o trabalho.

A primeira não se preocupa em satisfazer a interesses imediatos, não prioriza apenas a aquisição de habilidades operacionais para o trabalho industrial, nem a formação apenas técnica para o exercício de uma atividade qualquer. De acordo com Gramsci, o seu surgimento significa “[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2000, p. 40).

Nessa proposta de escola e formação desinteressada, a preocupação central é integrar a perspectiva humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino dos trabalhadores, lembrando que, antes do operário, existe o homem que, embora subjugado pela máquina no processo produtivo, não deve ser-lhe sonogado o direito ao acesso à cultura, à ciência, ao lazer, enfim, ao produto da criação humana ao longo da história.

Os cursos ofertados nas escolas da rede EETEPAs deveriam levar em consideração as aptidões econômicas de cada região, onde elas estavam inseridas, a demanda de formação dos trabalhadores, bem como os APLs e os projetos de grandes investimentos econômicos de empresas instaladas no Estado (PARÁ, 2008a, p. 9).

Já na capital Belém totalizavam-se, naquele momento, 5 (cinco) escolas, distribuídas em diversos bairros da capital e 1 (uma), no distrito de Icoaraci. O quadro, a seguir, retrata melhor sobre as escolas, suas localizações, áreas de abrangência e cursos ofertados em cada uma delas:

**Quadro 3** – Localização das Escolas Educacionais Tecnológicas do Estado do Pará da SEDUC – área metropolitana de Belém.

	ESCOLA /LOCALIZAÇÃO	ÁREA DE ABRANGÊNCIA	CURSO/FORMA DE OFERTA
<b>1</b>	Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Francisco das Chagas Ribeiro – Icoaraci – Belém / Av. Monsenhor José Maria Azevedo, s/n – Campina – Icoaraci. Tel. 3297-0060	Distrito de Icoaraci	- Técnico em Hospedagem (Integrado e Subsequente); - Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); - Técnico em Manutenção e Suporte (Proeja); - Técnico em Artesanato (Subsequente e Proeja) <b>07 cursos</b>
<b>2</b>	Escola Técnica Magalhães Barata – ETEMB – Belém/ Rua Municipalidade, s/n entre Rua José Pio e Trav. Djalma Dutra. Tel. 3254-1391	Região Metropolitana de Belém.	- Técnico em Segurança do Trabalho (Subsequente e Proeja); - Técnico em Eletrônica (Subsequente); - Técnico em Eletrotécnica (Subsequente); - Técnico em Mecânica (Subsequente); - Técnico em Informática I (Integrado e Subsequente); - Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Proeja); - Técnico em Edificações (Subsequente) <b>09 cursos</b>
<b>3</b>	Instituto de Educação do Pará/ Rua Gama Abreu, 256, Batista Campos. Tel. 3223-2953	Região Metropolitana de Belém	- Técnico em Multimeios Didáticos; - Técnico em Secretaria Escolar. <b>02 cursos</b>
<b>4</b>	Colégio Integrado Francisco da Silva Nunes – Conjunto Médice II, Av. Santarém, s/n, Marambaia	Região Metropolitana de Belém	- Técnico em Enfermagem (Subsequente); - Técnico em Meio Ambiente (Subsequente); Técnico em Nutrição e Dietética (Subsequente); - Técnico em Podologia (Proeja) <b>04 cursos</b>
<b>5</b>	Escola de Educação Tecnológica do Pará Prof. Anísio Teixeira – Trav. D. Pedro, I nº 320, bairro Umarizal, Belém.	Região Metropolitana de Belém	- Técnico em Secretariado (Proeja e Subsequente); - Técnico em Arte dramática (Proeja e Subsequente); - Técnico em Marketing (Proeja e Subsequente); - Técnico em Comércio (Proeja e subsequente). <b>08 cursos</b>

**Fonte:** As informações sobre os cursos foram compiladas (Cf. PARÁ, SEDUC, EETEPAs, 2009).

Um comparação entre os cursos ofertados pelas escolas do interior do estado e os ofertados pelas escolas da capital nos revelará grande diferença: enquanto os cursos acima, ofertados na região metropolitana de Belém, ocupam-se basicamente com cursos da área de Informação e Comunicação, Controle e Processos Industriais, Meio Ambiente, Segurança e Setor de Serviços, os cursos ofertados pelas escolas do interior do estado abrangeriam as áreas dos Recursos Naturais (agricultura, agropecuária, pesca e mineração), Agroindústria e Turismo de negócios (PARÁ, 2008b). Este dado demonstra o quanto diversificado eram os cursos ofertados pela Rede EETEPAs e como eles estavam atrelados à vocação econômica local de cada região onde cada escola está inserida.

A partir de 2008, os cursos que foram ofertados pelas escolas de Educação Tecnológica da Rede EETEPAs deveriam seguir os planejamentos demandados pelos PTP – processos de

democratização da gestão estadual, conduzidos pela Secretaria de Integração Regional, criada pelo governo, que tinha como atribuição principal facilitar um processo de integração econômica nas várias regiões do estado do Pará, bem como atender às demandas dos APLs do Estado (PARÁ, 2008b).

**Quadro 4** – Localização das Escolas de Educação Tecnológica do estado do Pará da SEDUC, localizadas no interior paraense – áreas de abrangências.

	ESCOLA/LOCALIZAÇÃO	ÁREA DE ABRANGÊNCIA	CURSO/FORMA DE OFERTA
1	Escola Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira – JK/ BR 316, km 18 – Marituba. Tel. 3292 4478	Região Metropolitana de Belém – Vigia – Santa Isabel do Pará	Técnico em Informática (integrado e subsequente); – Técnico em Agroindústria (Integrado, Proeja e Subsequente); – Técnico em Florestas (Integrado, Proeja e Subsequente); <b>07 cursos</b>
2	EEEMP Irmã Albertina Leitão – Santa Isabel / Rua José Maria Lopes, nº 1668, Santa Lucia – Tel. (91) 37442120	Santa Isabel – Castanhal – Região Metropolitana de Belém.	Técnico em Secretaria Escolar (Proeja); – Técnico em Informática (Subsequente); Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Integrado); –Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); Especialização Técnica em Agronegócio; – Especialização Técnica em Redes de Computadores. <b>07 cursos</b>
3	Escola de Educação Tecnológica do Pará – Itaituba/Rodovia Transamazônica – BR 230 km 06 (trecho Itaituba/Jacareacanga)	Itaituba – Aveiro – Jacareacanga – Placas – Novo Progresso – Rurópolis – Trairão	Técnico em Meio Ambiente (Subsequente); - Técnico em Agenciamento de Viagem (Subsequente); – Técnico em Secretaria Escolar (Subsequente); – Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); – Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Proeja); – Técnico em Agroindústria (Subsequente); – Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); – Técnico em Florestas (Integrado e Subsequente). <b>11 cursos</b>
4	Escola de Educação Tecnológica do Pará – Salvaterra – Marajó/ Rodovia PA-154 km 28 Tel. (91) 3767 1327	Região do Marajó (Salvaterra – Soure – Santa Cruz do Arari – Cachoeira do Arari – Chaves – Muaná – Ponta de Pedras)	Técnico em Hospedagem (Subsequente); – Técnico em Manutenção Suporte em Informática (Subsequente); – Técnico em Redes de Computadores (Proeja); – Técnico em Agroindústria (Subsequente); – Técnico em Agropecuária (Integrado); – Técnico em Agricultura (subsequente). <b>06 cursos</b>
5	Escola de Educação Tecnológica do Pará – Tailândia / Tv. Aveiro s/n, Aeroporto	Tailândia – Acará – Concórdia do Pará – Moju – Tomé-Açu	Técnico em Rede de computadores (Subsequente); – Técnico em agroindústria (Proeja); – Técnico em Agropecuária (Integrado); – Técnico em Enfermagem (Integrado); – Técnico em Multimeios Didáticos (Subsequente). <b>05 cursos</b>

**Quadro 4** – Localização das Escolas de Educação Tecnológica do estado do Pará da SEDUC, localizadas no interior paraense – áreas de abrangências.

(conclusão)

	ESCOLA/LOCALIZAÇÃO	ÁREA DE ABRANGÊNCIA	CURSO/FORMA DE OFERTA
6	Escola de Educação Tecnológica do Pará – Paragominas / Rodovia PA-256 km 06	Paragominas – D. Eliseu – Ulianópolis – Aurora do Pará – Ipixuna do Pará – Mãe do Rio – Nova Esperança do Piriá – São Miguel do Guamá	Técnico em Meio Ambiente (Integrado e Subsequente); – Técnico em Informática (Integrado e Subsequente); – Técnico em Manutenção suporte em informática (Proeja); – Técnico em Agroindústria (Integrado e Subsequente); – Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); – Técnico em Mineração (Subsequente); – Técnico em Móveis (Proeja); <b>11 cursos</b>
7	Escola de Educação Tecnológica do Pará – Monte Alegre / Av. Irmã Amanda s/n – Planalto. Tel. (93) 3533-3195	Monte Alegre – Alenquer – Curuá – Prainha – Almerim – Porto de Moz – Oriximiná	Técnico em Guia de Turismo (Subsequente); – Técnico em Redes de Computadores (Integrado); – Técnico em Processamento de Pescado (Subsequente); – Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); – Técnico em Meio Ambiente (subsequente e Proeja); <b>07 cursos</b>
8	Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – Cametá / Av. Inácio Moura s/n, Aldeia	Cametá – Limoeiro do Ajuru – Oeiras do Pará – Mocajuba – Baião	Técnico em Meio Ambiente (Proeja); – Técnico em Manutenção Suporte e Informática (Integrado e Subsequente); – Técnico em Agronegócio (Integrado e Subsequente); – Técnico em Agropecuária (Integrado e Subsequente); – Técnico em Aquicultura (Integrado e Subsequente); – Técnico em Administração (Proeja); <b>07 cursos</b>
9	ERC Cristo Trabalhador – Abaetetuba / Rod. Dr. João Miranda Km 02 s/n Cristo Trabalhador. Tel. (91) 3751-1680	Abaetetuba – Barcarena – Igarapé Miri – Moju	Técnico em Meio ambiente (Proeja, Integrado e Subsequente); – Técnico em Manutenção Suporte em Informática (Integrado, Subsequente e Proeja); <b>06 cursos</b>

**Fonte:** As informações sobre o curso foram compiladas (Cf. PARÁ, 2009b).

Os dois quadros nos mostram um conjunto de instituições integrantes de uma rede de escolas com capacidade de abrangência em quase todas as regiões do estado, totalizando 97 (noventa e sete) cursos técnicos nas formas Integrado, PROEJA e Subsequente. Esta é já uma demonstração do salto significativo dado no que diz respeito ao quantitativo de oferta da EP no estado, após a retomada da gestão da EP estadual pela SEDUC.

A despeito dos avanços já assinalados, contudo, quando se trata da implantação dos cursos e início da formação das turmas em cada unidade das EETEPAs, observamos que existiam problemas de diversas ordens no processo de seleção das turmas para a Rede EETEPAs, o que gerava insegurança na comunidade escolar paraense.

Um primeiro desses problemas, que consideramos oportuno destacar, diz respeito ao atraso na publicação do edital para processo seletivo e formação das turmas. Em relação à rede regular, esse atraso chegou a ser de até dois meses. Ademais, o fato da inscrição no referido processo acontecer, exclusivamente, pela internet, dificultava a inscrição em alguns municípios onde o acesso à rede mundial de computadores era ainda precário, como os municípios do baixo Tocantins.

Como se vê, mesmo com todas as ações realizadas no sentido de se pensar uma política educacional conectada às peculiaridades de cada região do estado do Pará, cuja dimensão territorial é imensa, ainda existiam entraves que dificultavam o processo de implementação do EMI no estado, por conta de questões tipicamente regionais, tal como era o difícil acesso à internet em regiões distantes da capital.

Um outro ponto que merece destaque nessa discussão sobre os limites do processo de implementação/implantação do EMI como política pública no Pará foi a não compreensão do governo, naquele momento, da necessidade de se institucionalizar um corpo docente específico para o EMI, mediante realização de concurso público para tal fim:

*Eu acho que teve uma coisa que a gente não pode fazer que eu acho que teria tido efeito mais [incisivo], que é o concurso, né. A mais de trinta anos que o estado não tem concurso pra professor da área técnica. Naquele momento, até faziam vinte e tantos anos. Porque se a gente tivesse conseguido aprovar [o concurso], no âmbito da casa civil, [a proposta] que tava indo, [que] já tinha ido pra Assembleia Legislativa pra aprovar, mas nunca saiu... Depois mudou a equipe, depois mudou o governo... Porque, se você faz o concurso, você constitui uma rede de servidores vinculados àquela rede de escola que torna difícil, depois, o governo dá um passo atrás. É o que a gente vê hoje, por exemplo, nos IFs. Bem que o governo atual, o governo do Temer, gostaria de acabar. A secretária executiva do MEC já disse várias vezes que não vê sentido do Governo manter a rede federal de educação tecnológica. Mas é difícil [acabar porque] nos governos Lula e Dilma foi expandido, a rede passou de cento e poucas unidades para mais de quinhentas. É difícil acabar agora, é difícil dá um passo atrás. É isso que eu dizia, você institucionaliza o negócio de tal modo que fica ruim retroagir. Então, eu acho que esse foi um equívoco, sabe, não diria nem um equívoco, mas uma falha. Quer dizer, do governo não ter entendido, àquela época, a importância daquilo (Entrevistado AG 0.1, grifos nossos).*

Conforme já mencionamos no campo de contradições que cercam esse projeto, o prescrito nem sempre foi o executado. O entrevistado AG 0.4 chama a atenção para o atual processo de escolha dos cursos a serem ofertados pela escola à comunidade. Segundo relatos desse profissional, que atua no CIEBT desde o ano de 2010, hoje a escola oferta os cursos não por conta de uma demanda da comunidade local, mas para atender aos interesses dos políticos locais, que se servem da escola para gerar contratos de trabalho para os seus apadrinhados. Quando perguntado se existe, na escola, interferência política na escolha dos cursos que o CIEBT oferta, o entrevistado respondeu:

Sim sim! Com certeza! É, fica muito, assim, evidente agora, né, nas escolhas dos cursos. Nas escolhas dos cursos, dos profissionais que vão trabalhar, né, que vão ministrar as disciplinas, enfim, acho que, ultimamente enquanto funcionário efetivo, a gente percebe um descompromisso, uma escola tecnológica voltada para interesses de grupos. E eu penso que, eu penso não, eu afirmo que, a escola tecnológica quando foi pensada, foi pensada pra atender, é, o desenvolvimento da localidade, do local, e como também, é, formar trabalhadores e pensar enquanto ideia de escola tecnológica. É, um fato que eu também considero que pode, assim, dar um fim se a gente não repensar, se não vier uma política, se não vier uma ideia de reforçar essa questão de concepção enquanto escola tecnológica, essas intervenções políticas pode dá por fim a educação profissionalizante aqui no município. (Entrevistado **AG 0.4**).

A prática de contratação de acordo com viés e engajamento partidário, que foi muito utilizada nos tempos da OS-ETPP, vem se reproduzindo ainda na atual gestão das EETEPAs.

É preciso que se explique que, nos quadros docentes das escolas da Rede EETEPAs, os professores que lecionam as disciplinas da base comum (Português, Matemática, Geografia, História, entre outras) são lotados pela URE/USE da respectiva região onde a escola está inserida, no caso de Cametá, pela 2ª URE. Esses professores são do quadro efetivo do estado, não há problema com relação aos profissionais da base comum.

No caso dos professores que atuam com a docência das disciplinas da base tecnológica, a SEDUC-PA nunca realizou um concurso público para o preenchimento das vagas para as escolas da rede. Durante todo o processo de implementação do EMI, ou seja, de 2008 até hoje, esses profissionais são contratados de forma temporária, e, como já falamos aqui, contratos temporários no Estado são demandados pelas necessidades das escolas, mas a indicação é de grupos e lideranças políticas da circunscrição onde a referida escola está localizada, sempre foi assim nos diferentes governos.

A falta de estabilidade desses servidores acarreta grandes problemas para as escolas da rede, todas. Como relata um agente da gestão, que também é professor e atua como coordenador de curso na área de informática:

Vários colegas nossos, que faziam bons trabalhos, deixaram a escola, né. Eles não se sentem seguros com relação ao tempo de seus contratos. Acaba os governos e vem os outros de outros partidos e contratam outras pessoas. Sabe como é na política né, cada um puxa a sardinha pro seu prato. Fora que a gente precisa ficar dependendo de político, tem que levantar bandeira, e às vezes a gente nem concorda com a postura de determinado político, mas tem que se submeter. Mas nem todo mundo aceita isso, por isso que alguns correm. Conheço colegas que passam em concursos, às vezes até estão ganhando menos do que aqui, mas deixaram o CIEBT por falta dessa segurança, entende? (Informante **AG 0.6**).

Além da questão da falta de estabilidade funcional, os informantes também relataram que a interferência política ocasiona uma falta de identidade da própria escola no que diz respeito à oferta de cursos.

A escola, nesses dez anos não sabe onde atuar, atira pra todos os lados, né? Não é o profissional que é contratado de acordo com a necessidade da escola, é a escola que oferece o curso de acordo com o contratado que o político tal manda pra escola [...] A lógica é essa, a lógica que ta acontecendo é essa, é de, é disponibilizar o curso pra atender o profissional que foi, é, lotado pra atender um grupo político [sim, claro. Se não tiver carga horária não tem razão de ser contratado]. Exatamente! Já. A gente já viu situações agora, é, muito assim, preocupante de, por exemplo assim, ter, a gente ter o curso de, por exemplo, é, piscicultura, né, o profissional da área de piscicultura ser trocado pelo um pedagogo pra atender, é, o pedido de políticos. Faz muito mal pra educação profissional, faz muito mal pra escola, faz muito mal pro município, porque a gente tá atendendo só um grupo político ali em detrimento de toda, todo um desenvolvimento do município, a formação dos alunos, filhos dos trabalhadores aqui do município de Cametá. (Informante **AG 0.4**)

Essa seria uma outra grande **contradição** das EETEPAs na atual conjuntura, que nasceram pautadas na construção coletiva, ouvindo sempre as demandas de cada comunidade onde está inserida. “Ultimamente, o que tem acontecido é tipo, uma ordem das instâncias superiores. A gente tem que acatar. A gente sugere atualmente, só que a gente é desautorizado. Vem de um comando externo!” (Informante **AG 0.4**)

No Brasil, conforme ilustra a *metáfora do zigue-zague* (SAVIANI, 2008, *et al.*, CUNHA, 1991), é cultural a prática de interrupção de uma política pública – mesmo as melhores políticas – quando termina um governo e se começa do zero outra política para a mesma área no governo subsequente, “[...] cada um recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva para os problemas educacionais” (SAVIANI, 2008, p. 7 *et al.*, CUNHA, 1995). Observando o relato do entrevistado **AG 0.1**, quando se observa o caso da implementação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs), nos damos conta do quanto seria importante se formar um corpo profissional efetivo para atuar nas escolas de ensino integrado.

Um quadro de profissionais efetivos seria importante, a nosso ver, não apenas no sentido de dificultar, para os governos posteriores, a finalização da política de EP integrada – uma vez que seria complicado remanejar um corpo de servidores efetivos das EETEPAs para outras instituições estaduais –, mas também em termos de efetivação de uma gestão profissional e independente, considerando que um quadro fixo de profissionais diminuiria as interferências políticas nas EETEPAs e dificultaria sua utilização como ferramenta de troca de favores.

Seguindo a lógica do *zigue-zague* (SAVIANI, 2008) de criação-extinção de políticas educacionais de acordo com cada governo, a troca de comando do executivo estadual e federal impactou negativamente o processo de implantação do EMI à EP no estado do Pará.

[...] recentemente eu fiz um estudo e o ensino médio integrado, ele recebe recursos do programa Brasil Profissionalizado para o ensino médio integrado, para o fortalecimento e ampliação da educação profissional do ensino médio, da educação

básica. E recebe a verba do PDDE, *né*. Então, são verbas federais que, na verdade, o investimento do tesouro estadual é mínimo, é pouquíssimo. *As escolas receberam, em média, de 4 a 12 mil [reais] por ano* de suplemento de fundo, a cada três meses, pra pequenos reparos na escola *e tal*. Então, *pra* você ver que, na época da implantação das escolas técnicas [EETEPAs], essas escolas recebiam a verba via conselho, que a gente chamava. *Que teve escola que recebeu 180 mil, 80 mil*. Menor escola recebeu 50 mil, 40 mil. Menor escola, que era de acordo com o número de alunos, então, em duas parcelas. Você recebe hoje 12 mil em três parcelas, *né*, é assim, é uma diferença muito grande esse recurso, aí tu vai dizer: mas pra que tudo isso para uma escola técnica? Esse recurso era *pro* material de insumo, *né*. Você usa muito material de insumo, por que você faz experiência profissional. Se vai botar uma tala no aluno, você não ia ter uma tala *pra* demonstrar pra sala toda? Você tem que ter no mínimo uma tala *pra* cada um [...] Então, enfim, era um recurso que ele, inclusive, era sobre feito a partir de um orçamento de dentro da escola. (Entrevistado AG 0.2, grifos nossos).

Como se vê, o corte de investimento foi o carro-chefe do processo de desmonte da proposta da SEDUC (gestão 2007-2010) de educação profissional no modelo integrado ao EM. Na visão dos governos seguintes, tanto estaduais como federal, todos de orientação neoliberal, essa modalidade de ensino integrado é um gasto desnecessário, pois pode formar uma mão de obra no modelo subsequente a EM com um investimento bem menor.

De fato, em uma perspectiva utilitarista de educação, o EMI é bem mais custoso comparado ao EP apartado do EM. Mas aqui repousa uma diferença fundamental de concepção de educação, sociedade e ser humano, que diferencia dois projetos antitéticos, ou seja, o que quer o capital e o que querem os trabalhadores.

Para o capital quanto mais breve for a formação – treinamento, para ser mais exato – do trabalhador, mais aumenta o contingente de mão de obra disponível, a baixo preço, no mercado. Por outro lado, um projeto de educação comprometido com a luta pela emancipação dos trabalhadores não prioriza apenas o adestramento do trabalhador a uma determinada profissão, mas preocupa-se, *a priori*, com a formação de um ser humano capaz de compreender a si mesmo e ao mundo em que vive e, por conseguinte, exigir a efetivação de seus direitos.

A despeito das contradições que permearam esse processo, parece-nos razoável colocar em relevo o legado dessa política de institucionalização do EMI, especialmente para as camadas historicamente desfavorecidas social e economicamente. Para essas últimas, a implementação do EMI no Pará, como política pública, pode ser considerada um avanço importante que fortalece a luta pelo acesso aos direitos que lhes foram sonogados historicamente.

Então, a qualidade social da educação caminha nessa perspectiva da unilateralidade. E se tu fores analisar nesse aspecto nós avançamos sim, nós tivemos êxito. Primeiro que a gente tinha o ensino médio básico, você tinha uma educação profissional. Eles eram apartados, *né*. Se faz uma discussão de currículo integrado. Se implementa esse currículo integrado, se constitui uma coordenação executiva, *né*. Hoje o ensino médio



integrado ele existe, *então ele ainda existe. Tá, ele pode ter alguns de seus problemas, com certeza tem muitos que a gente tem que analisar os seus vários aspectos, mas ele existe, né.* E o nosso papel não é de acabar com o ensino médio integrado, mas é de ver quais os seus problemas e seus desafios colocados hoje. A implementação já foi um avanço, *né.* A execução esses anos todos, [...] isso é um avanço. A de se discutir seus problemas com toda a certeza. (Entrevistado **AG 0.2**, grifos nossos).

O êxito dessa política, conforme destaca o entrevistado **AG 0.2**, repousa na mudança de concepção do Estado em relação à natureza da formação facultada aos trabalhadores. Considerando a tradição elitista do modo de planejamento e materialização das políticas públicas educacionais no Pará e no Brasil, que promovia a intensificação da exclusão social por meio da reiteração da oferta de uma formação insuficiente para o trabalhador e de baixa qualidade, em relação àquela dispensada às camadas mais abastadas da sociedade, o modelo de formação profissional integrada nos parece ser um importante passo para o enfrentamento da lógica de reprodução das relações de dominação que as classes proprietárias exercem sobre aqueles que constituem a base da produção social.

### 3.3 O CIEBT E A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRADA NA MESORREGIÃO DO BAIXO TOCANTINS

Para definir uma política de governo [...] em uma sociedade complexa, absolutamente díspar, sob diversos ângulos, há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver [...] para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas. (KUENZER, 2009, p. 25).

**Imagem 3** – Vista aérea da então Escola Agrícola, no período da inauguração em 2001.



**Fonte:** Arquivo fotográfico do CIEBT.

O texto em epígrafe, também foi epigrafiado na primeira parte do livro intitulado *Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, de Acácia Kuenzer, pesquisadora do campo do Trabalho e Educação. A autora ilustra aqui, com muita clareza, o tamanho do desafio que os governos, especialmente aqueles orientados por correntes ideológicas progressistas, tem para construir uma proposta política que tenha o mínimo de compromisso com a superação das condições historicamente dadas ao ensino profissionalizante.

No estado do Pará, com o início da gestão 2007-2010, deu-se início a um processo de implementação de um modelo de EP pautado numa proposta de ensino integrado, onde os conhecimentos científicos gerais são trabalhados de forma integrada aos conteúdos específicos de cada área de formação profissionalizante de nível médio. Para tanto, foi necessário substituir o modelo de gestão OS-ETPP e colocar sob responsabilidade da SEDUC-PA, por meio da coordenação de educação profissional, a gestão do ensino profissionalizante.

Com esse objetivo, a exemplo do que vinha acontecendo em todo o estado, em Cametá a SEDUC-PA assumiu a gestão da então Escola Agroindustrial de Cametá, cuja tutela estava com a OS-ETPP, passando assim a fazer parte da Rede EETEPAs, com a nomenclatura de Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (CIEBT).

Todavia, como a então Escola Agroindustrial de Cametá foi concebida para desenvolver um EM apartado da EP, em um contexto de governos neoliberais no Pará e no Brasil, a implantação da proposta de EMI, seguindo a filosofia de formação das EETEPAs, era preciso não somente mudar a nomenclatura da escola, mas efetivar um conjunto de mudanças que iam desde a adaptação de infraestrutura até a mudança de concepção do desenvolvimento do trabalho pedagógico no CIEBT.

### **3.1.1 Histórico do CIEBT**

Localizado no município de Cametá, mas com uma vocação para a abrangência regional, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT – foi inaugurado em 28 de outubro de 2001, com o nome de Escola Agroindustrial de Cametá, razão pela qual a comunidade cametaense a conhece como Escola Agrícola (CIEBT, 2018, p. 4).

**Imagem 4** – Placa de Inauguração do Centro de Educação Profissional Agrícola, inaugurado em 28/10/2001.

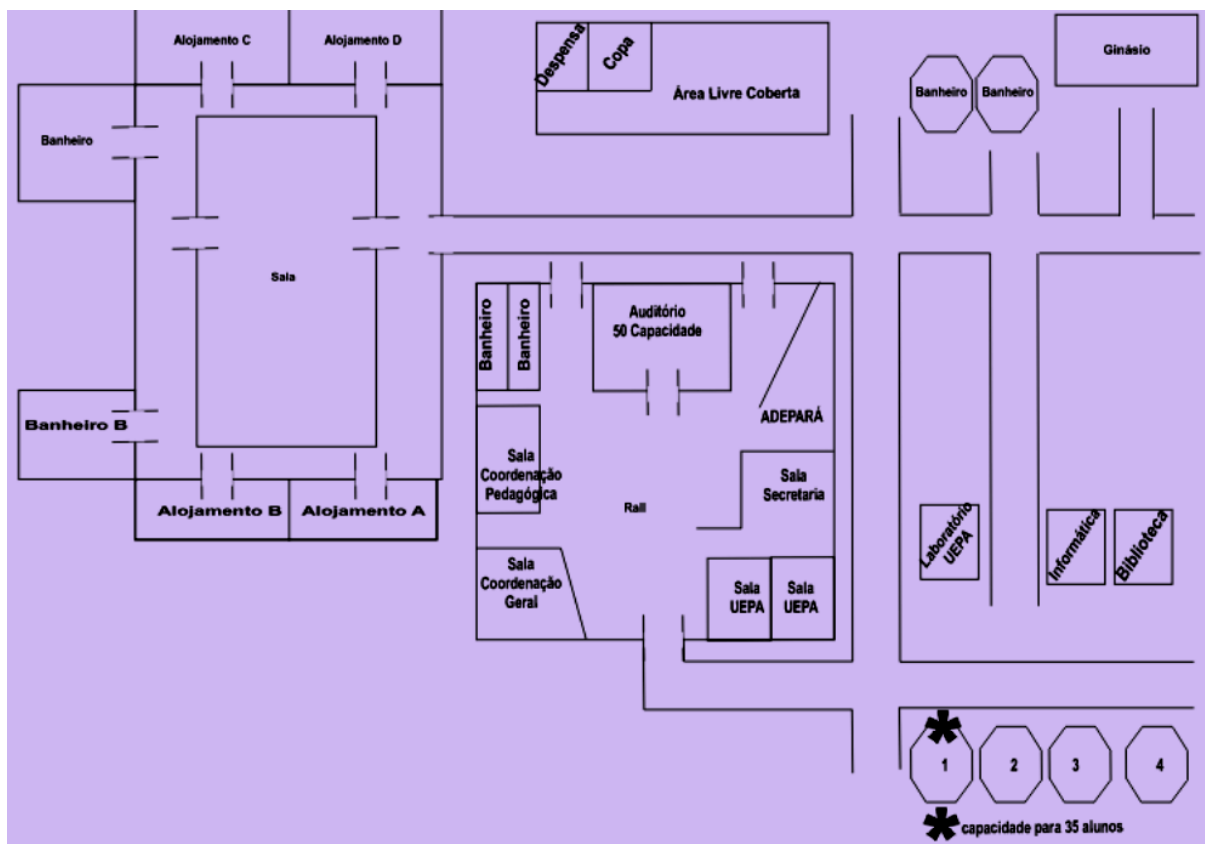


**Fonte:** Acervo fotográfico da Escola.

Foi uma escola construída em uma área de terra pertencente ao governo federal, mais especificamente à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e com os custos da obra arcados pelo Ministério da Agricultura, como demonstra sua placa de inauguração (Imagem 1), e tinha como finalidade receber os filhos dos agricultores e ribeirinhos advindos das zonas rurais de Cametá e dos municípios da região, que se hospedariam nas dependências da escola em regime de internato, como podemos observar na planta original, contendo 4 (quatro) alojamentos (Imagem 5).

Uma articulação de políticos locais, influentes naquele momento, transferiu a propriedade da escola para a SEDUC-PA, que, uma vez de posse da escola, sob a Portaria de n.º 828/DEN, de 03 de julho de 2003, mudou sua denominação para Unidade de Ensino de Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins. Segundo relatos, em 2003, houve tentativas de ocupação da escola e, por isso, a SEDUC-PA nomeou o professor João Batista de Assis Souza para assumir a direção da Escola (CIEBT, 2018, p. 4)

**Imagem 5** – Planta com arquitetura original do prédio do CIEBT, onde podemos notar quatro alojamentos para receber os filhos dos agricultores.



**Fonte:** Relatório anual das ações do CIEBT (2018).

Funcionários antigos relatam que, em virtude de a escola ficar sem funcionar nos dois primeiros anos de existência, houve uma tentativa de ocupação por estudantes da UFPA-Campus de Cametá, no ano primeiro semestre de 2003. Tratava-se de uma grande estrutura que estava na ociosidade desde sua inauguração e, naquele momento, o campus da UFPA/Cametá passava por uma série de dificuldades estruturais.

No dia 06 de outubro de 2003, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins começa suas atividades em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), realizando cursos básicos na área de Agropecuária, Esporte e Gestão, certificando até dezembro do referido ano, 248 (duzentos e quarenta e oito) pessoas, entre jovens estudantes e trabalhadores rurais (CIEBT, 2018, p. 5).

Em 2004, a SEDUC-PA celebra o primeiro Termo Aditivo do Centro de Gestão com a OS-ETPP, publicado no *Diário Oficial do Estado*, em 17 de setembro de 2004. Em 2006, o CIEBT ofertou o Curso Técnico Profissionalizante na área de agricultura com habilitação em Agropecuária para duas turmas, na modalidade subsequente. Em 2007, a escola continuou a oferta do referido curso para mais duas turmas (CIEBT, 2018).

Em 2008, foram ofertados os cursos de Agricultura e Aquicultura, formando quatro turmas, duas de cada curso. Em julho do mesmo ano, a Secretaria de Educação, ao propor a Rede EETEPAs, como novo modelo de educação profissional técnica de nível médio, coloca-a como alternativa ao que vinha sendo desenvolvida pela OS-ETPP, que, até junho de 2008, geria a Educação Profissional Estadual.

A Rede de EETEPAs foi criada por meio da Portaria n.º 042/2008-SAEN/SEDUC-PA, com o objetivo de ofertar EP dentro da concepção de EMI. As primeiras turmas de EMI, como demonstra tabela abaixo, eram turmas com poucos alunos, em virtude da pouca divulgação por parte da SEDUC-PA e do constante atraso no início das aulas, sempre depois da rede regular.

**Tabela 1** – Primeiras turmas de EMI ofertadas no CIEBT.

<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b>			
<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>ANO</b>	<b>TURNO</b>	<b>MATRICULA</b>
MANUTENÇÃO S. A INFORMÁTICA	2009	MANHÃ	23
AGROPECUÁRIA	2009	TARDE	16
INFORMÁTICA	2010	TARDE	12
INFORMÁTICA	2011	MANHÃ	18
AGROPECUÁRIA	2011	MANHÃ	09
ADMINISTRAÇÃO	2011	TARDE	15
MANUTENÇÃO S. A INFORMÁTICA	2011	TARDE	25
		<b>TOTAL</b>	<b>118</b>

Fonte: PPP CIEBT/2018.

Em 2010, em uma gestão democrática de governo, a escola se mobilizou e realizou eleição direta para diretor e vice-diretor. Foram eleitos como gestores: Dorielson do Carmo Rodrigues Gaia (diretor), Paulo Renato Camargo Lacerda (vice-diretor) e Marlos Veiga (vice-diretor) cujo mandato compreendeu um período de dois anos (de julho de 2010 a julho de 2012). (CIEBT, 2018, p. 5).

Em 2011, o CIEBT contava com 710 estudantes matriculados nos seguintes cursos: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Informática; Técnico em Agropecuária; Técnico em Administração; Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Alimentação Escolar; Técnico em Marketing; Técnico em Multimeios; Técnico em Secretariado Escolar; Técnico em Agroindústria; e Técnico em Aquicultura, distribuídos nas formas Médio Integrado; PROEJA e Subsequente.

O ano de 2012 marca o início da adesão do CIEBT ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), tendo como base a Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, com 3 (três) cursos na forma concomitante: Técnico em Zootecnia, Técnico em Vendas e Técnico em Segurança no Trabalho, agregando, dessa forma, mais 120 (cento e vinte) alunos à escola (CIEBT, 2018, p. 6).

Essa nova proposta de organização das EETEPAs, agora no âmbito da SEDUC-PA, possibilitou também a oferta de cursos na modalidade de Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrados a Educação Profissional – PROEJA<sup>43</sup> –, como vimos na Tabela 2, abaixo, com número significativo de alunos matriculados:

**Tabela 2** – Primeiras turmas de PROEJA ofertadas no CIEBT.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO – PROEJA			
CURSO TÉCNICO	ANO	TURNOS	MATRÍCULA
ADMINISTRAÇÃO	2009	NOITE	16
MEIO AMBIENTE	2009	NOITE	15
INFORMÁTICA	2010	NOITE	16
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	2010	NOITE	08
MULTIMEIOS	2011	NOITE	30
ADMINISTRAÇÃO	2011	NOITE	30
		TOTAL	115

Fonte: PPP CIEBT (2018).

A EP, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva instituída em parceria com o PBP, que possibilita a reestruturação da educação que tem, como uma das metas do PDE, objetivo de desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania integrar o conhecimento do EM à prática dos diversos segmentos produtivos do país (CIEBT, 2018, p. 7).

Nessa perspectiva, o CIEBT oportuniza jovens e adultos oriundos do ensino fundamental (*forma Integrada*), (PROEJA) e Médio (*forma Subsequente*<sup>44</sup>, *Concomitante*) e Formação Inicial e Continuada (FIC), os esclarecimentos necessários para escolha de uma

<sup>43</sup> PROEJA é o Programa de Integração Profissional Técnica de Nível na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, definido pelo Decreto n.º 5.840 (BRASIL, 2006) destinado a pessoas maiores de 18 anos que já concluíram o final do Ensino Fundamental.

<sup>44</sup> De acordo com a LDB n.º 9.394/1996, seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de nível médio”, incluída pela Lei n.º 11.741/2008, a forma Subsequente corresponde à Educação Profissional de nível técnico destinada àquelas pessoas que já concluiu o EM.

profissão, o acesso ao EMI e a qualificação profissional, visando à democratização do acesso à EP pública e o compromisso com desenvolvimento regional.

O CIEBT ofertou, por meio do processo seletivo os cursos técnicos profissionalizantes com habilitação em Agropecuária (Integrado e Subsequente), Administração, Agroindústria, Aquicultura, Meio Ambiente, Manutenção Suporte a Informática e Técnico em Informática (Subsequente), proporcionando aos alunos uma formação técnica de acordo com as exigências do mercado de trabalho e com possibilidade de enfrentarem as constantes inovações tecnológicas (ver quadro abaixo com as formas, modalidades e vagas).

É inegável a mudança quantitativa que houve no quadro de oferta de cursos, nas três formas – EMI, PROEJA e Subsequente, mas nosso objetivo, a partir de agora, é também investigar quais os caminhos para a concretização desse processo. Como aconteceu a **implementação** do EMI no CIEBT, a partir das falas dos agentes de gestão?

Se não podemos negar o avanço quantitativo, não podemos negar também a mudança na concepção? Quais os princípios, os procedimentos e as contradições presentes na **implantação** e a **implementação** da Rede EETEPAs e a organização educacional do CIEBT?

Nosso objetivo neste trabalho não é fazer uma comparação de projetos de governos, mas investigar qual a concepção que hoje orienta a implementação do EMI desempenhado pela Rede EETEPAs. As disputas pelo protagonismo dos projetos educacionais no Estado brasileiro, as diferentes visões de formação para o trabalho, relacionadas às contradições apontadas pelos Agentes de Gestão, trazidos nesta terceira seção, apontam para um conjunto de contradições e limitações na condução da Política de EMI na rede estadual de ensino. O número de escolas da rede aumentou e, hoje, estão presentes em quase todas as regiões do Pará, como demonstra o Quadro 5.

Um outro fator a ser considerado é a quantidade de cursos que o CIEBT está apto a ofertar, segundo o quadro 02 abaixo, são 14, em várias formas de oferta. Isso demonstra que a escola tem uma equipe técnica muito empenhada em conseguir as autorizações junto ao Conselho Estadual de Educação, órgão estadual que emite as resoluções de autorização.

**Quadro 5** – Nomes de escolas, município e região estão localizadas a quantidade atual de EETEPAs.

USE / URE	REGIÃO DE INTEGRAÇÃO	MUNICÍPIO	BAIRRO	EETEPA	INEP	SISTEC
1ª URE	RIO CAETÉ	BRAGANÇA	VILA NOVA	ESCOLA DE ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO RIO CAETE	15527409	-
2ª URE	BAIXO TOCANTINS	CAMETÁ	AEROPORTO	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO BAIXO TOCANTINS	15587878	11749
3ª URE		TAILÂNDIA	AEROPORTO	EETEPA TAILÂNDIA	15587916	616
5ª URE	BAIXO AMAZONAS	SANTARÉM	ALVORADA	EETEPA SANTARÉM	15168964	-
6ª URE		MONTE ALEGRE	PLANALTO	EETEPA MONTE ALEGRE	15587886	22141
7ª URE		ORIXIMINÁ	ÁREA PASTORAL	EETEPA ORIXIMINÁ	15165965	-
8ª URE	GUAMÁ	CURUÇÁ	ACAMPA	EETEPA PROFª MARIA DE NAZARÉ GUIMARÃES MACEDO	15168522	-
		CASTANHAL	NOVA OLINDA	ESCOLA DE ENSINO TÉCNICO E DAS ARTES SÃO LUCAS	15168689	-
11ª URE		SANTA IZABEL	SANTA LÚCIA I	EEEM IRMÃ ALBERTINA LEITÃO	15150534	14221
	VIGIA DE NAZARÉ	SIQUEIRA	EETEPA VIGIA DE NAZARÉ	15165990	-	
12ª URE	TAPAJÓS	ITAITUBA	AEROPORTO	EETEPA ITAITUBA	15587894	12340
18ª URE	RIO CAPIM	PARAGOMINAS	NOVA CONQUISTA	EETEPA PARAGOMINAS	15522949	626
20ª URE	MARAJÓ	SALVATERRA	CAJU	EETEPA SALVATERRA	15585972	12345
USE 02	GUAJARÁ	BELÉM	UMARIZAL	EETEPA PROFº ANÍSIO TEXEIRA	15209008	14219
			COMÉRCIO	E.E.E.M. PAES DE CARVALHO	15040364	44176
			CAMPINA	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ	15041794	14220
NAZARÉ			E.E.E.F.M. DEODORO DE MENDONÇA	15039641	44181	
TELEGRÁFO			ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL MAGALHAES BARATA	15041450	594	
MARAMBAIA			E.E.E.M. FRANCISCO DA SILVA NUNES	15037215	14166	
PEDREIRA			ESCOLA SALESIANA DO TRABALHO	15041387	-	
ICOARACI			EETEPA FRANCISCO DAS CHAGAS AZEVEDO (CACAU)	15098150	14224	
USE 18		MARITUBA	PEDREIRINHA	E.E.E.F.M. CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOM ARISTIDES PIROVANO	15160815	41714
		BENEVIDES	BELA VISTA	E.E.E.F.M. JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	15043690	14217

Fonte: Site da SEDUC-PA (2018).

A princípio, ofertar um grande número de cursos pode demonstrar grande envergadura por parte da instituição, entretanto, mais cursos carecem de mais estrutura, de mais profissionais e de mais recurso, e nossa realidade, hoje, a nível de Brasil, é de notória contenção orçamentária. Outra questão a ser debatida sobre uma escola que oferece cursos em variadas áreas, diz respeito à orientação sobre a vocação econômica de cada região de integração do Estado, como sabemos, cada região tem um conjunto de características que determinam o perfil de curso que cada escola deve ofertar, isso ajuda na definição de uma identidade para cada escola integrante da rede EETEPAs.



**Quadro 6** – Demonstrativo de cursos, Eixo Tecnológico e forma de oferta pelo CIEBT.

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	MODALIDADE	RESOLUÇÃO CEE/PA
AMBIENTE E SAÚDE	TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	ENSINO MÉDIO INTEGRADO PROEJA SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 013/2015 – CEE/PA
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL	TÉCNICO EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	PROEJA SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 018/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM MULTIMEIOS DIDÁTICOS	PROEJA	RESOLUÇÃO Nº 020/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR	PROEJA SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 012/2015 – CEE/PA
GESTÃO E NEGÓCIOS	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	ENSINO MÉDIO INTEGRADO SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 022/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM MARKETING	ENSINO MÉDIO INTEGRADO PROEJA SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 017/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM VENDAS	SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 021/2015 – CEE/PA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	ENSINO MÉDIO INTEGRADO PROEJA SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 011/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	ENSINO MÉDIO INTEGRADO PROEJA SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 010/2015 – CEE/PA
PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA	ENSINO MÉDIO INTEGRADO SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 015/2015 – CEE/PA
RECURSOS NATURAIS	TÉCNICO EM AGRICULTURA	ENSINO MÉDIO INTEGRADO SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 019/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM AGRONEGÓCIOS	SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 016/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	ENSINO MÉDIO INTEGRADO SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 014/2015 – CEE/PA
	TÉCNICO EM ZOOTECNIA	SUBSEQUENTE	RESOLUÇÃO Nº 022/2015 – CEE/PA

Fonte: Site da SEDUC-PA (2018).

No que diz respeito à adequação do trabalho docente ao novo modelo de ensino integrado, destaca-se o COEP, no sentido de desenvolver um processo de formação continuada junto ao quadro de profissionais que atuavam nas EETEPAs, conforme depreende-se na fala do entrevistado **AG 0.3**, Diretor do CIEBT entre 2008 e 2010.

A gente fazia nossas formações em Belém. Eu fui em várias formações em Belém. Fui em formação em Icoaraci, na Escola Tecnológica de Icoaraci, Escola Tecnológica em Belém... Porque naquele momento esse sistema *tava* sendo implantado, *né*, o ensino médio integrado era uma coisa nova *pra* nós. Nós nunca tínhamos (sic) conhecimento do ensino médio integrado, que ele integrava a grades de conhecimentos técnicos e do ensino médio regular. Então, seria uma coisa nova, seria um ensino de quatro anos e a gente teria que entender mais ou menos a legislação desses cursos como era que funcionava. Então, por isso, nós tivemos algumas formações sim *pra* que a gente pudesse entender como era que funcionava isso aí (Entrevistado **AG 0.3**).

Os relatos dos sujeitos entrevistados revelam que é fundamental que a equipe de gestores de uma política dessa natureza seja constituída um quadro de profissionais especializados e com experiência na área do EMI. Isso possibilita, observando-se o caso da implementação da rede EETEPAs, que o caminho para a implantação de experiências exitosas de EMI não seja percorrido mediante imposição hierárquica, por parte do órgão de governo responsável pela política, de receituários que dizem o que deve ser feito nas unidades de formação em cada região, mas que a proposta e a implantação sejam discutidos com os sujeitos que irão efetivamente materializá-la.

Eram formações coordenadas pelos coordenadores das escolas tecnológicas, em Belém, que naquele momento era o professor Ronaldo Araujo e a professora Elinilze Teodoro, *né*. Era a COEP que coordenava essas escolas. Então, naquele momento, era uma coisa nova realmente, a gente não entendia muito bem o que era, mas era necessário que as escolas fossem preparadas *pra* isso. Porque eram escolas de ensino médio que estavam sendo preparadas *pra* essa modalidade de ensino que era integrado e teria que, também, equipá-las, *né*, pra que recebessem esses cursos técnicos (Entrevistado AG 0.3).

Em termos teóricos, destaca-se que a proposta de EMI à EP tem base contra-hegemônica, e isso quer dizer que tal modelo se antagoniza àquele modelo historicamente institucionalizado na educação brasileira. Daí o caráter de *novidade* do EMI e, como toda inovação, carece de um processo de constante aprendizagem, no sentido mesmo de possibilitar, aos profissionais que irão trabalhar nas unidades formativas, a compreensão da proposta que estão ajudando a materializar.

A formação dos profissionais para atuarem no EMI, criado pela gestão 2007-2010 do estado do Pará, seguia a lógica da formação de multiplicadores, isto é, a equipe de formação da COEP reunia-se os diretores e técnicos pedagógicos das unidades EETPAS do estado para as jornadas de formações periódicas – essas formações eram realizadas nas diversas unidades das EETEPAs em todo o estado. Quando retornavam aos seus locais de trabalho, esses profissionais formados se encarregavam da formação dos demais profissionais de cada unidade, de modo que todos os sujeitos da escola estivessem imbuídos daquela nova perspectiva de formação que estava-se implantando.

Quando a gente voltava das nossas formações de direção – na verdade eram diretores e coordenadores pedagógicos que eram chamados *pra* essas reuniões em Belém. A gente ia, havia formação, e a gente então convocava professores, *né*, professores tanto do ensino médio regular quanto os técnicos de ensino da área dos cursos técnicos, *pra* que eles pudessem vir, *pra* que a gente pudesse também, informá-los e repassar o que a gente tinha discutido em Belém, ou em Icoaraci ou em Abaetetuba, *né*, porque naquele momento foram abertas várias escolas em todo o estado pelo governo [...] Aí, então, a gente reunia a escola, os professores, e repassava a eles como funcionaria isso, inclusive os técnicos, os nossos coordenadores pedagógicos repassavam de que forma iria funcionar. Por exemplo, a avaliação, como era que a avaliação seria feita

porque era uma avaliação diferenciada do ensino regular, ela avaliava outros aspectos que a avaliação do ensino regular não fazia (Entrevistado **AG 0.3**).

Entretanto, a despeito da base de apoio criada pela SEDUC-PA para auxiliar o processo de implementação do EMI como política pública no Pará, por meio da criação da Rede EETEPAs, não se deu sem contradições de diferentes ordens, conforme vimos discutindo ao longo de nossas análises nesta pesquisa. Tomando como exemplo empírico o caso do CIEBT, destacamos algumas dessas dificuldades que se tornaram entraves para o processo de implementação do EMI no estado do Pará.

A primeira dificuldade que destacamos é de ordem infraestrutural e diz respeito às dificuldades vivenciadas pelo CIEBT para equipar as salas de aula com os materiais didático-pedagógicos necessários às novas exigências de uma formação sob novas configurações.

[...] as dificuldades que nós enfrentávamos em relação a isso aí, primeiro em relação ao técnico, a parte técnica. Sabe-se, por exemplo, que um curso técnico requer um recurso talvez dobrado ou até mais em relação aos outros cursos: estruturas diferenciadas porque precisaria... por exemplo, o curso de informática precisaria de máquinas, laboratório de informática, uma escola que tivesse uma rede de energia que suportasse as máquinas que iriam ser colocadas, e tudo mais, *né*. Ou seja, isso acabava não acontecendo por causa que, como o Estado não tinha como arcar com [as despesas dessas tecnologias, que viriam *pra* ajudar os alunos a se formarem, acabava ficando, *capenga* a formação, *né*. Na parte técnica, os professores iam *pra* sala de aula fazer a parte teórica, mas na verdade a parte prática, ela acabava não acontecendo muito bem (Entrevistado **AG 0.3**).

A mudança da forma de oferta do ensino profissionalizante do modelo subsequente para o modelo integrado, naturalmente, impactou na questão do investimento em educação por parte do governo do Estado. Conforme nos elucidou o Entrevistado **AG 0.3** acima, essa nova configuração de EM requer toda uma adaptação das estruturas existentes, construções de novas instalações, aquisição de equipamentos, formação e contratação de profissionais.

É uma dificuldade pedagógica, no caso aí, contribuiu muito sim, porque o seguinte, porque, como nós tínhamos cursos naquele momento, abriram vários cursos, *né*, de informática, agropecuária, piscicultura, que no caso era aquicultura, *né*, abriram vários cursos. Então nós não tínhamos profissionais *pra* atender todos esses cursos. E era necessário porque as disciplinas que existiam no curso, ela exigia que tivesse um profissional *pra* isso (Entrevistado **AG 0.3**).

Em um estado como o Pará, que, historicamente, não tem tradição de grandes investimentos em EP e do pouco que investe ainda é naquele modelo hegemônico de uma formação técnica pós-EM, ou seja, essa configuração até então adotada pela SEDUC-PA exigia um montante de investimento menor em relação a uma formação em que se objetiva ampliar tanto o tempo de formação dos estudantes (quatro anos, por exemplo), quanto a qualidade do ensino ofertado.

O quadro negativo da Educação no Ensino Médio Paraense, segundo diagnose feita pela Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional da SEDUC-PA em 2008, deve-se em grande parte pela expansão da rede desencadeada nos últimos anos de forma precarizada, o que conseqüentemente acabou por dificultar a qualificação do ensino, as condições de matrícula e a permanência desse aluno na instituição escolar, reforçando ainda mais a existência de dois tipos de educação e dois tipos de sociedade (PARÁ, 2009b, p. 16).

Para que fosse possível levar adiante o projeto das EETEPAs, a SEDUC-PA necessitava de auxílio financeiro de programas do Governo Federal, pois o orçamento do estado não dava conta do financiamento desse novo projeto de educação profissional.

É, demorou [para se implementar o ensino integrado no CIEBT] porque foi o seguinte: na verdade, demorou por causa da adequação das escolas. Eram escolas médias, de ensino regular médio que estavam sendo adaptadas *pra* ensino médio integrado, *né*. Então, é claro que isso demorou, não foi fácil *pra* escola se adaptar a esse novo conhecimento. Até porque pelas dificuldades da infraestrutura, *né*, da estrutura na verdade, e da [parte] pedagógica. Não foi fácil pra entender exatamente essa proposta, e como era necessário colocar essa proposta em prática, era necessário, também, que houvesse o financeiro pra isso. Que houvesse um aporte, vamos dizer, um investimento que fizesse com que essa educação, realmente, pudesse funcionar. Então, demorou. Não foi fácil *pra* que a gente pudesse implantar isso (Entrevistado **AG 0.3**).

Parece-nos lógico que, mesmo com todo o planejamento e estudos diagnósticos realizados, o processo de implementação do EMI vivenciasse/vivencia essas dificuldades, pois é complicado mudar uma concepção de financiamento da educação, histórica e ideologicamente instituída, em um período curto de tempo – 4 anos, por exemplo.

Nessa perspectiva, parece-nos oportuno destacar que, se a mudança de concepção de financiamento é difícil de ser concluída em pouco tempo, carecendo que isso se efetive em um processo gradativo, a implantação de uma nova concepção pedagógica e de trabalho docente, bem como de estrutura curricular, não é menos dificultosa. Nesse sentido, destaca o entrevistado **AG 0.3**, ex-diretor do CIEBT, as dificuldades de se efetivar a integração entre conhecimentos gerais e os conteúdos específicos de cada profissão, no contexto daquela unidade das EETEPAs:

E a outra dificuldade também, é porque no conteúdo do ensino médio regular o que acontecia era o seguinte: no ensino médio regular a carga horária do professor do ensino médio ela é reduzida, *né*. O que tinha quatro anos, tinha metade de curso técnico e metade de curso de ensino médio regular, o que formava o que a gente chama de integrado. Só que, na verdade, diminuía a carga horária do professor do ensino regular, *né*, do que a gente pode chamar de propedêutico, por exemplo, *né*. E aí acabava que esse ensino acabava sendo prejudicado com uma carga horária menor, que também acabava por dificultar a formação desse aluno, fazendo com que ele acabasse não tendo aquela formação que era almeja, *né*, o que os documentos buscavam, na verdade (Entrevistado **AG 0.3**).

Parece-nos claro que uma proposta de educação em moldes contra-hegemônicos – como a proposta da Rede EETEPAs – não se efetiva somente com o processo de

implementação, ou seja, embora sendo a base necessária, não é suficiente apenas a criação das leis, a elaboração da concepção de ensino e a montagem da equipe profissional da gestão da EP. É fundamental que sua implantação seja um processo contínuo de formação dos profissionais envolvidos no projeto, de adequação da infraestrutura e de transformação desse modelo de formação em prioridade por parte do poder público, considerando sua relevância para o processo construção da emancipação social dos trabalhadores.

Contudo, quando se analisa a continuidade da política, o que se observa é que a concepção de ensino profissionalizante nos moldes de ensino integrado não foi entendida como prioridade pelas gestões que sucederam a gestão 2007-2010. Se em um governo que implementou a proposta de EMI ao técnico, por compreender a importância disso para os jovens trabalhadores, já se discutem os problemas enfrentados, a situação se complicou ainda mais com a troca de comando do executivo estadual paraense, a partir de 2010:

Com as novas... com as inovações do governo, as formas justamente de enviar recursos ou dinamizar o recurso a nossa escola ela perdeu justamente essa credibilidade, não recebemos recurso, não tivemos visita, não temos laboratório, não temos sala de multimídia, não temos equipamento... (Entrevistado **AG 0.5**).

Assim, ao invés de se promover um necessário processo de diminuição constante dos problemas inerentes à implantação dessa proposta de formação profissional, o que vemos é o agravamento, ano após ano, das problemáticas das EETEPAs, conforme nos relata o entrevistado **AG 0.6**, Coordenador e atual docente do Curso de Profissionalizante de Informática do CEIEBT:

[...] antigamente o CIEBT tinha esse poder, digamos assim, de decidir e encaminhar os cursos, *aí* ia ser aprovado lá pela SEDUC, para poder autorizar; hoje já vem de lá mesmo esses cursos, esses cursos novos [que chegam no CIEBT], infelizmente a gente só sabe quando já está ofertado no site da SEDUC, [diferente dos tempos de inauguração da unidade, que a gente decidia com a comunidade] (Entrevistado **AG 0.6**).

Constatamos em nossas análises uma variação sem critérios na definição dos cursos ofertados, no período que se seguiu ao término da gestão estadual 2007-2010 no Pará. Desde a transformação pela qual passou o CIEBT, em 2008, no que diz respeito à orientação em sua matriz pedagógica e administrativa, tivemos um conjunto de novos cursos sendo ofertados por essa instituição, mas a mudança de concepção, por parte dos governos seguintes, em relação à importância do EMI acabou por frear os avanços qualitativos da oferta de EP integrada pelo CIEBT. Esta escola, hoje, não consegue definir uma identidade, no que diz respeito às suas áreas de atuação.

Nesse processo de implantação do EMI, especialmente no contexto do CIEBT, podemos observar um preocupante processo que vem convergindo para que a possibilidade de efetivação de uma integração na formação do jovem trabalhador, dentro dos pressupostos teórico-práticos ideais, vai ficando cada vez mais distante.

As problemáticas relacionadas à questão pedagógica e curricular, que dificultavam o delineamento de uma grade curricular na qual a integração da parte técnica (prática) não prejudicasse a formação dos alunos na parte dos conhecimentos gerais (teoria), não foram resolvidas e, pelo contrário, se agravaram com a crescente perda da importância da formação integrada ao longo dos governos estaduais pós-2010. Exemplo disso é a processual diminuição dos processos de formação continuada e planejamento dos cursos:

Nesse período aí nós fomos convidados justamente a participar da formação em Belém junto com a gestão que era, no período, o Sr. Gleidson, *né*. Isso foi muito válido porque a ETEPA foi contemplada muitas vezes a participar dessa formação, e ver de que forma está implantando o ensino médio integrado no Pará, que era ainda novo, *né*, essa metodologia de ensino. Daquele período *pra cá* nós tivemos bastante formações justamente para ver como funcionava e de que forma integrar base comum à base técnica. Ele saltou um período, mas depois não houve mais como em 2008, 2010... Acho que até 2014 por aí ainda houve formação, e 2014 *pra cá* nós não temos ido mais na formação em Belém. Então eles participam eles fecham as coisas e a gente fica de fora tanto a base comum, *né*, e alguns professores da base técnica também, então aquela integração que se falava tanto, integrar ensino médio integrado de uma forma inovadora acredito que se perdeu (Entrevistado **AG 0.5**).

Soma-se a isso o declínio da estrutura do CIEBT, insuficiência de materiais e instrumentos indispensáveis aos cursos ofertados, o que acabou por diminuir a demanda pelos cursos e o conseqüente fechamento de alguns deles, permanecendo a oferta de cursos conforme demanda do mercado, segundo nos relata o entrevistado **AG 0.6**, quando questionado acerca das principais dificuldades vivenciadas pelo CIEBT nos últimos anos:

Elas [as dificuldades] permanecem e elas pioraram. Elas pioraram porque alguns cursos tiveram que fechar, acabaram, *né*, justamente por que não tinha equipamento, não tinham professores, e os alunos não se matriculavam nesses cursos também, *né*. Então, o que prevaleceu ainda na escola, eu ainda fui professor lá até agora antes de eu sair, o que permanece lá são os cursos de informática. De informática que é uma coisa assim que o mercado, esse mercado aí, que determina que é mais importante que outros, *né*. Então, esses cursos, eles estão na escola ainda, MSI que é manutenção e suporte a informática, eles estão lá na escola. Ele não tem estrutura *pra* atender esses alunos. Os alunos estão lá fazendo curso de quatro anos, mas que nem se formam bem na parte técnica porque não tem o equipamento que é necessário *pra* que ele possa sair bem formado. E nem se forma direito nas disciplinas do ensino médio regular porque, também, elas são reduzidas, [pois] diminui a carga horária, ou seja, tu ficas fazendo arremedo de ensino integrado (Entrevistado **AG 0.6**).

Nossas observações apontam que, sobretudo após a mudança de concepção do Governo do Estado em relação ao ensino integrado, tem-se intensificado o estabelecimento de

um quadro de precarização do EP. Logo, vê-se os desdobramentos negativos entre os jovens trabalhadores que mais precisam de uma formação de qualidade, que lhes possibilite almejar melhores oportunidades de trabalho e vida: “[...] então, quando você oferece curso e o aluno se depara com a realidade ele fica frustrado, é isso que *tá* acontecendo com os nossos alunos *nós temos uma evasão muito grande dentro do CIEBT*” (Entrevistado **AG 0.5**, grifos nossos).

Essa realidade que vem vivenciando a Rede EETEPAs não é novidade no Brasil. Aliás, em uma rápida passagem pela história das políticas educacionais no país, é fácil percebermos uma lógica destrutiva de descontinuidade das políticas públicas educacionais, especialmente no que tange à EP. Trata-se do que alguns estudiosos convencionaram acertadamente em chamar de *metáfora do zigue-zague*, que quer expressar a lógica de, a cada novo governo ou período curto, todas as políticas educacionais retrocedem à estaca zero.

A gente não faz integração porque, assim, lá [no CIEBT] é bem dividido os professores da base técnicas e os professores da base comum. Então, [...] não tem, por exemplo, uma matemática que possa vir somar para uma linguagem de programação, a gente não tem essa integração de... pelo menos de disciplina que seria, pelo menos, início de uma integração; a gente não tem, por exemplo, um inglês onde posso programar uma linguagem de programação que é uma disciplina no banco de dados que utiliza, entendeu? A gente, de fato, não tem essa integração [...] porque acrescentar um ano a mais, em vez de três, quarto, já se está integrando. Não significa que logo colocar no currículo *ali* tu já está integrando. Integrar, no sentido de conviver junto, *né*, no sentido interdisciplinar. Eu ainda cheguei a fazer um projeto com o professor de matemática, nós chegamos a fazer um projeto que a gente fez uma calculadora na programação e ele fez a parte da matemática, foi o único projeto que eu vi assim de integração mesmo, [mas] de lá para cá não se faz mesmo (Entrevistado **AG 0.6**).

Essa mudança de concepção sobre a importância de investir na formação dos trabalhadores, por meio do ensino integrado, ocorreu não somente no caso da mudança de governo no Pará, mas também após a troca de comando do executivo federal.

[...] nós temos uma reforma incipiente uma reforma desde 2010 e que foi planejado para 90 dias, nós estamos em janeiro de 2019 e essa reforma não se concretizou, nunca foi concluída, nós não temos laboratório, a infraestrutura que foi pensada hoje ela já tá deteriorada toda. Dentro do processo educacional, como é que se prima pela uma qualidade de ensino se não oferece uma estrutura adequada (Entrevistado **AG 0.5**).

Como vimos, ao final de um governo que pensava a educação pelo viés neoliberal, ascende ao governo federal um projeto de governo pautado em uma filosofia popular no trato com a coisa pública. Essa mudança de concepção entre dois projetos antagônicos de sociedade e país, que ocorreu em 2003, favoreceu a possibilidade de se pensar a transformação do EP de base neoliberal para outro ligado aos interesses dos trabalhadores.

[...] tem, claro as dificuldades estruturais na escola: a gente não tem recurso, a gente, que sou do curso técnico de informática, a gente tem um laboratório com cinco

máquinas. Então, isso é muito complicado, e o aluno acaba se desestimulando vendo essa estrutura não ser proporcional ao que o curso possa oferecer, *né*. Nós professores, também, a gente acaba sendo visto até meio incompetente pelo fato de não conseguir repassar o que nós sabemos porque não temos estrutura. A gente não tem um investimento que poderia ser adequado para essa formação dos alunos (Entrevistado **AG 0.6**).

Com as mudanças de governo federal, também se muda a orientação da gestão da educação, e as políticas educacionais voltam a ter como base de orientação os pressupostos capitalistas-neoliberais. Como reflexo imediato, observa-se a diminuição no investimento em educação, de um modo geral, e, particularmente, em educação profissional, especialmente aquela de caráter integrado.

[...] nós não recebemos mais recursos do Brasil profissionalizado que antes vinha justamente para dinamizar, *pra* parte de insumos, a parte para estar [se] utilizando justamente dessas visitas. E era uma forma justamente de colocar esse aluno dentro do contexto social e qualificar ele (sic) justamente por um mercado de trabalho que a nossa região do baixo Tocantins ela não tem todas essas ofertas, *né* (Entrevistado **AG 0.5**).

Diante desse contexto de reprodução de um tratamento de descaso com a formação dos trabalhadores, projetos são interrompidos, recursos são perdidos e a esperança da população por uma educação que abranja a totalidade da sociedade com qualidade vai se dissipando.

Porque os cursos de informática, eles estão ainda na escola, mas funcionando muito mal. Embora tenha uma clientela boa, *né*. O jovem ainda procura, mas ele não tem estrutura *pra* isso. A escola não oferece condições *pra* que os alunos possam sair bem formados de lá. Isso deixa essa juventude, inclusive a juventude do interior, porque nós temos muitos alunos do interior nessa escola aí, [bastante carente de formação] (Entrevistado **AG 0.3**).

Corroborando ainda, nessa perspectiva, o entrevistado **AG 0.6** ao destacar a falta de acompanhamento, por parte da SEDUC-PA, nas unidades das EETEPAs. Nos primeiros anos de implantação da experiência de ensino integrado (2008-2010), a SEDUC-PA, por meio da COEP, mantinha constante contato com a rede de escolas tecnológicas por todo o estado.

E falta mais também da SEDUC, falta mais também da URE, falta mais trazer tipo esses conceitos, politécnica, sabe? Dessa de mostrar para os alunos, inclusive nós professores, nós não temos essa orientação, sabe, nós somos professores bacharéis, *né*, não somos nem licenciados somos. Até que o corpo técnico da escola, eles até sempre procuram orientar de uma forma para esclarecer melhor, para deixar mais claro sobre como proceder nesse caminho desse ensino médio integrado, mas precisa muito mais, tanto como incentivo estrutural e formação pedagógica (Entrevistado **AG 0.6**).

O colaborador nos traz uma informação relevante no que diz respeito à falta de formação dos professores bacharéis, que, por não passarem por um processo de formação



pedagógica comum aos cursos de licenciaturas, encontram maiores dificuldades no campo da docência que os licenciados.

As falas do **AG 0.4**, neste sentido, são muito esclarecedoras, no que diz respeito à ausência de um processo de formação didático-pedagógica para dar subsídios aos professores bacharéis: “[...] sobre formação pedagógica, não aconteceu esse comando de formação por parte da SEDUC, as formações que a gente fez na escola, mas, assim, de dentro da escola mesmo, não veio nenhum comando da COEP para promover essas formações”. O **AG 0.4**, que já passou pela gestão da escola e hoje trabalha na coordenação pedagógica, revela lacunas ainda maiores:

É... por conta desse descompromisso da COEP, com essa questão de formação pedagógica, é, a gente considerava que era um grande desafio, né, propor uma formação pedagógica, haja vista que a ideia lá da política, é, pra educação profissional, é, não estava bem esclarecida para nós, pedagogos. E aí, a gente, é, por conta própria, por conta da escola mesmo, né, a gente sentou pra fazer, é, pensar, definir como é que se daria essa, essa integração entre, entre a base comum e a questão técnica da escola. Um desafio muito grande, pois a gente tá preparado pra formar os professores da base comum, professores que passaram por licenciaturas. É, aí, o desafio maior era integrar os bacharéis que vinham, né, totalmente, é, descontextualizado em relação a questão didática, questão curricular né. Então, o grande desafio era esse. Então, o que as tentativas, né, apesar, assim, de a gente avançar bastante no sentido de integrar, faltava muito por conta de não ter uma política definida de currículo, por conta da COEP, da coordenação da educação profissional, né. E, entendo que nessa transição do governo, é, Ana Júlia para o governo Jatene, houve um pouco de descompromisso, a gente sentiu muito essa necessidade do poder público, da política da educação profissional para com a as escolas tecnológica. Então, a gente fazia isso, tentava né, pelo menos, é, cuidar assim do currículo, tentar alinhar [avaliação né] a questão, a questão pedagógica, né, por que os professores, como eu ainda pouco falei, tinham poucas informações em relação à docência, então, é, a gente, o desafio era partir do básico. E o básico pra gente era do básico, do básico, a partir do básico era, é, era assim, é, forma-los enquanto professores, né. Enquanto professores, eles eram mais bacharéis. Então, já que não dava pra se introduzir a questão, introduzir a questão da política, da formação integral, a gente pelo menos fazia o básico, que era formar os professores. (Fala do **AG 0.4**)

As informações acima, vindo de alguém que integra o corpo pedagógico da escola, reforça a ausência de uma política sistêmica de formação continuada para os docentes que atuam nas escolas tecnológicas. Considerando que as escolas da rede EETEPAs têm duas realidades na composição de seus quadros de professores – professores licenciados, atuando nas disciplinas da base comum, e professores bacharéis, atuando na base das disciplinas tecnológicas – um processo contundente de formação continuada e sistemática na perspectiva da apreensão de conceitos básicos para a formação humana e integral, fazia-se necessário em todas as etapas, não apenas nos primeiros anos de implementação dos cursos do EMI, sobretudo, porque, devido à instabilidade na situação contratual desses profissionais, este quadro vive em constante renovação.

Nessa lógica, ao invés de a SEDUC-PA conduzir um processo de otimização do ensino integrado em seus mais diferentes aspectos, observa-se uma gradativa piora no que tange à gestão e à qualidade do ensino ofertado pela Rede EETEPAs nos anos que sucederam a gestão 2007-2010. Cita-se, a título de exemplo, as visitas periódicas da equipe técnica de gestores da COEP nas unidades das EETEPAs, que era uma forma de acompanhar o processo de materialização de um projeto em fase de implementação. Contudo, de acordo com os relatos do entrevistado **AG 0.5**, esse acompanhamento deixou de acontecer com a frequência necessária, e [...] “então, as visitas que antes acontecia justamente para colocar, para relacionar a prática com a teoria, isso bem pouco acontece”.

A somatória de todas essas contradições que acometem o CIEBT, ao longo do processo de implementação do EMI, converge para que o público-alvo dessa política, ou seja, os jovens da classe trabalhadora não demandem mais pela formação nas EETEPAs. Soma-se a isso uma questão estrutural que diz respeito à cultura disseminada de que o EM é apenas uma preparação para os processos seletivos que habilitam os estudantes ao acesso ao ensino superior. É mesmo possível dizer que:

O ensino médio, nos últimos anos, vem passando por um processo de busca de uma identidade, pois sendo encarado como “passagem”, ou mesmo “ponte” entre o ensino fundamental e o Ensino Superior, contribui para o esvaziamento de seu sentido, função e especificidade social (PARÁ, 2009a, p. 25).

Essa tendência, fruto da indefinição da verdadeira razão de existir do EM, é vivenciada no contexto do CIEBT, quer por meio da diminuição da demanda pelos cursos quer pela forma como os alunos matriculados encaram a sua formação.

[...] eu acho assim, primeiro que, hoje em dia, o aluno tem muita visão da questão de graduação, de fazer o ENEM. Então, essa integração é complicada de se fazer porque o próprio aluno ele faz um ensino médio, apesar de estar fazendo ensino médio integrado, ele acaba fazendo ensino médio para ir fazer uma graduação, apesar dele estar fazendo esse ensino médio integrado (Entrevistado **AG 0.6**).

Essa questão nos deixa claro que o EM integrado à EP deve ser uma modalidade de educação direcionada a um público específico, ou seja, não se pode pensar que o público do EMI deva ser aquele jovem que não tem ainda como necessidade o adentramento no mercado de trabalho e, por isso, busca seguir seus estudos objetivando o ingresso no Ensino Superior.

Isso revela a necessidade de se discutir junto à comunidade ou município onde uma Escola tecnológica esteja instalada, quais as profissões que são demandadas por aqueles que necessitam de formação para o mercado de trabalho. Esse era, aliás, um dos pressupostos da criação da Rede EETEPAs, mas que, hoje, não mais acontece. Conforme destaca o entrevistado

**AG 0.5**, “[...] a gestão, coordenação pedagógica, ela ia justamente verificar esses anseios da comunidade e eram ofertados justamente os cursos que a comunidade tinha interesse, tinha demanda”.

Nessa mesma perspectiva, relata o entrevistado **AG 0.3**, lembrando o processo de discussão juntos às comunidades e entidades da sociedade civil acerca dos cursos que eram demandados pela população. Essas demandas eram encaminhadas para a SEDUC-PA para que fossem, então, definidos quais cursos seriam oferecidos em dada unidade das EETEPAs, no contexto da gestão 2007-2010.

Eu me lembro. Eu me lembro, só que esse processo, ele se deu via às instituições, por exemplo, sindicais, Colônia de Pescadores, associações, entidades que vieram *pra* participar das reuniões aonde a gente ia colocar. É claro que lá, naquele momento, se a comunidade, todo mundo vinha *pra* discutir era colocado: olha, “nós queremos curso disso”, “nós queremos curso daquilo” (entrevistado **AG 0.3**).

Não que não houvesse o que melhorar nessa metodologia de planejamento da oferta dos cursos da rede EETEPAs, por exemplo, a realidade da atuação do CIEBT mostrava que, se é importante essa discussão com as organizações da sociedade civil, contudo, por si só, não é suficiente para alinhar a atuação das EETEPAs à perspectiva de desenvolvimento regional, com oportunidades para os trabalhadores do meio onde estão inseridos.

É preciso se fazer um amplo processo de sensibilização, talvez em parceria dessas próprias instituições da sociedade civil, para que a juventude e a sociedade, de um modo geral, consigam compreender qual a formação é viável e necessária de acordo com a vocação produtiva de cada região.

Só que a realidade para o jovem dessas comunidades, eu não sei se eu *tô* errado aqui, se eu vou falar alguma coisa assim que..., mas é uma coisa que eu percebia no senso comum, de que esses jovens não queriam estudar isso. Eles não queriam estudar, por exemplo, vou dá só um exemplo, eles não queriam estudar nenhum curso que estivesse ligado a terra, por exemplo. Agricultura, e a água também, agricultura, aquicultura, eles não queriam ligar, estudar, se ligar a isso. Eles queriam estar ligados aos cursos de informática que parece que era o *tchan, né* (Entrevistado **AG 0.3**).

O que estamos destacando, contudo, é que, apesar das possíveis falhas, a SEDUC daquele período (2007-2010) deu o primeiro passo rumo a uma gestão democrática e participativa, onde os próprios trabalhadores demandassem a formação que necessitavam. Isso não foi desenvolvido nos anos subsequentes e, ao contrário, a SEDUC acabou por centralizar as decisões, especialmente no que diz respeito à oferta de cursos pelo CIEBT e demais unidades da Rede EETEPAs.

[...] antes era sentado com a comunidade, era o que a comunidade anseia e almeja para sua localidade. Que curso exatamente vocês querem para desenvolver o potencial de

cada região? Então, [...] nós tivemos um bom êxito, [mas] depois, com as novas gestões, já não se fazia mais essa pesquisa do levantamento das demandas do que é que a comunidade anseia, justamente para a formação dos filhos de agricultores. Hoje em dia nós recebemos essa demanda da COEP, ela oferece curso, ela não quer saber se a região do Baixo Tocantins está precisando desse profissional, então ela não faz essa pesquisa, ela só impõe já, e isso aí *tá* tendo um insucesso muito grande dentro da rede [...] (Entrevistado **AG 0.5**).

[...] esses cursos eles já vêm da SEDUC porque não sei se antigamente tu fazia uma solicitação e tal de acordo com a carência do município hoje não, hoje os cursos já vem definido lá da SEDUC tu só faz acatar e fazer as inscrições (Entrevistado **AG 0.6**).

Essa lógica de centralização das decisões, juntamente com outros problemas como a falta de um quadro de profissionais efetivos de atuação exclusiva na rede EETEPAs, acaba por facilitar a penetração de questões políticas na gestão das EETEPAs, isto é, essa rede de escolas acaba ficando vulnerável à utilização com moeda de troca por apoio político eleitoral.

[...] a COEP pensa lá, não ouve a comunidade. Então, não temos profissionais da área técnica justamente de dentro do município, esses profissionais de fora que alguém, indicou algum político indicou justamente para dar carga horária, regência, coordenação de curso. Então, esse pessoal, eles veem todos justamente para dá certo com essa carga horária (Entrevistado **AG 0.5**).

Esse quadro de interferência política na gestão das EETEPAs pode estar na base de dois sérios problemas que desfiguram a razão de ser dessa proposta de ensino integrado: primeiro, porque é provável que os profissionais indicados politicamente e que vêm de outra região não tenham compromisso com as necessidades da região onde trabalham, exatamente por não conhecerem essa realidade; em segundo lugar, porque não são contratados, *a priori*, para desenvolverem um trabalho de qualidade, mas para ocupar espaços políticos.

Tudo isso contribui para que a educação seja pensada, atualmente, em função de um jogo de interesses políticos, e não como forma de proporcionar aos trabalhadores uma formação de qualidade sobre os alicerces de um projeto contra-hegemônico de sociedade. “Então, o ensino técnico, hoje, está sendo pensado para os profissionais da indicação política, não na forma ensino médio integrado, como era a proposto pela filosofia das EETEPAs (Entrevistado **AG 0.5**).

Ao que parece, nos governos pós-2010, a política de ensino integrado foi perdendo sua essência, ou seja, foi se distanciando da função que deveria cumprir, conforme fora pensado no início do processo de implantação da rede EETEPAs. A grande razão de ser dessa proposta de ensino integrado, a nosso ver, tem a ver com duas dimensões, uma, de ordem político-social, e outra, de ordem ético-epistemológica.

Do ponto de vista político-social, destaca-se a relevância da oferta da educação profissional pelo fato de ser, não raramente, a única oportunidade que a juventude trabalhadora, que precisa trabalhar desde cedo para sobreviver, tem para se especializar em uma determinada profissão e, assim, lançar-se na disputa por uma oportunidade de emprego no mercado. Do ponto de vista ético-epistemológica convém destacar o direito que todo cidadão deve ter de acessar aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de modo a ter condições de exercer com plenitude e senso crítico a cidadania econômica e política (FRIGOTTO, 2018).

Nesse último aspecto, sabe-se que o modelo hegemônico de educação profissional é pautado nos pressupostos capitalistas-neoliberais, ou seja, uma formação subordinada às demandas do mercado e à formação de um sujeito amoldado à reprodução da ordem vigente. Nesses moldes, a necessidade é que, na formação profissional da juventude, lhes sejam facultados apenas os conhecimentos técnicos relativos ao saber-fazer de sua futura profissão.

Caminham nessa lógica tanto o EP tradicional da rede pública, como aquele ofertado por instituições privadas. Ambos subdividem o ser humano, ou seja, separam a formação do *homo sapiens* daquela que forma o *homo faber*, reproduzindo uma lógica subsumida ao capital “[...] que preconiza o trabalhador como *homo faber* e uma classe dirigente como *homo sapiens*, favorecendo a sempre divisão entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual” (RODRIGUES, 2012, p. 261).

Essa discussão é importante porque nos permite refletir sobre o processo de implantação e implementação do EMI na região do baixo Tocantins, por meio do CIEBT. Apesar do processo de implementação da proposta de EMI – na gestão 2007-2010 – ser amplamente discutida com a sociedade civil, educadores e estudiosos da área, conforme discutido na sessão anterior, o processo de aplicação prática, desde aquele período até a atualidade, vem apresentando algumas contradições para que, efetivamente, se implante uma formação integrada no âmbito da rede EETEPAs.

Especialmente no caso em que estamos nos detendo, isto é, no âmbito do CIEBT, a implantação do EMI, desde sua criação em 2008, tem enfrentado alguns desafios, conforme vimos destacando, que funcionam como entraves para a materialização efetiva da proposta, defendemos, portanto, que o EMI, é uma política pública que precisa ter seu processo de gestão aperfeiçoado para consolidação de uma educação verdadeiramente integrada no Pará.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir e teorizar sobre o processo de *implantação e implementação* de uma Política Pública para o EM paraense, que se propôs revolucionária, mas que, efetivamente, não o foi, evidenciando seus limites e contradições, nos impôs resgatar o modo com o Estado brasileiro tem concebido às Políticas Públicas educacionais. É disto que tratam as análises deste trabalho: O Ensino Médio Integrado como Política Pública na rede estadual, a partir do ano de 2008.

Depois de analisada a literatura sobre o assunto, buscamos confrontar com os dados empíricos trazidas por seis Agentes de Gestão, que tiveram participação importante tanto no percurso de implantação das bases necessárias, do ponto de vista legal, teórico, pedagógico e administrativo, no âmbito da SEDUC-PA, como dos encaminhamentos para a implementação no dia a dia de uma das escolas da Rede EETEPAs, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, localizado no município de Cametá, na região do baixo Tocantins.

Essas informações mencionadas foram colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas e os seis Agentes de Gestão foram selecionados de acordo com a necessidade da pesquisa de analisar tanto o processo de implantação quanto o de implementação da política de EMI no estado do Pará.

Assim, dois entrevistados fazem parte do grupo de informantes que protagonizaram o processo de implantação das bases legais, teóricas, pedagógicas e administrativas da política de EMI, no âmbito da SEDUC-PA; e outros quatro informantes fazem parte do grupo que participou da implementação da política no dia a dia de uma das escolas da Rede EETEPAs: o CIEBT, localizado no município de Cametá, na região do baixo Tocantins.

A partir da experiência do pesquisador como gestor, por dois anos, em uma das escolas tecnológicas, elaboramos a seguinte hipótese: o Estado do Pará foi exitoso no processo de implantação do EMI como política pública através da instituição da Rede EETEPAs, no entanto, ele não vem garantindo as condições materiais, físicas, estruturais e pedagógicas para que essa política se implemente na prática no cotidiano das escolas da referida rede, sobretudo no que diz respeito à integração entre a EP e o EM. Por outro lado, ainda que não se note, de forma satisfatória pelos sujeitos entrevistados, o processo de integração acontecer, a instituição da Rede EETEPAs não deixa de ser um avanço no processo de gestão da EP do Estado.

As informações levantadas pelos sujeitos entrevistados corroboraram e fundamentaram a hipótese elaborada. As falas dos agentes de gestão reverberaram as muitas contradições existentes no interior da SEDUC-PA e no “chão da escola” para a implementação

de uma política pública de EM que vise a uma formação integral da juventude paraense, tendo no próprio estado grandes barreiras para sua concretização.

Sendo assim, a pesquisa buscou responder à seguinte questão-problema: como os agentes gestores do processo de implantação e implementação do EMI no estado do Pará, enquanto Política Pública, conduziram essa política, a partir das condições dadas pelo Estado, considerando o que vem se efetivando no CIEBT?

Para nortear nosso percurso investigativo elencamos as seguintes questões: 1) Como se consolidam as relações entre noções de Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil? 2) De que modo se têm configurado os movimentos que sustentam a Política Educacional para o EMI no Brasil? 3) Quais os princípios, os procedimentos e as contradições presentes na implantação e a implementação da Rede EETEPAs e a organização educacional do CIEBT?

O problema proposto no começo do percurso investigativo foi alicerçado em um delineamento teórico-metodológico adequado para que pudéssemos matrimoniar nossos objetivos geral e específicos às questões norteadoras e à hipótese levantada. E a estrutura da exposição tomou forma mediante o desenvolvimento dos objetivos específicos, pois, subjacente a isso, entendemos que o texto vai respondendo às questões norteadoras e, no final, julgamos ter solucionado a problemática levantada.

Nosso primeiro objetivo específico, onde propomos discutir as relações entre as noções de Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil, deu materialidade ao primeiro capítulo desta dissertação. Nele compreendemos que as políticas públicas, elaboradas e desenvolvidas pelos governos, estão vinculadas à noção de Estado instaladas nos diferentes períodos em nosso país.

As reflexões teóricas, pautadas no materialismo histórico-dialético, revelou-nos que o processo de luta de classes, que ocorre no seio do Estado capitalista, e a luta pela hegemonia interferem decisivamente no padrão de Políticas Públicas destinadas à sociedade, o que retarda a definição de uma identidade, bem como aprofunda a existência da dualidade estrutural e histórica da escola brasileira. Os eixos teóricos basilares para a análise sistêmica do objeto, que foram trabalhados no primeiro capítulo, a saber, Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil, apresentam, sistematicamente, avanços e rupturas que incidem na difícil consolidação de um padrão que favoreça a formação integral da classe trabalhadora.

A revisão da literatura e o trabalho de campo nos trouxeram também os dois modelos de gestão da EP desenvolvidos pelo Governo do Estado do Pará: um conduzido pela iniciativa privada, com sua visão limitante de formação de mão de obra para o mercado de trabalho,

conduzido pela OS-ETPP, até o ano de 2008; outro, proposto a partir dessa data, que propunha o resgate da gestão da política de EP para a administração estatal.

Os dois modelos são propostos por governos antagônicos em suas matrizes ideológicas e suas visões de Estado. O primeiro propõe um Estado mínimo, desresponsabilizado com a condução das políticas sociais. O segundo almejou um Estado mais forte, condutor de todas as políticas públicas, inclusive as de formação profissional, e que esta pode ser integrada à última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio, uma perspectiva que se alicerçava legalmente, aliás, na Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 35, e no Decreto 5.154/2004. Portanto, os diferentes projetos para a EP e o EM, sempre se constituíram neste campo de embates, e com o EMI no estado do Pará não foi diferente.

Com relação ao nosso segundo objetivo específico, ao buscarmos verificar como tem-se configurado o processo de construção dos princípios e bases e das contradições presentes na Política Educacional para o EMI no Brasil, remetemo-nos para a compreensão do modo como a EP começou a ser concebida dentro de uma possibilidade real de integração ao EM.

Para tanto, necessitamos abordar algumas considerações gerais ela. Não deixando de abordar a tentativa de profissionalização compulsória imposto pela Lei nº 5.692/1971, porém resguardando as gritantes diferenciações entre essa tentativa e aquelas mais recentes, como as do advento da atual LDB (Lei nº 9.394/96). Os Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, instrumentos pelo quais se vislumbraram perspectivas antagônicas, uma na separação e outra permitindo a possibilidade de integração entre esses dois elementos, também foram objetos de análise do segundo capítulo deste trabalho.

No contexto PDE, da instituição do Programa Brasil Profissionalizado e do Decreto 5.154/2004, ambos demandados pela sociedade e operacionalizados pelo governo brasileiro (2003-2010), são criadas as possibilidades de integração curricular entre a Educação Básica e a Educação Profissional no Brasil, como proposta para o enfrentamento da dualidade histórica que sempre direcionou as práticas escolares, sobretudo no Ensino Médio.

Abordamos também as grandes reformas educacionais que ocorreram no Brasil neoliberal dos anos de 1990 e seus impactos na educação, essas imposições fragmentaram ainda mais os processos formativos. O governo à época, por meio da desregulamentação da legislação educacional, dificultou a construção de uma proposta político-pedagógica na perspectiva da formação integral dos filhos da classe trabalhadora.

Detectamos que o governo brasileiro, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, alicerçou as discussões teóricas para a implantação do EMI no âmbito do MEC,



baseado nas contribuições de um conjunto de teóricos com bastante *know-how* científico, o que possibilitou a construção de uma proposta político-pedagógica consistente. Entretanto, as limitações que surgiram nas estruturas do Estado brasileiro, tanto no nível federal como nas unidades da federação, impossibilitaram que a Política de EMI se efetivasse como o almejado na prescrição.

O governo federal, nesse período, não se caracterizou por ser um governo de rupturas com o modelo neoliberal, mas não há como negar que houve um salto na reestruturação, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, quanto no apoio do governo central para estados e municípios também ampliarem investimentos nessa modalidade de ensino, que foi o caso do estado do Pará.

As falas dos Agentes de Gestão nos trouxeram um panorama, onde foi possível confrontar o planejamento de uma política pública, com o que vem acontecendo no cotidiano das escolas que se propõem desenvolver o EMI na rede pública do Estado através da SEDUC-PA. Esta, portanto, foi a proposta do terceiro objetivo específico da pesquisa, a qual consideramos atingida a partir da coleta dos dados empíricos dos AGs.

Por meio da análise dos depoimentos dos entrevistados e da literatura consultada, consideramos necessário dizer que um projeto contra-hegemônico de educação para a classe trabalhadora sempre terá grandes dificuldades de galgar êxito, diante de tantas adversidades impostas pelo Estado capitalista. Entretanto, toda construção social é um processo. Na terceira seção deste trabalho, elencamos algumas das razões, que, desde o momento de sua *implantação*, se constituíram em grandes entraves para que a empreitada da *implementação* não ocorresse de forma satisfatória. Trata-se de fatores que dificultam o maior sucesso da Política de EMI no CIEBT, e que acreditamos ser uma realidade das demais escolas da Rede EETEPAs:

a) **Formação, entendimento e defesa da necessidade um projeto que interesse à classe trabalhadora:** “Não há movimento revolucionário sem teoria revolucionária”. Esse preceito leninista nos colocou diante de uma contestação indesejada: a classe trabalhadora tem imensa capacidade de organização para alcançar a chegada nas instâncias de poder legislativo e executivo, integra governos no âmbito federal, estadual e municipal, mas ainda não está capacitada, do ponto de vista técnico-crítico, para a condução de projetos contra-hegemônicos e, muitas vezes, acaba sucumbindo à continuidade de projetos de interesse do capital.

b) **Falta de recursos para a garantia da educação integral que a Educação Politécnica exige:** o Estado brasileiro se constitui como ente classista e que, deliberadamente, não investe na educação pública politécnica, que seja capaz de formar os trabalhadores sob

múltiplas dimensões: intelectual, corporal e técnica, o que pressupõe o domínio do conhecimento científico com os conhecimento técnico, sobretudo quando os governos neoliberais se instalam, como na atualidade, onde os recursos para políticas públicas são escassos e onde há uma clara orientação de submissão da formação humana aos preceitos de mercado. Em um estado como o Pará, que, historicamente, não tem tradição de grandes investimentos em EP e do pouco que investe ainda é naquele modelo hegemônico de uma formação técnica pós-EM, ou seja, essa configuração até então adotada pela SEDUC-PA que exige um montante de investimento menor em relação a uma formação em que se objetiva ampliar tanto o tempo de formação dos estudantes (quatro anos, por exemplo), quanto à qualidade do ensino ofertado.

c) **Instabilidade de um quadro de servidores efetivos na base técnica:** dois Agentes de Gestão, que estiveram no primeiro momento de implantação do EMI, em cargos do alto escalão da SEDUC-PA, nesta pesquisa relataram que um dos fatores mais limitantes, e que dificultou a consolidação das EETEPAs na educação pública, em todas as regiões paraenses, foi o fato de não ter havido concurso público para o provimento das vagas dos profissionais da área técnica e/ou tecnológica. “Quem testemunhou o surgimento das EETEPAs sabe que esta era uma pauta que sempre esteve nos debates acalorados do *Fórum de Gestores* e a COEP, no período entre 2007-2010”, entretanto, nos oito anos subsequentes, não se ouviu falar mais e o processo de contratação temporária se perpetuou. O *troca-troca* de servidores que atuam na docência de disciplinas técnicas é extremamente prejudicial, pedagogicamente, mas também administrativamente, para a consolidação de uma Política Pública.

d) **Interferência Política nas escolas da rede:** o problema anterior (não realização de concurso público para professores da base técnica) dá origem a outro fator, que interfere diretamente na qualidade de ensino das EETEPAs: a indicação de contratações por apadrinhamento político. Os grupos políticos locais interferem diretamente neste sentido. Tomando como exemplo o CIEBT, existe uma disputa grande no processo de composição dos governos estaduais, e isso aconteceu no governo (2007-2010), (2011-2018) e no governo atual (2019-2022), ainda em composição, mas que já se visualiza uma disputa no seu interior pela indicação da direção do CIEBT, a única escola da rede estadual onde existe a possibilidade de contratos temporários para professores, desperta a cobiça dos agentes políticos ligados aos governos.

Esses quatro fatores dificultam que avancemos no estado do Pará para termos uma educação efetivamente politécnica, baseada em uma concepção integral de formação humana,

uma vez que a última etapa da educação básica precisa ser a fase de aprofundamento da visão de mundo do jovem em formação.

Todavia, considerando que a realidade é uma unidade de contrários, é preciso considerar que, se, por um lado, o processo de integração teve/tem dificuldades de se desenvolver ao longo desses dez anos de EMI, devido aos fatores colocados acima, por outro lado, não podemos negar que temos no Estado uma Política Pública a mais implementada para o EM. Hoje o EMI se constitui com mais uma forma de oferta de ensino para os jovens paraenses, e isso é um avanço, a despeito de todas as contradições apontadas pela pesquisa.

A pesquisa atestou que o estado do Pará, no que diz respeito ao EMI, carece de avançar em aspectos importantes, como, por exemplo, a necessidade de aprimorar o processo de formação continuada para melhorar o ensino e a integração entre Educação Básica e Educação Profissional. Contudo, as iniciativas da SEDUC-PA, no período de 2007 a 2010, deixou um legado que mantém acesa a esperança de se retomar e fortalecer o processo de implementação de uma política pública de EMI.

Nessa ótica, a estrutura curricular integrada foi implantada, assim como o modelo de avaliação diferenciada, a forma de ingresso via edital público, a estrutura das escolas, que avançou bastante em relação ao que havia até 2008 – apesar de não progredir como o planejado, devido à falta de recursos não mais alocados no PBP – e a formação de um quadro de profissionais lotados nas unidades escolares que integram a Rede EETEPAs, desde os professores da base comum, que são efetivos e designados pelas respectivas UREs/USEs, como servidores de apoio (vigias, serventes, agentes administrativos e técnicos pedagógicos).

Esse último aspecto é um fator que impede que a educação profissional no Estado seja novamente privatizada, uma vez que essas escolas possui um conjunto de servidores que têm seus direitos funcionais que devem ser respeitados. Ademais, a constituição de um conjunto de escolas que se organizam em rede, bem como a Coordenação da Educação Profissional, uma coordenação executiva, também constituem elementos que dificultariam a desintegração dessa política de educação.

A importância desses fatores, que enraízam uma base mínima para avanços futuros do processo de implementação do EMI como política pública no Pará, é ilustrada nas colocações de um dos nossos informantes, AG 0.1, expostas no terceiro capítulo deste texto; O informante relata que o governo neoliberal, quando retomou o comando do Estado em 2011, tentou retroceder a gestão da EETEPAs para a iniciativa privada, reestabelecendo laços com antiga OS-ETPP, mas, devido aos fatores ora expostos, não teve êxito.

O papel do Estado e dos agentes públicos, em conformidade com os anseios da classe trabalhadora paraense, é se apropriar mais ainda dessa experiência e aprimorá-la, discutindo seus problemas e desafios para o seu prosseguimento a partir de então. A implementação é uma realidade e se constituiu em um grande avanço para a consolidação de Políticas Públicas que resgatem a dignidade dos processos formativos para a juventude, porém é preciso prosseguir, teorizando sobre seus problemas e possíveis soluções, materializando essas propostas de solução por meio de políticas públicas.

O impasse para isso, no presente, é que vivemos um momento bastante adverso para o campo educacional, com cortes de recursos nessa área. A emenda 95/2016, aprovada pelo governo federal, congela por 20 anos investimentos em projetos que vislumbrem uma educação digna para a juventude brasileira, o que pode colocar o projeto do EMI e a Rede EETEPAs em uma condição ainda mais desfavorável.

Entretanto, a sociedade paraense reconhece a importância da Rede EETEPAs, pois, com todos os problemas, tem-se garantido demanda às escolas. O relato do **AG 0.1**, que ajudou no processo de elaboração e conduziu os primeiros passos para a implantação do projeto de EMI como política pública no Pará, indica que o ponto mais positivo desse processo foi:

[...] o convencimento das pessoas envolvidas sobre a legitimidade do projeto que favorece uma educação de qualidade aos jovens, uma formação mais digna à nossa juventude [...] nós conseguimos imprimir uma marca [...] então, tá, você tá fazendo essa pesquisa aqui talvez porque tu tenhas reconhecido, lá atrás, que essa era uma proposta importante, eu acho que seu principal ganho é você conquistar mentes, conquistar pessoas, é isso que é um projeto, é uma bandeira que você coloca para pessoa e diz olha a gente pode trabalhar nessa direção... que essa é uma direção boa, isso é uma grande conquista.

A pesquisa deixa como ensinamento importante que nos importa, agora, enquanto cidadãos deste Estado e que ansiamos por uma melhor qualidade na Educação Pública para o EM, aquilatar as experiências, melhorando-as, preenchendo suas lacunas e projetando um futuro de dignidade para a juventude paraense, discutindo e difundindo a importância de uma proposta de formação que não se limite a formar sujeitos apenas aptos a exercer uma profissão e receber um salário, mas sim formar um ser humano que exercite todas as suas potencialidades e exerça sua cidadania e liberdade. Essa é a escola que nos propomos defender, mas que não está dada, está em construção.

## REFERÊNCIAS

- ABONG. **Manual de administração jurídica, contábil e financeira para organizações não-governamentais**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução: Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDERSON Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: PABLO, Gentili. **Pos-Neoliberalismo - As políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Trabalho, saberes sociais e identidade: a experiência de pescadores artesanais no Estado do Pará. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 21-24 out. 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais eletrônicos [...]**. Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT092446\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT092446_int.pdf). Acessado em: 08 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Práxis e Didática da Educação Profissional**. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- AZEVEDO, Fernando. *In*: MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, 2006.
- \_\_\_\_\_. Manifesto dos Educadores, janeiro de 1959. *In*: AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 56)
- BANCO MUNDIAL. O Estado num mundo em transformação. *In*: RELATÓRIO sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, D.C., 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELUZZO, L. G. **Valor e capitalismo**. Um ensaio sobre economia política. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

BOTH, Albene Liz C. *et al.* **Os avanços da educação profissional no estado do Pará: uma experiência inovadora.** [s.l.], 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-avancos-da-educacao-profissional-no-estado-do-para-uma-experiencia-inovadora/53355>. Acesso em: 8 mar. 2017.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista.** Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 5 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 22 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 18 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 18 de abril de 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 08 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 26 de julho de 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 08 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: SETEC-MEC, 2004c.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **PEC n° 24/2005.** Altera os arts. 159, 239 e 240 da Constituição Federal e acrescenta o art. 214-A a seu texto, para dispor sobre o Fundo de Desenvolvimento

da Educação Profissional. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/73775>. Acesso em: 07 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. INEP. **Educação Básica**: Censo Escolar de 2004 e 2005. Dados preliminares. Brasília, DF: INEP, 2005b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2005/Censo2005.zip>. Acesso em: 24 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 01**, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 08 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Brasília, DF, 2005d. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: 02 fev. 2005.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.840, de 23 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 14 de julho de 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 07 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio Integrado ao Profissionalizante**: integrar para quê? Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília, DF: Ministério de Educação Cultura, 2006c. (Boletim 7)

\_\_\_\_\_. MEC. Decreto Federal n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado a educação profissional**: Documento Base. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC-INEP, DEED, 2010. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRESSAN, Vera. **Educação Geral e Profissional**: Ensino Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 45, p. 49-95, 1998.

CAMPOS, Marcelo Mallet Siqueira. A expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica no período 2003-2014: uma análise a partir da abordagem das capacitações. **RE&D Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 497-516, jul./dez. 2016.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, v. 1, n. 3, Edição Especial Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: Base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1986.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOMSKY, N. **Ano 501 – a conquista continua**. São Paulo: Página Aberta, 1993.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

\_\_\_\_\_. A pesquisa histórica em Trabalho e Educação. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.); RODRIGUES, Doriedson do S. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

CIEBT. **Relatório anual das ações**. Cametá, Pará, 2018.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A reforma do Estado nos anos 90 e suas implicações para as políticas públicas educacionais na região amazônica. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 3, n. 2, p. 45-77, dez. 2000.

COSMO, Cláudia de Carvalho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. Neoliberalismo e Educação: Lógicas e contradições. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., Campinas, SP, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Ágora**: Políticas Públicas e Serviço Social, ano 2, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em: 5 mar. 2008.

\_\_\_\_\_; GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.



CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FLACSO do Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. Os males do zigzague (entrevista). **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 6, p. 5-15, nov./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Inesp, 2000.

CUT. Programa de formação sindical da. A história da classe trabalhadora no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **A luta dos trabalhadores no Brasil**. Osasco, SP: Sindicato dos Bancários de Osasco e região, 2007.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e Socioeconômicos. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA EM DEBATE, 9., COLÓQUIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4., Curitiba, set. 2009. **Anais – Education Acta Scientiarum**, Maringá, PR, v. 32, n. 2, p. 209-218, jul./dez. 2010.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EXAME. São Paulo, Ed. Abril, v. 30, n. 15, p. 26-47, 17 jul. 1996.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, F. Conservadores mutilam o projeto de educação nacional. **Revista Plural**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jan./jun. 1992.

FERREIRA, Eliane Galvão. **As prescrições curriculares oficiais para rede de escolas de educação tecnológica do estado do Pará no contexto da implantação do Ensino Médio Integrado no período de 2004 A 2009**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/118/42/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: as bases para debater a educação emancipadora. **Revista perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: \_\_\_\_\_. *et al.* (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Seminário Desafios da construção do Ensino Médio Integrado no Pará. *In*: PORTO, Adriana Maria de Nazaré de Souza; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elinilze Guedes (org.). **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 12 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Periódico Holos**, v. 5, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7932>. Acesso: 15 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto do controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na pesquisa educacional. *In*: \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. [8. ed., 1987]

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno**. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 2.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, S.A., s/d.

GOMES, H. S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP : Alinea, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, J.; SANTOS SILVA, D. **Formulação de políticas de educação profissional no Brasil**. Brasília, DF: PROEP/SEMTEC/MEC, 2003.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional. *In*: WORKSHOP. *Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil*. Brasília, DF, 2005. Mimeo.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBSBAWM, E. Adeus a tudo aquilo. *In*: BLACKBURN, R. **Depois da queda**. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. Questões da nossa época. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÊNIN, V. I. **Que Fazer?** Problemas candentes do nosso movimento. Tradução: Marcelo Bras. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 280p.

\_\_\_\_\_. **O Estado e a revolução**. Moscow, 1978. Tradução: Marcelo Bras. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIBERDADE de ensino remunerada. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, Notas e Informações”, 7 jan. 1959.

MACIEL, A. P. B.; ALARCON, A. O.; GIMENES, E. R. Partidos políticos e espectro ideológico: parlamentares, especialistas, esquerda e direita no Brasil. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 8, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica>. Acesso em: 07 fev. 2019.

MALHEIROS, Rogério Guimarães. O Planejamento territorial participativo como experiência de democracia participativa no estado do Pará (2007-2010). *In*: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 2., 6-8 mai. 2009, Brasília. Painel 10: Transparência, participação e sociedade civil: a experiência do Pará. Disponível em: <http://consad.org.br/evento/ii-congresso>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **A Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 25-27 mar. 2004, Bauru, SP. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ>. Acesso em: 24 set. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A obra prima de cada autor)

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1982.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

MOURA, D. H. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 2., 2005. João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Natal: CEFET, 2007.

NASCIMENTO, T. R. Os Estudos Sociais e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus: A “doutrina do núcleo comum”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 27-31 jul. 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 17 nov. 2018.

NEVES, Flávia. **Implantar ou implementar**. Site Dúvidas de Português - Dicio, 2019. Disponível em: <https://duvidas.dicio.com.br/implantar-ou-implementar>. Acesso em: 14 jan. 2019.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 28 ago. 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2009.

\_\_\_\_\_. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Elza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: \_\_\_\_\_. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC-Goiás, 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-políticas-públicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo a Políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

OLIVEIRA, F. de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. **Boletim da ANPEd**, Porto Alegre, v. 12, n. 12, 1990.

PAIVA, Jane. Ensino Médio: Inclusão e Diversidade. *In*: SEMINÁRIO DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARÁ, 1., 2008.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação-Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional. **Desafio da Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará**: Diretrizes para um programa de ação. Belém-Pará, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 42**, de 08 de julho de 2008. Belém, 2008b.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio no Pará como política pública**. Elaboração e organização textual por Adriana Maria Nazaré de Souza Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Elinilze Guedes Teodoro. Belém: SEDUC-PA, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O Ensino médio Integrado no Pará como política pública**. Elaboração e Organização textual por Adriana Maria de Nazaré de Sousa Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Elinilze Guedes Teodoro. Belém: SEDUC-PA, 2009b.

PARÁ. Orientações para a implantação dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a rede de escolas de educação tecnológicas do Pará. SEDUC/SAEN/DEMP/COEP, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da nossa época; 135)

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Marcos conceituais do Ensino Médio Integrado**: Proposta para discussão. Reunião com a CEB e a SEMTEC/MEC. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional**: História e Legislação. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

\_\_\_\_\_. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. *In*: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES Doriedson. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (org.). **Filosofia da Práxis e Didática da educação profissional**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Saberes Sociais e Luta de Classes**: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá-PA. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ROSA, Bruna Peter; MICHELETTI, Carolina Veras. FMI e Brasil: como é a relação com o Fundo Monetário Internacional? **Site Politize!**, 16 nov. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/fmi-brasil-relacao-fundo-monetario-internacional>. Acesso em: 15 set. 2018.

SANFELICE, José Luis. **A Educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Alínea, 2013.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil - O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Texto apresentado como trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd. Caxambú-MG, 17 de outubro de 2006.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: Limites e Perspectivas. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SENADO FEDERAL. **Projeto de lei do senado nº 274**, de 2003. Institui o fundo de desenvolvimento do ensino profissional e qualificação do trabalhador - FUNDEP, Brasília, DF: Agência Senado, 2018.

SHIROMA, Oneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, Gilmar Pereira. Trabalho e Educação na Amazônia: uma experiência de educação dos trabalhadores. In: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (org.). **Filosofia da Práxis e Didática da educação profissional**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, Zuleide. Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2015.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; KAWAHALA, Edulu; GUERINI, Eduardo. Algumas anotações sobre o estatuto do intelectual revolucionário de inspiração marxiana. **Revista Iniciação Científica**, Criciúma, SC, v. 10, n. 1, 2012. ISSN 1678-7706.

SOUZA, P.R. Entrevista. **Revista Exame**, v. 30, n. 15, p. 46, 17 jul. 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Kathleen Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMALLER, Valdirene Pereira Viana. (Re)visitando Gramsci: Considerações sobre Estado e poder. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS

#### PERGUNTAS (Diretor do DEMP/SAEN e Coord. da COEP no Governo Ana Júlia)

1. Qual orientação do governo recém eleito (2007-2010) no que diz respeito a política de ensino médio no Estado do Pará?
2. Como foram prescritas as orientações para a implantação do Ensino Médio Integrado sob condução da SEDUC/PA?
3. Qual a importância da COEP na condução dessa política? E quais e como os princípios e diretrizes que fundamentam essa proposta foram trabalhados por ela?
4. A proposta pedagógica do EMI buscava a construção de uma Educação Politécnica na rede EETEPAS, como isso foi trabalhado junto às escolas da rede? Na sua opinião, essa proposta conseguiu êxito naquilo que se propôs?
5. Quais foram as maiores dificuldades para a implantação dessa concepção política-pedagógica? Houve resistência dentro do governo? Houve resistência dentro da estrutura da SEDUC?

#### PERGUNTAS (Diretores do CIEBT)

1. Os gestores das escolas da rede EETEPAS recebem formação para o processo de implantação do EMI na rede estadual?
2. Como essas formações são disseminadas na escola?
3. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades que são encontradas nas escolas para colocar em prática em prescrições propostas pela SEDUC através da COEP?
4. Há na escola um processo de mobilização da comunidade escolar para o entendimento do EMI? Como acontece?
5. Como são definidos os cursos que são ofertados à comunidade escolar?

#### PERGUNTAS (Coordenação Pedagógica do CIEBT)

1. O corpo pedagógico das escolas da rede EETEPAS recebeu alguma formação por conta da SEDUC/PA, como aconteceu?
2. Como era trabalhado o processo de formação pedagógica para a implantação do EMI, tanto da COEP/ESCOLA, como da ESCOLA/PROFESSORES?
3. Quais as maiores dificuldades nesse processo?
4. Como as diretrizes e princípios da proposta de EMI eram trabalhadas no interior da escola?
5. Como eram definidos os cursos que foram oferecidos à comunidade escolar?



**PERGUNTAS (Professor do CIEBT)**

1. O corpo docente do CIEBT recebeu alguma formação por conta da SEDUC/PA, como aconteceu?
2. Como era trabalhado o processo de formação pedagógica para a implantação do EMI na ESCOLA/PROFESSORES?
3. Quais as maiores dificuldades nesse processo?
4. Como as diretrizes e princípios da proposta de EMI eram trabalhadas no interior da escola?
5. Como eram definidos os cursos que foram oferecidos à comunidade escolar?