



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LEANDRO DOS REIS MUNIZ

**ACERCA DA DESCONTINUIDADE DAS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS CURSOS EM TECNOLOGIA DO ENSINO
SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA/CAMPUS SALVADOR**

SALVADOR

2025

LEANDRO DOS REIS MUNIZ

**ACERCA DA DESCONTINUIDADE DAS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS CURSOS EM TECNOLOGIA DO ENSINO
SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA/CAMPUS SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, para conclusão do Mestrado PROFEPT.

Orientador(a): Prof. Dr. Fabiano Brito dos Santos
Linha de pesquisa: Linha 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - Macroprojeto: 5. Organização do currículo integrado na EPT.

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

M966a Muniz, Leandro dos Reis

Acerca da descontinuidade das bases conceituais da educação profissional e tecnológica nos cursos em tecnologia do ensino superior do Instituto Federal da Bahia/campus Salvador/ Leandro dos Reis Muniz; orientador Fabiano Brito dos Santos -- Salvador, 2025.

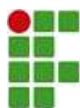
147 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal da Bahia) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

Dissertação acompanhada de um produto educacional intitulado: Diretrizes para formulação de projetos pedagógicos de cursos de tecnologia em nível superior do Instituto Federal da Bahia/ Campus Salvador. - Salvador, 2025.

1. Ensino médio integrado. 2. Educação profissional e tecnológica - EPT. 3. Bases conceituais. I. Santos, Fabiano Brito dos, orient. II. TÍTULO.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Bahia

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ACERCA DA DESCONTINUIDADE DAS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NOS CURSOS EM TECNOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL
DA BAHIA/CAMPUS SALVADOR

LEANDRO DOS REIS MUNIZ

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Brito dos Santos

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabiano Brito dos Santos

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves

Membro Externo - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 21/08/2025.

Em 20 de agosto de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **FABIANO BRITO DOS SANTOS, Professor Efetivo**, em 22/08/2025, às 13:25, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Professor Efetivo**, em 22/08/2025, às 16:51, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Irlen Antônio Gonçalves, Usuário Externo**, em 25/08/2025, às 13:26, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
[http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o
código verificador **4360584** e o código CRC **108D1EA8**.

Aos irrequietos, aos pulsantes,
aos existentes que sentem queimar
no espírito a vontade de transformar o tempo.

AGRADECIMENTOS

Neste período de realização do mestrado, fui afetado por circunstâncias sociais e psíquicas muito graves. Não, elas não disseram respeito às ansiedades corriqueiras dos tempos de realização de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, mas, de uma forma global, minha existência rumou para dificuldades quase irremediáveis. Por isso, agradeço àqueles que estiveram positivamente nos meus dias de calvário, os que, além de não me abandonarem, deram-me as mãos, um abraço, um ouvido, a possibilidade de resgatar-me, a possibilidade de transformar-me, a possibilidade de realizar uma virada existencial robusta.

Agradeço, especialmente, a minha mãe Hidoneth, a minha esposa Mônica, a minha filha Clara, ao analista que me acompanha, aos meus amigos Marcos Paulo e Jadson – meu padrinho e meu irmão de alma, respectivamente. Foram essas pessoas que garantiram a minha força, porque não desistiram de mim e ofereceram suas tutelas quando a queda ultrapassou o fundo de qualquer limite. Agradeço ao meu amigo Yonetane, grande interlocutor e que tanto me incentivou a fazer algum exercício do pensamento voltado à pesquisa acadêmica.

Também agradeço às minhas amigas Aninha, Lorena, ao amigo Zé, estes que estiveram sempre presentes e ofereceram o apoio, a escuta e o incentivo, e que representam todos aqueles que não são apenas colegas de trabalho, mas que me acolheram de modo profundo, enquanto torciam pela minha melhoria.

Agradeço ao Professor Fabiano, meu orientador, que foi paciente e esperou o meu retorno. Voltei ávido pelo saber, centrado e certo de que não retornaria ao estado difícil em que me encontrei naqueles tempos. O problema era o de segurar meu ímpeto e fazer-me entender que ainda restavam muitas etapas.

Agora está tudo bem, continuo firme e resoluto, muito contente com a conclusão deste trabalho conceitual de fôlego. Sinto-me realizado, porque nada vivido, absolutamente, foi em vão, porque fui talhado para o mundo, para além do conhecimento, e sim para o saber. Quem sabe um dia dá-me o tino de uma sabedoria anciã.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo apresentar possíveis continuidades e descontinuidades da aplicação das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA)/Campus Salvador. São três os cursos superiores nas análises em foco: 1 - Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; 2 - Tecnologia em Eventos e; 3 - Tecnologia em Radiologia. A realização da investigação, constituiu-se em uma abordagem metodológica qualitativa, em que serão analisadas fontes documentais e regulamentares referentes aos projetos pedagógicos dos cursos, em que o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA foi o parâmetro para análise documental. Considera-se que, do ponto de vista legal, normativa e hegemônica há uma tendência à formação de profissionais para o mercado de trabalho na educação superior, e o impacto da pesquisa almeja dirimir o contrassenso de se ter, num mesmo espaço de conhecimento, pressupostos de formação contra-hegemônicos com fundamentos de sustentação da lógica mercantil nos seus processos educativos. Além disso, houve entrevista semiestruturada com três docentes, a diretoria de ensino, a diretoria adjunta de educação superior e uma pedagoga, em que o roteiro de perguntas abarcou a diferenciação entre mundo e mercado de trabalho, as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e princípios presentes no PPI do IFBA e a formação humana integral. Foi realizada a Análise do Discurso para as interpretações das respostas, em que se revelou que existem lacunas na Educação Superior no que se referem à formação humana integral desenvolvida no Ensino Médio Integrado. No que diz respeito à revisão de literatura, os conceitos de Gramsci referentes à Hegemonia, ao papel dos intelectuais, à influência do modo de produção do capital no aparelho intrapsíquico e no quadro das interações sociais, a radical proposta de uma educação não reformista que estabeleça uma contraconsciência proposta pelo filósofo Mészáros, além das considerações dos teóricos nacionais da educação que tem como fundamento o arcabouço teórico da contra-hegemonia para o estabelecimento de uma concepção de mundo avessa à estabelecida pelo modo de produção capitalista, também foi investigado o histórico das normas, regulamentos, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, para se verificar os avanços e os retrocessos dos processos educativos considerando-se a lógica comercial da educação e suas vinculações com a legislação e os interesses da classe dominante. A proposta de formulação do Produto Educacional será a elaboração de Diretrizes que nortearão a instrução e a prática de uma educação profissional e tecnológica omnilateral, politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo.

Palavras-Chaves: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Bases conceituais.

ABSTRACT

This research aimed to present possible continuities and discontinuities in the application of the conceptual foundations of Professional and Technological Education (PTE) in the Higher Technology Courses offered by the Federal Institute of Bahia (IFBA), Salvador Campus. The study focused on three higher education programs: (1) Technology in Systems Analysis and Development; (2) Technology in Events; and (3) Technology in Radiology. The investigation employed a qualitative methodological approach, analyzing documentary and regulatory sources related to the pedagogical projects of the courses, using the Institutional Pedagogical Project (PPI) of IFBA as the main parameter for document analysis. From a legal, normative, and hegemonic standpoint, there is a prevailing tendency in higher education towards training professionals for the labor market. The research seeks to address the contradiction of having, within the same educational space, counter-hegemonic educational assumptions coexisting with foundations that sustain a market-driven logic in educational processes. Additionally, semi-structured interviews were conducted with three faculty members, the Directorate of Teaching, the Deputy Directorate of Higher Education, and an educational specialist. The interview questions explored distinctions between the world and the labor market, the conceptual foundations of Professional and Technological Education, principles outlined in IFBA's PPI, and the integral human formation. Discourse Analysis was applied to interpret the responses, revealing gaps in higher education regarding the approach to human formation developed in Integrated High School programs. Regarding the literature review, the study examined Gramsci's concepts of hegemony, the role of intellectuals, and the influence of the capitalist mode of production on both the intrapsychic apparatus and social interactions. It also considered Mészáros's radical proposal for a non-reformist education that fosters counter-consciousness, along with the contributions of Brazilian educational theorists grounded in counter-hegemonic frameworks aimed at constructing a worldview opposed to that of capitalist production. Furthermore, the historical development of norms, regulations, and Brazil's National Education Guidelines and Framework Law was analyzed to assess the advances and setbacks in educational processes shaped by the commercialization of education and its alignment with legislation and the interests of the dominant class. The proposed Educational Product will comprise a set of guidelines to guide the instruction and implementation of a polytechnic and omnilateral model of Professional and Technological Education, grounded in labor as an educational principle.

Keywords: Integrated High School; Professional and Technological Education (EPT); Conceptual Foundations.

Lista de Abreviaturas e Siglas

IFBA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

ProfEPT: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

EMI: Ensino Médio Integrado

EPTNM: Educação Profissional Técnica de Nível Médio

PE: Produto Educacional

PPI: Projeto Pedagógico Institucional

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

ADS: Análise e Desenvolvimento de Sistemas

DE: Diretora de Ensino

DAES: Diretora Adjunta de Educação Superior

D1: Docente 1

D2: Docente 2

D3: Docente 3

P: Pedagoga

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. SOBRE ITINERÁRIO CONCEITUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - CAMPUS/SALVADOR-BA.....	17
1.1 O Conceito de Hegemonia	19
1.2 Trabalho e Educação	25
1.3 Trabalho como Princípio Educativo; Politecnia; Escola Unitária; Omnilateralidade	31
1.4 Considerações Sobre os Intelectuais	37
1.5 Ensino Médio Integrado.....	40
1.6 A História da Educação Profissional no Brasil.....	42
1.7 Um Itinerário que Não se Encerra	45
2. A TENDÊNCIA DA LÓGICA COMERCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	47
2.1 A educação como campo de disputa	49
2.2 A divisão da educação, a unilateralidade e a subjetividade flexível	53
2.3 A possibilidade de reconversão da história da educação superior.....	58
2.4 A necessária e radical transformação da sociedade	60
2.5 Omnilateralidade e o Papel Educador do Estado.....	61
3. A REFORMA EDUCACIONAL DE 71 E A SUSTENTAÇÃO DA DUALIDADE	64
3.1 A Relação da ditadura com a Lei n. 5692/71.....	66
3.2 A Lei n. 5692/71 e a permanência da educação dual no Brasil.....	69
3.3 Ensino médio integrado: um contraponto à dualidade estrutural.....	72
3.4 Comentário Sobre a LDB de 71 e a Reprodução do Capital nas Reformas	76
4. ANÁLISE DOCUMENTAL	78
4.1 Projeto Pedagógico Institucional do IFBA	78
4.2 Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Eventos	90
4.3 Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	93
4.4 Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia...	97

4.5 Rupturas nas Bases Conceituais da EPT nos Cursos de Tecnologia do IFBA/Campus Salvador	99
5. DA ENTREVISTA.....	101
5.1 Apresentação das Entrevistas.....	104
5.2 Discussão e Análise das Entrevistas.....	109
5.3 Análise do Discurso.....	114
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: um problema que se enuncia	120
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO.....	130

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende sublinhar que, no Instituto Federal da Bahia (IFBA)/Campus Salvador), os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que se propõem a sustentar conceitualmente o ensino médio integrado nos institutos federais, não continuam a estarem presentes nos cursos de tecnologia do ensino superior da mesma instituição. Supõe-se que há uma descontinuidade que afirma uma formação para o mercado de trabalho pautada pela lógica mercantil, o que denota a contraditória sustentação de bases hegemônicas na constituição da educação de nível superior nesse espaço de conhecimento. São três os cursos superiores de tecnologia no IFBA/Campus Salvador: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Eventos, Tecnologia em Radiologia.

Para dar cabo a esta investigação, será necessário um debruçamento no conceito de Hegemonia proposto por Gramsci, além de buscar a compreensão histórica da dualidade da educação e, por conseguinte, da forma escolar. Isto é, compreender a fratura que separa os tipos de escola, a profissional e a ginasial, e o processo de divisão do destino delas - a primeira para as posições subalternas, e a outra para alimentar o estrato dirigente da sociedade –, que sustentam o quadro social excludente que atravessa os séculos com suas mazelas (Frigotto, 2010). A partir dos conteúdos que emergem por esse caminho da história, faz-se necessário questionar radicalmente sobre o papel da educação superior nos modos de reprodução da lógica capitalista.

Não é novidade que a educação superior tende a subordinar-se aos mecanismos e demandas do mercado, aliás, está muito de acordo com o desenrolar da história da dualidade da educação. De fato, a tendência à mercantilização da educação é propagada internacionalmente. No entanto, por sua própria natureza, o ensino superior não pode ser totalmente capturado pela lógica capitalista, não pode ser objetivado de maneira que os ditames por produtividade imperem sem uma contraposição. Ainda que esteja imerso na atmosfera mercantil, o ambiente acadêmico exige qualidade na sua produção, o que entra em choque com a exigência de aumento voraz por produtividade. Para escapar deste dilema, a educação superior necessita, nos seus âmbitos do saber, reverter insistentemente essa lógica do capital que demanda por produtividade e competitividade (Saviani, 2019).

Além de outros conceitos fundamentais para compor a lente crítica na formulação deste trabalho – tais como: estrutura, superestrutura, bloco histórico, omnilateralidade, emancipação humana, práxis revolucionária, a indissociável relação entre educação e trabalho -, também, serão abordados a formulação e o desenvolvimento do Estado, uma vez que ele representa a intersecção de todas as outras definições numa sustentação de uma hegemonia ou de um avanço de um novo bloco histórico contra-hegemônico. Será importante salientar o papel dos intelectuais como agentes funcionais da superestrutura, de modo que fazem a interlocução entre os aparatos de uma hegemonia.

Portanto, esta pesquisa não quer afirmar o que já se supõe saber acerca de uma tendência à lógica mercantil do ensino superior, mas destinar uma crítica fundamentada que depure a grande contradição de se ter no mesmo espaço de ensino, como o do IFBA, que, por um lado, assegura as bases conceituais contra-hegemônicas destinadas à alternativa formação humana integral, mas, por outro, garante a permanência firme dos fundamentos e propostas que formam humanos unilaterais. Ademais, além de criticar e expor esse tamanho contrassenso, o estudo quer propor alterações nas formas de se constituir a educação superior nesse espaço de ensino, de modo que seja estabelecida uma continuidade conceitual nos projetos pedagógicos entre os níveis de ensino nesse espaço acadêmico.

Percebe-se que, na observação dos fundamentos do Ensino Médio Integrado, verifica-se que as instituições de educação profissional e tecnológica são o modelo dominante para essa modalidade de educação (EPT) no governo federal. Machado (2011) analisou o Plano Nacional de Educação e constatou que nele a educação e o aprendizado estão vinculados com a prática da cidadania responsável, e isso requer a responsabilidade social dos seus educandos nos mais amplos conteúdos com que se deparam na sua formação e aperfeiçoamento, que vão além da vida produtiva e que abarcam a vida cultural e artística, entre outros aspectos de suas existências.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 10.172/01, ainda amplia o escopo da educação e a posiciona como um meio de integração e realização pessoal. Para que isso ocorra, as pessoas necessitam de uma educação contextualizada, que, ao mesmo tempo que seja cooperativa e solidária, tenha em mente a redução das desigualdades sociais e o crescimento do país. Sendo sujeitos

autônomos e capazes de compreender as mudanças e as diferenças sociais de cada região.

A educação, nessas instituições, existe sob tensões entre os saberes de uma orientação disciplinar e de uma prática profissional, mas não nega que o saber é instrumento de desenvolvimento social, e que a ciência e o engajamento, o cidadão sábio e o trabalhador competente, a cultura do espírito e a da ação estão no mesmo movimento do desenvolvimento social. O fato é que saberes e práticas são multidimensionadas e complexas, porque são influenciadas por motivações socioeconômicas, políticas e culturais e educacionais (Machado, 2011, p. 335).

Machado (2011) informa que o projeto dos institutos federais está vinculado com o compromisso de transformação da vida social, visa a transformação social a partir da perspectiva de uma país baseado na justiça, na equidade e solidariedade. Esses institutos seriam a materialização de um novo projeto, pautado numa concepção de mundo em que a educação profissional e tecnológica ganharia maior destaque na busca pela diminuição das desigualdades, além de ser um instrumento de política social.

Com essas informações acerca da importância e do projeto solidário de origem dos Institutos Federais e a partir da análise das possíveis contradições entre os níveis educacionais, no que se refere às bases conceituais que norteiam a formação dos estudantes, as reflexões acerca da consideração dos fundamentos contrários em níveis de ensino diferentes de uma mesma instituição, em cursos em que há o estabelecimento da Educação Profissional e Tecnológica como propósito educacional, possibilita que haja uma reconversão dos processos educativos no ambiente acadêmico do IFBA, de modo que o instituto esteja, em sua totalidade, a promover práticas correlatas com sua proposta contra-hegemônica.

A partir de um esmiuçar do Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia, da interpretação dos discursos de uma amostra da comunidade acadêmica do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador, possibilita-se, ao se evidenciar propostas não condizentes com a formação humana integral, que ocorram alterações radicais na formulação documental e nas práticas da educação superior com o propósito da omnilateralidade e emancipação humana.

De fato, é no transcorrer das contradições que o propósito altivo de uma sociedade mais justa se impõe, e uma composição de uma educação superior, que esteja nas vias desse destino, permitirá o avanço do conhecimento para as massas participarem criticamente da afirmação de um novo paradigma social.

Alguns objetivos deste estudo foram elencados e estão conexos com a fundamentação dos Institutos Federais, mais precisamente, do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador-Ba. A questão norteadora da investigação é aquela que propõe saber se há ou não descontinuidade entre as bases conceituais do Ensino Médio Integrado e dos três cursos de Educação Superior em Tecnologia no instituto referido. Para tanto, o objetivo geral é justamente o de verificar se as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que tem o propósito da formação humana integral, fundamentam os Cursos Superiores de Tecnologia do IFBA/Campus Salvador. No que se refere aos objetivos específicos, são quatro: 1. investigar os fundamentos que baseiam a formação nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFBA/Campus Salvador;.2. analisar os projetos pedagógicos dos cursos de educação superior de tecnologia, que são três; 3. analisar os discursos dos docentes, Diretoria de Ensino, Diretoria Adjunta de Educação Superior, Técnico Administrativo em Educação (TAE), especialmente, Pedagogo(a) ou Técnico(a) em Assuntos Educacionais, que compõem a comunidade acadêmica do instituto federal em que estão os cursos referidos; 4. propor alterações nos documentos e práticas, por meio da formulação de diretrizes, de modo que a educação superior do Instituto Federal esteja correlata às bases conceituais da EPT nesses espaços.

A introdução estabeleceu a problemática, a justificativa e os objetivos do estudo. Adiante, o referencial teórico trará o percurso conceitual do ensino médio integrado, seus conteúdos fundamentais para a compreensão de que há um embate entre duas concepções de mundo: uma integradora e outra excludente, além de entender conceitos básicos para a proposta que se reivindica de um quadro social alternativo mais inclusivo. Também, será importante analisar a tendência à lógica mercantil da educação superior, após verificar o arcabouço jurídico, quase sempre respondente aos interesses do grupo dominantes. Depois, analisar a malfadada tentativa de terminar com a dualidade estrutural da educação, em tempos de ditadura, do estabelecimento da Lei n. 5692/71, que tornou compulsório o ensino profissionalizante no 2º grau, mas que foi uma tentativa fracassada, porque estava vinculada às demandas do mercado de trabalho.

Confirmada a descontinuidade das bases conceituais nos cursos de tecnologia da educação superior, é necessário estabelecer uma proposta interventiva, que é o Produto Educacional (PE), que se propõe à formulação de uma diretriz institucional que orientará a formulação de documentos e práticas dos Cursos Superiores de Tecnologia em Nível Superior do IFBA, de modo que eles estejam em conformidade com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que visam à formação integral do humano, a omnilateralidade, e, por conseguinte, que os cursos não sejam proponentes da formação unilateral que embasa a lógica mercantil. Este PE tem a finalidade de oferecer à toda comunidade acadêmica dos cursos referidos, o respaldo de um referencial teórico que abarque, na formação, os conteúdos das bases conceituais da EPT nos Institutos Federais. A aplicação desse PE justifica-se pela proposta de que, ao incluir tais pressupostos nos projetos pedagógicos e ações dos cursos, seja cada vez mais premente a exigência de continuidade no ensino superior dos fundamentos contra-hegemônicos estabelecidos no ensino médio dos institutos federais. Pretende-se que esse PE seja amplamente aplicado no âmbito acadêmico do IFBA.

1. SOBRE ITINERÁRIO CONCEITUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - CAMPUS/SALVADOR-BA

Neste estudo, busca-se mostrar a passagem por alguns temas essenciais na formulação do questionamento sobre as continuidades e descontinuidades de fundamentos ministrados no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador-Ba em seu desenvolvimento para o nível do ensino superior na mesma instituição, em particular, nos cursos de formação em Tecnologia. Ou melhor, se estes cursos da educação superior estão sendo conduzidos sobre os mesmos alicerces conceituais que pretendem ser ministrados os cursos de nível médio integrado à educação profissional.

Foram elencados, numa trajetória conceitual a partir dos conteúdos ensinados no curso de Mestrado Profissional PROEPT/IFBA, assuntos-marcos que elucidassem os caminhos investigativos. Para tanto, assuntos-chaves foram escolhidos como representativos dos temas que foram tratados sucintamente no estudo, como introduções de definições que, mais à frente, no corpo do trabalho, ganharam mais

robustez crítica e foram descritos como sustentáculos do assunto central, que traz em sua periferia esses conteúdos que o alicerçam com exequibilidade.

Primeiro, como o Conceito de Hegemonia gramscista foi trabalhado por Gruppi (1978) e Portelli (1987), o que levou a adentrar na definição de sociedade civil e de sociedade política, enquanto superestrutura e sua relação com a estrutura, com o fim de elucidar paradigmaticamente o estado de coisas, em que se encontram a disputa acirrada por uma sociedade alternativa integradora, e, com isso, situar a educação como essencial aparato deste embate. Logo após essa travessia, com Saviani (2007), situa-se a história da educação e do trabalho, concomitantemente, atingidas pela divisão dos homens em classe e fruto da dualidade estrutural que perdura secularmente. Além disso, afirma-se como o ser do homem é histórico e está aderido numa relação com sua atividade na realidade social. Mais adiante, quatro bases conceituais foram representativamente escolhidas: “o trabalho como princípio educativo”, “a politecnia”, “a escola unitária”, “a omnilateralidade”, enquanto fundamentos esclarecedores do novo rumo de uma nova concepção de sociedade, que mudará a relação nas estruturas econômicas e políticas, além das supraestruturas sociais. Para este tópico, autores como Soares (2014), Saviani (1989), o próprio Gramsci (2001) e Manacorda (2007), colaboraram para elucidar cada fundamento de modo resumido, mas conciso e claro, como é o objeto deste tópico. Com Ramos (2008), apresentamos a Concepção do Ensino Médio Integrado como um campo de forças em disputa, como dois projetos acirrados de sociedade que se embatem, um excludente, e o outro inclusivo. Para que uma sociedade inclusiva e integradora seja alcançada é preciso uma intervenção metodológica que atinja os currículos com o fim de que haja a paulatina consciência social capaz transformar o quadro de valores e que ultrapasse a lógica mercantil e se estabeleça contraconsciências coletivas e socialmente associadas e livres. Para encerrar o itinerário conceitual, houve a passagem pelo arcabouço jurídico que sustentou a dualidade estrutural da educação brasileira, mas que germina um alento de que possa transmutar adiante o paradigma vigente para uma alternativa instituição legal contra-hegemônica no âmbito também dos processos educacionais.

De fato, longe de querer esgotar a experiência e aprendizagem ampla obtida ao longo do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROEPT/IFBA-Campus Salvador-Ba), este itinerário visa a situar um

caminho conceitual para se chegar a uma pergunta investigativa sobre se há ou não uma descontinuidade das bases conceituais do Ensino Médio Integrado nos cursos de Tecnologia em Nível Superior. A questão se estabelece a partir da suposição de que há um contrassenso social, que se traduz pela hipótese de tal descontinuidade adentrar num mesmo espaço de ensino. Uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia deveria estar trabalhando as suas contradições fenomenologicamente e dialeticamente como princípio de sua própria instituição, além de evitar que a fratura nos processos educativos ocorra de modo desapercibido, ou que se dê por má-fé, já que se trata do mesmíssimo ambiente de ensino e aprendizagem.

1.1 O Conceito de Hegemonia

Foi feito um breve levantamento introdutório da trajetória conceitual do itinerário do Ensino Médio Integrado a ser percorrido. O percurso conceitual deste trabalho inicia-se com a questão paradigmática que evidencia o conflito histórico entre as perspectivas contraditórias hegemônica e contra-hegemônica. Para Gruppi (1978), etimologicamente, Hegemonia advém de um termo militar com significado de “comandar”, “conduzir”, “ser o senhor”. Filosoficamente, é a história em ato, diz da afirmação da identidade entre história e filosofia, nesses termos. De qualquer modo, implica na estreita articulação entre teoria e prática, entre teoria e ação política, em vias da superação das contradições de classe e, portanto, das contradições sociais.

O pressuposto basilar é o de que há uma unidade entre teoria e prática, e é justamente essa unidade que faz da política a real filosofia, porque é justamente a política capaz de transformar o mundo e não somente interpretar, como assertivamente afirmou Marx, o que transmudou o status de uma filosofia especulativa para a política e sua ação revolucionária. Hegemonia, termo assim delineado, traduz-se com esse valor filosófico em transformação, mais incisivamente, em construção de uma nova sociedade, o que se impõe também uma nova estrutura econômica e uma nova organização política sob uma nova orientação ideológica e cultural. Em sua amplitude, as transgressões são multidimensionadas, na economia e na política, na cultura, no conhecimento e na filosofia enquanto ato. Por conseguinte, pensar a revolução é compreendê-la em uma continuidade de uma reforma intelectual e moral (Gruppi, 1978).

Ao se tomar ciência de que a estrutura econômica determina uma complexa superestrutura política, moral, ideológica, e que é justamente isto que se entremeia, invade as consciências e participa da formação humana, forja as ideias, as concepções, e, assim, determina o modo de pensar, a mudança da estrutura irá reverberar também nessa alteração na forma de interação, de pensamento e da consciência. Ou seja, as mudanças ocorrem nos aparatos hegemônicos, e que irá transformar a sociedade amplamente.

Hegemonia é, por si, um evento filosófico, de uma filosofia do agir, em que a estrutura econômica influencia incisivamente nas relações de produção e, dialeticamente, a base econômica se entremeia na estrutura social, na consciência e nas relações humanas. De fato, para vigorar hegemonicamente é necessário um aparato de direção que não se faz sem a força do Estado na criação de um novo terreno ideológico que determinará uma reforma nas consciências e novos métodos de conhecimento. Há, assim, uma íntima relação entre estrutura e superestrutura, numa conexão estreita entre política e filosofia. O que se visa é a transformação revolucionária, de modo que se emerja um novo Estado e, por conseguinte, uma nova sociedade. Também, pode-se conceituar hegemonia como capacidade de direção, no sentido de alinhar alianças que serão capazes de fornecer uma nova base social ao Estado conquistado. De todo modo, hegemonia se faz na realização da sociedade civil em sua forma estatal (Gruppi, 1978).

No entanto, precisa-se delinear conceitualmente “Hegemonia” de modo mais aprofundado para que se estabeleça um percurso definidor mais incisivo e também mais didático, embora se saiba que suas divisões – estrutura, superestrutura, sociedade política, sociedade civil entrelaçam-se de forma orgânica. Para tanto, é preciso ter ciência do que seja um Bloco Histórico e sua relação íntima com os aparatos hegemônicos, as forças coercitivas e consensuais para manutenção do estabelecimento dos interesses da classe dirigente (Portelli, 1987).

Um conjunto complexo forma a superestrutura do bloco histórico, que é composto pela sociedade política e pela sociedade civil. A sociedade política engloba o aparelho do Estado, enquanto a maior parte da superestrutura fica por conta da sociedade civil. Segundo Portelli (1987), a concepção gramscista de sociedade civil parece ser diferente da marxiana no que diz respeito à compreensão de que ela é o complexo das relações econômicas. Para aquela, a sociedade civil corresponde à

função hegemônica em que o grupo dominante exerce na sociedade como um todo. Compreende-se que a sociedade abarca o conteúdo ético do Estado e que a hegemonia cultural e política ocorre nesse contexto.

Tem-se, então, que, apesar da oposição, a sociedade civil é o conteúdo ético da sociedade política, o Estado. E, mais amplamente, a sociedade civil é um conjunto complexo que dirige o bloco histórico, e requer, com isso, uma adaptação de seu conteúdo. Ou seja, nesse aspecto, a sociedade civil é direção ideológica da sociedade, sendo a própria ideologia, a estrutura de uma ideologia, a saber, as organizações difusoras, e mais, o material ideológico, o sistema escolar, por exemplo. Além disso, é aspecto da sociedade civil abranger da arte à ciência, e, nesse bojo, estão os processos educativos. E também, ela mesma, é concepção de mundo que se difunde em todas as camadas da sociedade sob os tentáculos dos interesses da classe dominante, adaptando a eles todos os grupos, da filosofia, mais elaborado, ao folclore, no nível mais baixo, perpassando pela religião e pelo senso comum. Em suma, é o campo mais alargado da sociedade civil e com o domínio estabelecido ideológico da classe dirigente (Portelli, 1987).

A classe dominante difunde sua ideologia a partir de uma articulação interna na sociedade civil. Uma estrutura ideológica organiza os meios e os materiais de difusão que se destinam a manter a frente ideológica por meio de instrumentos que influenciam decisivamente a opinião pública. A organização escolar está entre esses meios difusores. A escola, estatal ou privada, também as universidades, compõem um conjunto cultural em que os graus ideológicos se expõem sob os moldes acadêmicos, numa alta cultura, que tem o status de detentora de uma concepção de mundo. Abrangem, assim, o total domínio da ideologia com seus livros e literaturas, sua propedêutica para as elites, seus círculos e grupos academicistas.

A sociedade política é o aparelho do Estado e tem por função a dominação direta ou governo jurídico. É o aparelho coercitivo (a ditadura), e tem o intuito de conformar as massas aos ditames do tipo de produção e economia. De todo modo, a força está assegurada juridicamente e espontaneamente quando o consenso falha. Para Portelli (1987), a sociedade política, enfim, tem a função de coerção na superestrutura, sendo ela mesma um prolongamento da sociedade civil. É a concretização da direção econômica e ideológica, em que a classe dominante impõe hegemonicamente seus ditames sobre a outra subalterna. Não que se resuma ao

domínio militar, a sociedade política, é também governo jurídico, é força, coerção, mais ainda, força legal. Há vínculo estreito com a sociedade civil. A coerção se dá por momentos, seja habitualmente, quando os grupos sociais que não consentem a direção da classe hegemônica; seja excepcionalmente em períodos de crise, quando a classe dirigente perde o controle da sociedade civil, e a sociedade política intervém firmemente para manter a dominação. Este poder coercitivo do Estado está a par com a burocracia.

A superestrutura é uma unidade dialética que se dá entre consenso e coerção fluidamente, não há uma separação orgânica. Para Gramsci (2007), a educação, deveria estar sob o controle do Estado com o fim de acrescentar o nível técnico e cultural da população, para que esta esteja apta a responder às exigências do desenvolvimento das forças produtivas. Ademais, é importante que, com os processos educativos, seja passível a necessidade de unificação ideológica que é difundida pelas organizações da sociedade civil. E esses aspectos não podem ser destinados às iniciativas privadas, senão guardadas pelo Estado, visto que é função educativa a instrução e a cultura públicas, entre outros aparatos culturais da sociedade civil que devem ser estatizadas como fator de hegemonia.

Um novo sistema hegemônico é o horizonte para onde se deve guiar os rumos transformadores, o bloco dominante cai após o embate em que se sobreleva a classe operária. A filosofia da práxis é a concepção de mundo da classe subalterna. É ela a unidade real da superestrutura ideológica, em que a concepção de mundo do operariado se reorganiza homogeneamente. Não que esteja à parte do grupo dominante, a unidade da filosofia da práxis estabelece uma concepção que abrange essas atividades, embora pareçam “menos ideológicos”. A superestrutura sob novas bases de direção e aliadas deve ser homogênea, o Partido Comunista como centralizador tem as rédeas ideológicas do marxismo, que deve ser difundido. E as sociedades civil e política garantem-no no poder pelo consenso e pela força política, e de forma legal, legitimamente e progressivamente. A unidade deve emergir com a queda do bloco histórico e a conquista do novo Estado. Um Estado de transição para uma sociedade sem classes, a partir de uma superestrutura unificada e centralizada, política e ideologicamente. A sociedade sem classes é o triunfo da sociedade civil. A sociedade política é reabsorvida pela sociedade civil, o Estado e o direito tornam-se inúteis.

Gramsci (2007), de fato, verifica que há um vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura sendo a estrutura, genericamente, concebida como o conjunto das forças sociais e do mundo da produção, é também um elemento mais estático em relação à superestrutura do bloco histórico. Para a análise da estrutura, deve-se ater a um panorama do passado, um passado real, posto que ele se faz de um “documento” que condiciona o presente e o futuro. Mas também se sabe que pelas vias da superestrutura é possível analisar a própria estrutura indiretamente, visto que ela é um reflexo da complexidade das relações sociais de produção, o que faz com que não se a tenha como estática, mas sim dinâmica, em movimento.

Ao se tratar do vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, percebe-se que esse vínculo orgânico se revela uma organização social concreta. Primeiro, a estrutura influencia no desenvolvimento da superestrutura. Segundo, uma ideologia organiza e dirige grupos sociais a partir das condições socioeconômicas, e, assim, a superestrutura e seus movimentos ganham caráter permanente, e apresentam-nas porque elas são reflexo da estrutura na formação do bloco histórico.

Para Portelli (1987), os intelectuais são a camada social que se encarrega da gestão da superestrutura, com eles se dá a tradução concreta do vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura. São eles os funcionários da superestrutura responsáveis por dar homogeneidade e consciência do plano econômico, social e político a favor da classe em que estão vinculadas.

A catarse é o momento em que se passa do tempo puramente econômico ao tempo ético-político, em que há uma elaboração superior, da estrutura em superestrutura em que se internaliza na consciência humana. Isto é, passa-se do objetivo para subjetivo, passa-se da necessidade para liberdade. Em outra elaboração, pode-se dizer que há uma passagem de consciência ou dado grupo social, ou seja, atravessa uma consciência negativa, em que reconhece sua homogeneidade no plano das estruturas econômicas acriticamente, até uma consciência positiva, em que há conflito de interesses, unidade intelectual e moral, luta com fins de uma unicidade econômico-política que denota a passagem da estrutura à complexidade superestrutural (Portelli, 1987).

O bloco histórico, por si, mostra a relação em que os movimentos da estrutura-superestrutura e sociedade civil-política traduz a importância do papel da sociedade

civil nele mesmo. E essa tradução se dá nominalmente por hegemonia, posto que seja histórica e política. Gramsci demarca a direção cultural e ideológica da hegemonia e da sociedade civil, mas a base dessa direção, sendo a hegemonia ético-política, está fundamentada na atividade econômica. Ou seja, o Estado não é somente sociedade política, tampouco “hegemonia” se faz restritamente na sociedade civil, combinam-se, estão agregados sociedade civil-sociedade política.

Apesar disso, para Portelli (1987), o campo essencial de embate contra a classe dirigente está na sociedade civil, uma vez que quem detém o que é hegemônico na sociedade também conquista o Estado, sociedade política. Ou seja, embora se sugira a primazia da sociedade civil na hegemonia gramscista, ela não se sobreleva numa relação estanque na sociedade política.

Para que um bloco ideológico se forme, a classe dirigente deve-se ater a uma política para os intelectuais. É preciso uma concepção filosófica para que haja uma digna aderência intelectual para se criar uma diferença e um status de luta contra ideologias que dominam pela coerção. Além disso, tem de se criar um programa escolar, alavancar um princípio educativo e pedagógico que propicie um domínio técnico e para que tragam interesse genuíno para os intelectuais educadores, universitários. Precisa-se elaborar a ideologia em seu nível superior, a filosofia, ou seja, formar e desenvolver a sociedade civil. De qualquer maneira, há um jogo duplo do bloco ideológico: primeiro, os representantes da classe dirigente são responsáveis por orientar os outros grupos sociais; segundo, há um controle da classe dirigente dessas outras camadas sociais. Há uma desagregação, como consequência, dos intelectuais da classe dirigente dos grupos que representam, mas também se evidencia que numa hegemonia seu desenvolvimento requer homogeneidade do bloco ideológico.

O bloco histórico abarca as relações que são indissociáveis entre estrutura e sociedade civil e sociedade política, e que revelam a hegemonia mais largamente. Se é pela sociedade civil que se dá a direção por meio do consenso, pela propagação de uma concepção de mundo que se internaliza nas consciências e torna-se, assim, senso comum, para constituir um bloco histórico homogêneo, a sociedade política age por coerção, e o papel do controle ideológico é o de justamente enfraquecê-la para reduzir seu papel e integrá-los de modo parcial à sociedade civil.

Um poderoso bloco ideológico precisa ser instaurado para a sustentação de um robusto sistema hegemônico. O bloco histórico não é imutável, é, senão, como semanticamente revela, histórico, e diz de uma situação determinada, há de se considerar no dinamismo dos fatos que ocorrem num contexto posto à análise da direção da classe hegemônica e das tensões de uma época. O bloco histórico, por si, é determinante. Ele já denota que estão interseccionadas a estrutura e a superestrutura, e nelas estão compostas também as classes subalternas e o sistema hegemônico vigente (Portelli, 1987).

1.2 Trabalho e Educação

Na sessão passada, foi tratado o conceito de Hegemonia e a composição do Bloco Histórico – sociedade política, sociedade civil, superestrutura e estrutura -, de qualquer modo, observou-se a importância do papel da sociedade civil, e, sobre como seu conteúdo, como os processos educativos, no quadro social, influenciam na possibilidade de uma virada alternativa para um novo Bloco Histórico. Com efeito, foi visto que Educação é um campo de disputa partícipe da sociedade civil e definidor paradigmático do domínio hegemônico e, portanto, primaz na condução de uma radical formação de uma nova sociedade e no forjar alternativo de uma consciência humana. É importante ressaltar, então, que educação e trabalho vinculam-se no próprio agir humano sobre a natureza, desde os primórdios, uma vez que a essência humana não é a ela dada por si, o homem é porque trabalha, age e se desenvolve e se complexifica no transcorrer do tempo, ou seja, historicamente, e, desse modo, efetiva a sua existência no seu movimento na realidade. Porque o homem produz a sua existência e, assim, forma-se como produto do seu trabalho, ou seja, ele aprende a produzir a sua própria existência, então ele se educa. O que se pode afirmar de modo convicto é que há uma coincidência da origem do homem com a origem mesma da educação, o que se dá de forma concomitante (Saviani, 2007).

Nos tempos mais remotos da história dos grupos humanos, as comunidades educavam-se na lida produtiva e ensinavam as gerações seguintes, havia um “comunismo primitivo” em que prevalecia um modo de produção comunal, em que não havia divisão em classes, e sim uma apropriação coletiva da terra e produziam a sua existência de forma comum ao tempo em que se educavam nesse processo. Assim, a educação estava intimamente identificada com a vida.

Entretanto, como é sabido, mais adiante com o desenvolvimento da produção também houve a divisão dos homens e a separação entre trabalho e educação. Houve uma ruptura da unidade, a divisão do trabalho adveio com a apropriação privada da terra, e, nesse fio condutor, outra divisão se apresentou: a divisão dos homens em classes, a dos proprietários e a dos não-proprietários. E, por conseguinte, a divisão dos homens gera também a divisão na educação, que antes estava entrelaçada firmemente ao processo de trabalho. A educação cindiu-se em duas: a educação dos homens livres e a educação para a classe não-proprietária, que está identificada com a educação dos escravos e serviçais (Saviani, 2007).

Para Saviani (2007), a escola, em sua origem, está identificada com a primeira modalidade. Etimologicamente, derivada do grego, a escola é o lugar do ócio, destinada a quem tem o tempo livre, especificada para uma forma de educação que finca a separação da educação do trabalho. É o caminho que institucionaliza a educação e aprofunda a divisão do trabalho. A escola tomou forma dominante e tornou-se parâmetro de aferição das formas de educação até se tornar decisivo aparelho ideológico do Estado capitalista e separou-se da produção e dos meios em que os humanos produzem as suas existências. De fato, nas sociedades de classes marcaram-se a separação entre escola e produção, entre trabalho e educação.

Com a Revolução Industrial, a nova forma de produção da existência humana que reorganizou as relações sociais e foi o marco do sistema de produção capitalista com todo aparato da maquinaria e advento da cidade como palco principal da estrutura da sociedade, a escola tornou-se relevante para a generalização das funções intelectuais que objetivaram o manejo do novo processo produtivo, de modo que houve uma Revolução Educacional, que impôs a máquina no centro desse processo e a escola como forma institucional e dominante de educação.

Desse modo, o sistema de ensino continuou a afirmar a cisão entre as escolas de formação geral, ou intelectuais, e as escolas profissionais, essas ligadas à produção, aos aspectos operacionais, ao processo produtivo. Em resumo, ocorreu mais um capítulo da separação entre instrução e trabalho produtivo, mas que forçou a escola, de alguma maneira, ligar-se ao mundo da produção, porém, ainda mantendo a divisão dos homens. Enquanto as profissões tidas como intelectuais se beneficiaram dos ensinamentos propedêuticos que preparam as elites e os representantes da classe dirigente; as profissões manuais que são limitadas à execução de tarefas destinaram

escolas profissionais para trabalhadores. O dualismo estrutural, assim, afirmou o seu abismo cada vez mais (Saviani, 2007).

Como foi mencionado, houve a formatação da propriedade privada da cisão que deu origem às dualidades que reverberarão na dualidade estrutural da educação. Para Engels (1984), inicialmente, antigas gens, numa organização simples de tribos unidas, se comportavam perfeitamente adequadas, há época, ao quadro social. Formam-se grupos espontâneos que conseguem dar conta dos conflitos emergentes no interior de tal sociedade. Àqueles conflitos que são exteriores, seriam resolvidos por meio da guerra, num tudo ou nada. A tribo aniquila-se ou vence, mas nunca se põe escravizada. No regime dos gens, não cabia a dominação e nem a escravidão, nele, portanto, não havia divisão em classes sociais. A divisão do trabalho é absolutamente espontânea, a partir dos sexos, enquanto o homem guerreia e caça, por exemplo, a mulher é responsável pela casa entre outros afazeres.

No desenrolar do tempo e das práticas, houve, por conseguinte, um desenvolvimento dos ramos da produção em que a comunidade estava envolvida – os novos pastores criavam seus gados, havia a agricultura, havia também os ofícios manuais domésticos, de tal maneira que a capacidade da força de trabalho humana suplantou o que era necessário para a simples manutenção. Como era de se supor, houve também um acréscimo na soma de trabalho cotidiano de cada membro da tribo. Precisava-se, assim, de uma solução. Para tanto, por meio das guerras, os prisioneiros tornaram-se escravos. Estava aí posta a primeira divisão social do trabalho: aumentou-se a produtividade, aumentou-se a riqueza, a produção, e trouxe a mazela da escravidão. Cravou-se na história a divisão em duas classes: exploradores e explorados, os senhores e os escravos.

Quando o artesanato se separou da agricultura, deu-se a segunda divisão social do trabalho. Era um tempo em que a riqueza aumentava vertiginosamente, o progresso acelerava-se, a arquitetura apresentava pujança, as cidades avolumavam-se como um centro das tribos. O ferro já havia feito a agricultura saltar longe em produção, e a produtividade do trabalho trouxe mais valor à força de trabalho humana, a escravidão tornou-se aparato básico do sistema e do Estado nascente. Turbinou-se a usurpação de dezenas de escravos para lavoura e oficinas. Dois ramos principais de produção foram demarcados: a agricultura e os ofícios manuais. A produção mercantil e, no bojo, o comércio, surgiram no interior e além-mar. As moedas de troca

começaram a vigorar. Ricos e pobres somam-se à diferença entre senhores e escravos, e se amplia a divisão de sociedade em classes. As antigas sociedades comunistas, com isso, são destroçadas, não há mais trabalho comum. Famílias particulares se apossam do tempo e transitam para a propriedade privada. A família individual, correlatamente, transformou-se na unidade econômica da sociedade (Engels, 1984).

Há um contraste entre cidade e campo que potencializa a terceira grande divisão do trabalho, e a preponderância da classe dos comerciantes se evidencia como importante, não pela produção, posto que ela nada produz, mas por sua função de troca dos produtos o que é uma novidade até então na formação de novas classes especificamente. Eleita de suma importância, vigora a classe dos parasitas sociais, em que se avoluma grandes riquezas e influência social, e põe sob domínio a sociedade por ser indispensável no trato do dinheiro. Observa-se o angariar da riqueza em mercadorias, riqueza do senhor que contém escravos, riqueza em dinheiro, riqueza em terras. A terra não tardou por ser cobiçada, agora pôde ser transmitida por herança. A propriedade privada da terra como espólio, também como mercadoria, podia estar à venda ou à penhora, ou hipotecada. A concentração da riqueza logo se reservou nas mãos de poucos, enquanto muitos sentiam as mazelas do empobrecimento. A divisão em classes estava posta para os homens livres de acordo com os bens possuídos.

Para Engels (1984), diante de tamanhas divisões, principalmente a divisão do trabalho, que cindiu a sociedade em classes, o regime tribal não pôde se sustentar, o Estado tomou terreno. Entretanto, o Estado não está posto de fora para dentro, ele é, senão emergido internamente, um produto mesmo da sociedade, e está acima dela, quando ela está dividida irreconciliavelmente em classes. O Estado surgiu para dar conta deste antagonismo, contê-lo, ao tempo em que é Estado da classe dominante, e que politicamente detém o domínio e reprime a classe subalterna. Nada mais há de representativo no Estado moderno do que sua volúpia por explorar o trabalhador assalariado.

O antagonismo de classes nunca fora abolido, esta é a história das sociedades. Novas classes brotam e guerreiam na arena dos opressores e oprimidos. Novas modalidades de exploração surgem, e a burguesia, como nova classe dominante,

surgiu para simplificar o conflito no fronte do quadro social, agora, subdivido em burguesia e proletariado.

Entretanto, o grupo dominante não surgiu do nada, ex-nihilo, houve um processo de desenvolvimento demorado para o seu estabelecimento, da produção manufatureira até as circunavegações, o boom da mecanização a vapor, a revolução da produção industrial, a mundialização do mercado, a amplitude da burguesia moderna. A amplitude do grupo dominante alcançou seu modo de produção e de circulação ao longo de um tempo evolutivo com a correspondência de uma política que lhe desse guarida legislativa e armada, marcadamente pela conquista soberana do Estado moderno. O Estado moderno não passa de um órgão de gestão máximo dos interesses comuns à classe burguesa (Engels, 2019)

O grupo dominante não só revolucionou os quadros arquitetônicos, o urbanismo frio das cidades, as relações de produção propostas por ela, também modificaram os quadros sociais amplamente, quer dizer, as próprias relações sociais foram alteradas. Além disso, a avidez da classe dirigente fê-la ultrapassar as fronteiras do mundo, tomar posse e explorar mercados mundiais para marcar sua produção cosmopolita e infiltrar o consumo nos mais diversos países, rasgando as flâmulas das indústrias nacionais e incorporando a globalização mercadológica a propulsão estrangeira no seio firme de um país.

Porém, a própria burguesia também forjou os proletários. Com o desenvolvimento do capital, criou seu algoz, a classe dos operários modernos, que lhes servem para empunhar as armas. Mas, enquanto se constroem como mercadoria e produto descartável das máquinas, moídos pela divisão do trabalho, pelas horas incessantes e monótonas do serviço alienado pouco assalariado, os trabalhadores vão lutar contra o grupo dominante pela e com a sua existência.

O proletariado avoluma-se, ganha força e consciência de seus interesses, sua crítica aprofunda-se, com isso, os choques com os burgueses são mais frequentes. As classes colidem. A união ganha corpo, alguns triunfos aparecem no horizonte da luta política entre classes. Os operários organizam-se e bebem da educação política fornecida pelo próprio grupo dominante, contraditoriamente, ela oferece as armas contra si mesma (Marx; Engels, 2005).

O Estado, por si, é resultado do antagonismo de classes, que é irreconciliável. Ou seja, o Estado não é instrumento da conciliação das classes, como queriam fazer crer a pequena burguesia. Entretanto, antes de tudo, é ele um órgão de dominação de uma classe que submete as outras a seus interesses. Cria uma ordem legalizada e amortece a coalisão das classes, mas não as concilia (Lênin, 2011).

Saviani (2007), quando se refere acerca da educação superior, afirma que ela tem a função de organizar a cultura superior da sociedade, de modo que abre à possibilidade de participação plena de todos os seus integrantes da vida cultural, de forma crítica e mais elaborada. E quando se refere à todas as pessoas, é porque independe da atividade intelectual ou profissional em que participam, uma vez que com a base da escola unitária e com a preparação do ensino superior para entrelaçar conhecimentos, torna-se possível, dialeticamente, a troca e ampliação de questionamentos e respostas às demandas que se apresentam para às soluções sociais das questões também comunitárias.

Desse modo, é importante se fazer um breve levantamento da história da Universidade na Europa, seu surgimento na Idade Média, precisamente no período escolástico, em que havia um diálogo íntimo entre os saberes transladados dos estudos que trafegavam do oriente para o ocidente, o aristotelismo traduzido, os comentadores mestres e o modo de ensino e escrita peculiar do período (Aléssio, 2002).

A Universidade, na Europa, surgiu no início do século do século XIX com a característica peculiar da ascensão dos saberes dos mestres eclesiásticos especialistas da cultura que formavam um corpo profissional nos moldes das corporações de ofício. A Universidade já nasceu como instituição autônoma, sob as bênçãos e controle papais, já que o corpo eclesiástico fora englobado pela Igreja. A instituição nova teve berço na França, em Paris, e na Inglaterra, em Oxford, de modo inseparável da cultura escolástica, que já era muito organizada.

Para Aléssio (2002), a Universidade e escolástica eram um par visceral, o corpo fechado da Universidade tinha como função proporcionar o ensino magistral da escolástica, de certo modo, até se confundiam há época. A Universidade é esotérica, uma cultura dos “verdadeiros saberes” que a detém e que a defende, este é o privilégio que salvaguarda e que a entrincheira a ponto de desprezar qualquer conteúdo que

venha de fora para sua exegese. Como na escolástica, está verticalizada a figura do mestre, que fala do alto saberes exilados de um latim congelado. Porém, os mestres não passavam de um corpo de comentadores.

De modo que, a Universidade surgiu como essa cultura fechada e especializada. No entanto, nela o saber encontrava-se dividido em faculdades específicas: a faculdade de artes (filosofia), a faculdade de direito (canônico e civil), a faculdade de medicina e a faculdade de teologia. Por si, mostrava-se a formação de um monstro heterogêneo, porque nela havia uma reunião não natural de campos de saberes. Mas uma das estruturas da faculdade era o tronco comum às outras três: a faculdade de artes (filosofia). Os saberes aristotélicos eram a preparação básica para as outras áreas específicas. Uma doutrina de Aristóteles que servia como unidade geral (Aléssio, 2002).

De qualquer maneira, a educação superior não só forma os profissionais liberais, os cientistas e os tecnólogos, ou seja, os profissionais de nível universitário, cabe a esse estrato educacional a organização da cultura superior para a discussão dos problemas e soluções com os próprios trabalhadores, como fora mencionado. É também a via capaz de vincular permanentemente os profissionais com os universitários. Subtende-se que essa circunstância proporciona a discussão igualitária de tais problemáticas que afetam a sociedade, em que cada cidadão trabalhador estimulado e crítico torna-se capaz de desenvolver a sociedade continuamente no processo cultural a partir de sua atividade intelectual (Saviani, 2007).

1.3 Trabalho como Princípio Educativo; Politecnia; Escola Unitária; Omnilateralidade.

No tópico anterior, observou-se a formação do Estado, como ele foi resultante da divisão social, dos homens e da educação, viu-se, também, o surgimento das Universidades na Europa. Agora, neste tópico, serão apresentadas algumas bases conceituais de forma sucinta. O “Trabalho como princípio educativo”, a “Politecnia”, a “Escola Unitária”, a “Omnilateralidade”, que foram as bases conceituais escolhidas como representantes, dentre tantas outras, como a “Pesquisa como princípio educativo”, por exemplo, não apenas como exemplificadoras importantes de tais fundamentos contra-hegemônicos, mas porque, no discorrer do texto do estudo, eles serão citados na condução argumentativa do itinerário conceitual proposto.

Para Soares (2014), parte-se do pressuposto que as leis do Estado visam ao domínio da natureza e, assim, organizam os homens historicamente para facilitar o seu trabalho e propiciar uma maneira existente ativa de transformação da natureza com o fim de socializá-la por meio do trabalho. É desse modo que a formação para o trabalho, em termos gramscistas, nas escolas profissionais torna possível para cada cidadão a capacidade de se tornar dirigente da sociedade. Esta é uma perspectiva central e democrática da escola de formar governantes, a partir de uma escola única que prepara profissionalmente o jovem criticamente e torna-o capacitado para organizar amplamente a cultura e dirigir a sociedade.

Sabe-se que um dirigente é capaz de ser formado na escola unitária, conduzido para o conhecimento de uma cultura geral, humanista, e com capacidade de trabalhar tecnicamente, além de ser largamente capaz de desenvolver suas outras capacidades de trabalho intelectual. Dirigir politicamente, coletivamente, é dirigir existentemente, está a par com a reforma intelectual e moral, com a práxis revolucionária, com um equilíbrio entre trabalho manual e intelectual, sempre a partir de uma elaboração crítica. Há sempre um salto do senso comum para o senso crítico que fundamentará a integralidade de uma nova concepção de mundo (Soares, 2014).

Acerca da concepção de formação politécnica, adota-se aqui a noção defendida por Demerval Saviani (1989), que assim se resume:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (Saviani, 1989, p. 17).

O trabalhador quando domina esses fundamentos torna-se capacitado a desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, compreende a essência da atividade em que se pratica, não está adestrado apenas à execução da tarefa, como se propõe tacitamente, ou evidentemente, a lógica mercadológica com o fim de responder às suas demandas. O trabalhador compreendido na politecnia tem um desenvolvimento multilateral, e não unilateral. Portanto, traduz sua prática na compreensão de uma amplitude da prática produtiva de um domínio dos princípios modernos do trabalho, tem ciência dos fundamentos da organização da produção. Isto é, ele, o trabalhador, domina os princípios científicos de sua atividade, mas não só os compreende no seu caráter teórico, tem também a compreensão do seu funcionamento prático (Saviani, 1989).

São muitos os aspectos das questões dos intelectuais. Sem dúvida, há instituições vinculadas à atividade cultural – escolas, academia, jornais –, enfim, que se comportam como meios de organização e difusão de determinados tipos de cultura. Na escola, por exemplo, sabe-se, que, para cada atividade prática, tende-se à criação de um grupo de intelectuais especialistas, os quais serão dirigentes, os intelectuais especialistas de elevado nível, que estarão predispostos a ensinar nas próprias escolas. Para Gramsci (2001), numa escola humanista, cada humano desenvolvido a partir da cultura geral tem a capacidade fundamental de pensar e de se orientar na vida. No entanto, foi-se criando escolas particulares de níveis diversos, seja para ramos profissionais; seja para profissões já especializadas e indicadas por demandas de especialização. Assim foi estabelecida uma divisão fundamental da escola, a clássica e a profissional, mas a partir de um esquema racional – a escola profissional estava destinada às classes instrumentais, enquanto a escola clássica servia aos intelectuais. Porém, o desenvolvimento industrial necessitava do novo tipo de intelectual urbano, que fez com que se desenvolvesse a escola técnica ao lado da escola clássica. A escola técnica era uma escola profissional, mas não era normal.

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (...) Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (Gramsci, 2001, p.39/40).

A consequência desse desenrolar histórico industrial é abolir a escola formativa e desinteressada, senão para um pequeno estrato da elite, que não precisa pensar no futuro profissional. De certo, a decisão é pelas escolas profissionais especializadas

para que o aluno obtenha um futuro e uma predeterminada atividade. Seria a solução para essa classe, criar uma escola única comum que ofereça a formação de uma cultura geral e humanista, formativa, para equilibrar, de forma justa, a capacidade de se trabalhar tecnicamente na indústria, além do desenvolvimento do trabalho intelectual. A ideia presente é a de que cada atividade prática tende a criar uma escola especializada própria, assim como cada atividade intelectual cria círculos de cultura próprios.

Para Gramsci (2001), a escola unitária, ou de cultura geral humanista, pretende a inserção dos jovens na atividade social, de modo que se elevem a um grau de maturidade e intelectualidade para a prática e autonomia que proporcione a orientação e a iniciativa. Deve haver uma fixação escolar obrigatória para prestação produtiva imediata levando-se em consideração as condições econômicas gerais. De fato, o Estado há de assumir as despesas que estão a cargo dos familiares no que diz respeito à manutenção das escolas, para tanto, requer-se um novo orçamento do Ministério da Educação. A função da Educação é a formação das novas gerações de maneira pública, de todas as gerações, sem divisões de grupos. Escolas de tempo integral, bibliotecas especializadas, refeitórios, salas adequadas, dormitórios, uma infraestrutura que proporcione o tamanho projeto único do novo tipo escolar para jovens escolhidos por concursos. Essas escolas unitárias abarcariam as primárias e as médias e teria uma metodologia curricular peculiar.

A última fase da escola unitária é decisiva, porque é nela que se fomentam os valores fundamentais do humanismo, a autonomia moral e autodisciplina intelectual. Todos pressupostos necessários para a posterior especialização de caráter científico, quando se trata de estudos universitários, ou de caráter prático e produtivo, de importância para a indústria, o comércio ou a burocracia. Em Gramsci (2001), observa-se que os métodos científicos são iniciados nessa última fase escolar, não mais na universidade, e, desde já, contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia na formação dos indivíduos, posto que seja essa uma escola criadora. Ser uma escola criadora requer que ela implique uma formulação de método de investigação e conhecimento para que a aprendizagem ocorra com espontaneidade e autonomia. E o professor, que está numa Universidade, deve acompanhar essa passagem do discente pelo conhecer, pelo descobrimento por si

mesmo, pelo atingimento de sua maturidade intelectual, para que haja abertura para novas descobertas de novas verdades.

A escola unitária não está restrita a ela mesma, mas se abre a novas interações entre o trabalho intelectual e a indústria para além de seu espaço escolar, mesmo na amplitude da vida social. Isto ocorre de tal modo que transparece um organismo, que causa transformação e promove o acesso a novíssimos conteúdos.

Vida e cultura entrelaçam-se no novo contexto, em que trabalho intelectual e trabalho industrial vinculam-se, e, assim, as academias tornam-se a sistematização, a organização cultural dos elementos que, posteriormente, já estarão no trabalho profissional após passar pela escola unitária, o que promoverá, como campo de encontro, a relação dos trabalhadores e os universitários. É dessa maneira que aquilo que é de ordem do trabalho profissional não se torna passivo intelectualmente, porque está à disposição coletivamente como função social para o trabalho científico, e nele encontrarão meios necessários para que se empreendam quaisquer formas de atividades culturais.

A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo. Territorialmente, terá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que agregarão a si as grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais urbanos e rurais. Serão divididos por especializações científico-culturais, representadas em sua totalidade nos centros superiores, mas só parcialmente nos círculos locais. Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional — que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual — com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. Serão controladas as conferências industriais, a atividade da organização científica do trabalho, os laboratórios experimentais das fábricas, etc. Será construído um mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular, que são hoje sacrificadas e definham em erros e tentativas sem perspectiva. Cada círculo local deveria possuir necessariamente a seção de ciências morais e políticas, que organizará paulatinamente as outras seções especiais para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e de racionalização do trabalho industrial, agrícola, burocrático, etc. Congressos periódicos de diversos níveis fariam com que os mais capazes fossem conhecidos (Gramsci, 2001, p.41).

Busca-se integrar o saber passado com a vida coletiva e suas atividades ligadas também ao mundo da produção e do trabalho. As massas serão desenvolvedoras e suas capacidades elevadas a partir de cada círculo de saber local que será fomentado por discussões dos aspectos tácitos das problemáticas de seu contexto relacional (Gramsci, 2001).

Os processos educativos, desde a educação primária, levam ao humano à aprendizagem objetiva de leis naturais com o fim de que ele se adapte para que as domine, e, também, de leis civis e estatais, que são frutos da própria atividade humana para o seu desenvolvimento coletivo, de maneira que possa organizar, na forma histórica, o domínio das leis naturais, o que facilita o seu trabalho. O trabalho é o modo em que o humano participa da vida da natureza, transforma-a e socializa-a de maneira mais profunda e extensa no decorrer do tempo. É o trabalho como princípio educativo, então, que orienta o humano desde as escolas primárias. Isso pressupõe um ponto de partida de uma concepção histórica e dialética do mundo.

As escolas profissionais estão preocupadas em satisfazer as demandas práticas imediatas. Embora pareça democrática, paradoxalmente, ela perpetua as diferenças sociais, e, não somente, promove a cristalização desse abismo. Diferente da tradicional, que desde antes fora voltado à formação oligárquica e forja os novos dirigentes. Esta é sua marca social. Para eliminar essa duplicidade, é preciso não mais multiplicar e hierarquizar esses tipos de escolas, e sim criar o tipo único para o jovem seguir se preparando para a escolha profissional no tempo em que é formado para dirigir. Todos são intelectuais, mas “elaboração intelectual” no cérebro é diferente, a atividade intelectual é específica, embora não se separe o homem que faz do homem que pensa. Em bom português: todo homem age intelectualmente, há nele uma concepção de mundo (Gramsci, 2001).

No que diz respeito à visada do homem omnilateral, há de se ater à história da divisão dos homens já mencionada, da divisão da sociedade em classes, da divisão do trabalho e, por conseguinte, da divisão da educação e, por sua vez, da formação do homem unilateral. A unilateralidade é o significado do trabalho alienado, é a denúncia do empobrecimento do operário de seu valor, de seu embrutecimento, de sua objetificação, de seu estado de escravo da natureza, de sua desumanidade. Porém, o capitalista também está embrutecido, a unilateralidade ocorre de parte a parte. O que se observa é que o homem inteiro germina coletivamente, numa escola associativa, e se contrapõe à classe ociosa e parasita, nessa sociedade dividida. Na contradição, diante da alienação humana, há uma exigência pela omnilateralidade, ou seja, pelo desenvolvimento integral, total, completo, multilateral, em que o humano irá se apropriar de modo omnilateral de seu ser omnilateral. Para tanto, é preciso desenvolver indivíduos completos partícipes da totalidade das forças produtivas numa

correlação com outros indivíduos livremente associados. Isto somente se torna capaz a partir da unidade de trabalho e ensino que transponha a unilateralidade, estabeleça doutrinas não-ociosas, supere a divisão e a unilateralidade consequente (Manacorda, 2007).

1.4 Considerações sobre os Intelectuais

Após discorrer sobre as bases conceituas elencadas, esta sessão é destinada às considerações sobre os intelectuais a partir da perspectiva gramscista. Os intelectuais não são uma categoria restrita, e sim ampliada para Gramsci (2001). Eles dizem respeito aos agentes da superestrutura, ou seja, são elementos do bloco histórico. Existem diferentes categorias dos intelectuais, mas que se vinculam com uma dada classe. As camadas de intelectuais refletem o caráter orgânico da estreita relação estrutura-superestrutura. São eles que exercem esse vínculo orgânico, ligam-se à estrutura, enquanto domínio do sistema econômico, mas também se encarregam na gestão e elaboração da superestrutura tornando a classe homogênea e dando direção ao bloco histórico.

Eles, os intelectuais, não são uma classe, mas sim grupos que se vinculam a diferentes classes. Cada vez mais estreito e orgânico é o vínculo, quando um intelectual é originário da classe que ele representa, e quanto mais se ele representar a classe dirigente. Nas classes subalternas não ocorre do mesmo modo, seus intelectuais, em boa medida, são “importados”, e os dirigentes das classes dominantes tentarão integrar esses intelectuais à classe política hegemônica por meio do transformismo. De qualquer maneira, o vínculo orgânico se estabelece quanto mais for estreita a relação entre o intelectual e a sua classe representativa (Gramsci, 2001).

O intelectual tem uma de suas funções tornar a classe hegemônica homogênea a partir da atividade que exerce na superestrutura. A homogeneidade reflete-se no plano econômico, político e social organicamente. Como funcionários da superestrutura, são células que trafegam entre a sociedade civil e a sociedade política na formulação da ideologia dominante, estabelecendo e propagando a concepção do mundo a ser internalizado no quadro social. Eles gerem, portanto, a estrutura ideológica da classe dominante ao se imiscuírem na sociedade civil e são responsáveis pela difusão do seu material propagandístico. E como funcionários da sociedade política, são eles os responsáveis pela gestão do Estado e da força

armada. A função intelectual, então, é vasta – econômica e hegemônica, coercitiva e de convencimento -, tudo isso para a formação de uma unidade de classe dirigente e do exercício de sua hegemonia no bloco histórico.

Para Gramsci (2001), os intelectuais são uma camada autônoma na relação estrutural, apesar do vínculo orgânico que estabelece superestruturalmente. Primeiro, porque eles mesmos advêm, em boa parte, de classes aliadas, auxiliares à classe dirigente. Eles formam-se em “tradições” que produzem intelectuais nas mesmas camadas de elite educacional. Porém, eles não são agentes passivos da classe que representam, há neles uma “autocrítica” capaz de desprendê-los da classe dirigente. Têm, sem dúvida, a tarefa de direção ideológica e política do sistema social, também é de sua função a homogeneização da sua classe representante. No entanto, em tempos de crise, é justamente a autonomia dos intelectuais que poderá levar a uma crise orgânica, a uma ruptura do vínculo que os ligava à sociedade civil, sendo eles necessários ao aparato hegemônico do bloco histórico.

Existem tipos de intelectual, cada camada dos intelectuais tem suas especificidades. Havia o antigo tipo de intelectual que organizava a sociedade camponesa e artesanal. Com o advento do comércio e o desenvolvimento burguês, outro tipo de intelectual teve de se desenvolver para organizar o Estado. A indústria, com sua técnica e especialização, ciência aplicada, requerem outro tipo. Enfim, o sentido do capital, as forças econômicas que ganharam o quadro social tiveram de fazer despontar um tipo de intelectual condizente com suas práticas capitalistas na atividade de primazia.

De fato, os intelectuais orgânicos do novo bloco histórico entram em choque com os do antigo bloco histórico, os tradicionais a partir da liquidação, seja pela coerção ou por meio legal, há de se remover do caminho dos intelectuais da tradição, da antiga sociedade política. A nova política deve absorvê-las e facilitar a hegemonia, quando não as aniquilar. Os intelectuais tradicionais apresentam-se como uma categoria autônoma à dos próprios intelectuais, porque se situam como independentes ao grupo dominante. Eles já não têm base social de ligação orgânica com seu passado e formam-se em castas, a Igreja é um bom exemplo. Mas estes são absorvidos pelos intelectuais orgânicos devido à atração e por meio da fusão na organização superestrutural, tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil. O

partido político encaminha a junção dos intelectuais. Há uma hierarquia entre os intelectuais: o criador, o organizador e o educador (Portelli, 1987)

Para Gramsci (2001), qualquer grupo que nasça de um campo em que a função essencial esteja atrelada ao mundo da produção econômica, criará camadas de intelectuais, organicamente e ao mesmo tempo. Esta categoria é responsável por dar homogeneidade e consciência da própria função política, social e economicamente.

Cada classe cria os intelectuais orgânicos que irão elaborar, num progressivo desenvolvimento, as especializações dos aspectos que ainda eram parciais da atividade que também ainda era primitiva do novo tipo social que a nova classe fez emergir. De qualquer maneira, a classe dirigente, que emergiu historicamente a partir da estrutura econômica anterior e nela se desenvolveu, encontrou um grupo de intelectuais já existentes, os quais representavam uma certa continuidade histórica, por exemplo, os eclesiásticos são as categorias dos intelectuais tradicionais, que se põem como autônomos e independentes da classe social dominante.

Segundo Gramsci (2001), a função de intelectual é destinada a alguns, embora todos tenham condições de serem intelectuais. Todos são intelectuais. Porque intelectuais são categorias especializadas que exercem uma função intelectual historicamente datada e conectada a todos os grupos sociais, e elaboram complexas ligações com a classe fundamental. Há de se convir que o desenvolvimento marcante na direção do domínio é a conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, que são assimilados mais eficazmente na medida em que o grupo dominante elabora seus intelectuais orgânicos com mais rapidez.

No mundo medieval, as escolas exerciam a função intelectual fundamental, a escolástica e seu fruto, a Universidade. A promoção da alta cultura, o desenvolvimento da ciência e da técnica, a elaboração dos intelectuais. A escola cumpriu sua função complexa de “intelectualizar” os Estados, especializá-los, impor hierarquias, verticalizar o mundo cultural e civilizatório. De acordo com a especialização, cada país tinha em conta a sua diferenciação pela refinação técnico-cultural ampliada, desde a instrução primária aos graus intermediários, de modo que havia uma seleção e elaboração de altas qualificações intelectuais. A alta cultura e técnica superior arquitetavam uma estrutura democrática, mas segundo processos reais, historicamente determinados, não abstratos. De toda maneira, houve uma diferente

distribuição dos tipos de escola: as clássicas e as profissionais, que determinaram as organizações das camadas sociais referentes aos ramos de especialização intelectual.

Os intelectuais servem de propostas do grupo dominante para que se exerça as funções subalternas de hegemonia social e do governo político. Ou seja, por meio do consenso, espontaneamente, as grandes massas seguem a orientação do grupo dominante, ou pelo próprio aparelho de coerção do Estado que, por força legal, impõe a disciplina dos grupos que não consentem ao domínio, em que não há consenso espontâneo. Assim, o conceito de intelectual fica ampliado, mas, de toda maneira, a atividade intelectual pode ser diferenciada em graus qualitativos: altas, para os criadores das ciências, da filosofia, da arte, e baixo, para os administradores modestos, os divulgadores da riqueza existente, etc. Militarmente, os graus hierárquicos também podem ser considerados.

Houve uma ampliação dos intelectuais, os intelectuais do tipo urbano aumentaram com a indústria e articularam a massa instrumental com o empresariado. De fato, o que faziam eram a elaboração da execução imediata dos planos de produção e controle das fases dessas execuções. Já os intelectuais rurais eram os tradicionais, e estavam ligados à massa social do campo e à pequena burguesia de cidades menores, sua função era a de pôr em contato a massa dos camponeses com a administração estatal ou social, uma função político-social (Gramsci, 2001).

1.5 Ensino Médio Integrado

Depois da importante consideração de que intelectuais não são apenas aqueles que ocupam as cadeiras da academia, e não são estabelecidos por posição, mas por função, é importante pensar acerca do Ensino Médio Integrado (EMI), no que se refere à sua associação ao ensino profissional, e se debruçar na história para compreender o acirrado embate de concepções entre dois paradigmáticos tipos de sociedade, entre dois projetos sociais, entre duas concepções de mundo que sublinham a importância do caráter ético-político do tema. Porque, ou se educa num sentido de uma sociedade excludente, fragmentadora, que nega direitos aos seus cidadãos, ou se educa para outro norte, para aquele da valorização da diferença, em que os direitos sociais são amplamente assegurados e que se rumo para a construção de uma sociedade de inclusão, que se pretende justa e integradora. A disputa da

fratura está acirrada pela dualidade estrutural da educação. A primeira concepção de mundo é hegemônica, e a segunda perspectiva de sociedade é contra-hegemônica, alternativa ao modo de produção capitalista e aos seus efeitos nos corpos e nas relações no quadro social (Ramos, 2008).

A concepção do EMI a partir da perspectiva da omnilateralidade sofre algumas dificuldades, seja pela disputa direta com o capital, que defende o sistema S como o modo de formação mais condizente com seus interesses comerciais, seja pela própria indecisão governamental que, ora discursa a favor de uma ética mais inclusiva a par com a concepção do ensino médio integrado, ora se doa aos favores particulares do mercado de trabalho. O resultado é o de que cada ciclo de trabalho não tem um horizonte decisivo, mas se concebe de acordo com concepções programáticas de cada região a favor de uma política mais “interesseira” para seu local na ausência de uma política nacional de educação basilar para a formação humana integral (Moura, 2013).

Os processos educativos que estejam em concordância com um modelo de sociedade integradora, deverão de ser para todos, assim como uma educação unitária, de natureza politécnica, em que o trabalho, enquanto princípio educativo, tenha o sentido de produção humana e seja também entendido como práxis econômica. Em suma, necessita-se para uma concepção de ensino médio integrado à educação profissional de acordo com um projeto de sociedade justa, o pleno acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, justamente por meio desse tipo de educação básica e profissional.

O ensino médio integrado tem de ser omnilateral, além de haver uma indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e, necessariamente, deve-se integrar os conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Para Ramos (2008), nesse processo de nova formação, precisa-se de uma organização curricular fundamental que possibilite a compreensão da realidade para além de sua imediata aparência fenomênica e seja criticamente elaborada para o desenvolvimento de sínteses que abarquem a história social do homem e tragam a apropriação e o salto conceitual de teorias e práticas a elas associadas.

Um caminho interdisciplinar é o mais apropriado para articular a pesquisa como base conceitual imprescindível. De fato, um certo roteiro flexível, um movimento ao

currículo como um desenho guia é interessante para o percurso de desvendar e compreender saberes, passar da imediatez do senso comum ao senso crítico: primeiro, problematizar fenômenos; depois, explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas e estabelecê-los nos campos de saberes específicos e correlatos; mais à frente, situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, referenciá-los a partir das bases científicas dos conceitos e de sua apropriação tecnológica, social e cultural; por fim, após esse caminho (método) de definições, em que localiza o objeto e suas questões, as relações com os campos de saberes dialeticamente entrelaçados, pode-se organizar as práticas pedagógicas a partir da estruturação dos componentes curriculares. Elabora-se, assim, os projetos de intervenção, as ações, os processos de trabalho, sempre a partir da realidade objetiva questionada (Ramos, 2008).

1.6 A História da Educação Profissional no Brasil

A sessão anterior foi muito importante para a percepção de que há duas concepções de mundo conflitantes e de que o Ensino Médio Integrado toma parte na decisão de voltar-se para uma sociedade inclusiva, justa, integradora em contraposição a outra excludente e desigual. Nesta sessão, haverá um breve histórico da educação profissional brasileira, em que há um arcabouço jurídico que marca um caminho hegemônico, que está atrelado a uma visão mercadológica em sua maior parcela. Sabe-se que, nesse itinerário conceitual, existe a necessidade de traçar a história jurídica, ainda que resumida, da relação entre educação básica e profissional, que está marcada pela antiquíssima dualidade estrutural dos processos educativos.

Neste tópico serão abordadas, de modo muito sucinto, a história das modificações no arcabouço jurídico, ações, intervenções políticas e reformas na educação brasileira, mas que reafirmam, ainda que se considere suas nuances contraditórias, a sustentação da perspectiva hegemônica da educação brasileira dual.

É evidente que, no desenrolar da história, a educação se estabeleceu como um decisivo campo de disputa. Os processos educativos, que se demarcam enquanto aparatos da divisão social, condicionam as mais diversas interações na vida social (Frigotto, 2010). A história das reformas da educação brasileira ratifica a histórica divisão da educação, posto que ela foi tecida no momento em que houve a divisão dos homens em classes: a dos proprietários das terras e a dos não-proprietários. Com

a cisão dos homens, o que era uma unidade do princípio educativo fundiu-se em duas modalidades diferentes e com destinos também diferentes: à educação dos homens livres, com o privilégio do ócio, estavam as atividades intelectuais, a retórica, o exercício físico; e aos não-proprietários, destinava-se uma educação totalmente inerente ao processo produtivo (Saviani, 2007).

Este tópico histórico também será retratado no momento em que se for analisar a Lei n. 5692/71, que, sem dúvida, trouxe a ilusão acerca do fim da dualidade estrutural quando, compulsoriamente, instituiu ao 2º grau a formação técnica para suprir, no fundo, as demandas comerciais. As origens da educação profissional são datadas no início do século XIX, em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, a partir do decreto promulgado pelo até então Príncipe Regente, futuro Dom João VI. Posteriormente, em 1816, houve a criação da Escola de Belas Artes e, em 1861, a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, neste caso, para preencher os cargos públicos das secretarias desse estado. Em 1854, criaram-se os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, estabelecimentos para menores abandonados, em que se ensinavam a alfabetização e encaminhavam os meninos para as oficinas públicas ou particulares. Diante do exposto, os primeiros passos da educação profissional brasileira têm sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista (Moura, 2007).

No início do século XX houve um esforço para a preparação de operários para o exercício profissional. Em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio estabeleceu-se como detentor da atribuição do ensino profissional. Em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e as instalou em várias unidades da Federação, voltados para o ensino industrial, que foram custeados pelo Estado.

As décadas de 30 e 40 marcaram-se por transformações políticas e econômicas importantes sobre a educação. Em 30, foi criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, o que proporcionou a efetivação de uma reforma educacional em 1931. Nesse contexto, houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reivindicando uma perspectiva de uma escola democrática, de uma cultura e que trouxe possibilidades de especializações. Entretanto, a continuidade da dualidade estrutural permanecia na origem da proposta, uma vez que duas categorias estavam organizadas; atividades de humanidades e ciências (intelectual) e cursos de caráter técnico (manual).

Moura (2007) evidencia que a Constituição Brasileira de 34 inaugurou uma política de educação, fê-la com a proposta da União traçar as diretrizes para um plano nacional de educação, de modo que recursos fossem a ela vinculados. A Constituição de 37, na era Vargas, pelo contrário, apresentou um retrocesso em relação à Carta Magna de 1934, porque desvinculou os recursos destinados à educação, além de reforçar uma escola para preparar os filhos dos operários e torná-los especializados para responder às demandas das indústrias, comércio e prestação de serviços, sedimentando o processo dual da educação.

No bojo do processo de industrialização e modernização, a classe dirigente fortaleceu-se e diversos Decretos-Lei advieram para normatizar a estruturação da educação. Essas Leis Orgânicas da Educação Nacional, chamada de Reforma Capanema, nome do ministro da educação na época. Um desses decretos em particular foi o Decreto-lei 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – o SENAI, este que deu origem ao Sistema “S”.

A primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, Lei nº 4.024/61, entrou em vigor na fase de redemocratização do Brasil pós Estado Novo. Foi um período que se arrastou desde 1948, com muitos debates e conflitos a respeito de modelos distintos de processos educativos a serem seguidos como novo horizonte do Estado brasileiro. Nessa década de 60, houve o golpe militar de 64, que, em 1971, promoveu uma profunda reforma na educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71, a lei que tornou compulsório o ensino profissionalizante a todo 2º grau. No entanto, apesar de inovador, não pôs fim à dualidade estrutural, e sim reforçou a lógica de uma formação para suprir às demandas do mercado de trabalho.

Entretanto, nas escolas técnicas (ETFs) e nas agrotécnicas (EAFs) federais a realidade se deu de modo diferente. Essas escolas mostraram-se como referências de qualidade na formação de técnicos de nível médio e seus egressos compuseram os quadros de grandes empresas nacionais e internacionais. Também, proporcionaram aos seus estudantes a continuidade dos estudos no ensino superior, diferente da armadilha imposta pela lei para o restante da população que alargou ainda mais o abismo educacional entre os níveis por conta da estrutura econômica reforçada pelo capital.

Um importante dado que é trazido por Moura (2007), foi a revelação de que, após a Constituição Federal de 88, em 1996, entrou em vigor uma nova LDB, a Lei nº 9.394/96, que ainda estava sob os conflitos paradigmáticos hegemônicos e contra-hegemônicos, mas que prevaleceu a lógica de mercado, em que a iniciativa privada pôde atuar livremente na educação. O fato é que, no período dos governos FHC, mais uma vez a abissal cratera da dualidade estrutural continuou alargada, ainda mais com o Decreto nº 2.208/97, agora sob influência de agências internacionais, com métodos que propulsionaram a administração concorrencial da lógica neoliberal.

Com um novo governo, um período de conflitos sobre as bases dos processos educativos, os novos rumos possíveis que a educação poderia seguir, trouxe um espaço de efervescência de debates num período de crise do ensino médio brasileiro. O Decreto nº 5.154/04, no primeiro governo Lula, expõe a possibilidade de um novo sentido, de uma nova concepção de sociedade mais integrativa. É um texto que contém elementos alentadores de um ensino médio capaz de superar uma educação dual de cultura geral contraposta a uma cultura de formação instrumental, de uma formação acadêmica para os filhos das elites oposta a uma cultura técnica para os filhos da classe operária, que evita formar o cidadão capaz de uma compreensão larga de sua realidade social, econômica, política, cultural, do mundo do trabalho, para que ele atue criticamente de modo ético e competente na transformação do quadro social em função dos interesses coletivos (Moura, 2007).

1.7 Um Itinerário que Não se Encerra

De certo que os autores escolhidos para marcar os passos desse caminho conceitual têm em comum uma concepção de mundo contra-hegemônica, integrativa, alternativa ao estado de coisas que se apresentam como dominantes sob a égide da lógica de mercado, que largamente influenciam a totalidade do quadro social, suas relações inúmeras da sociedade civil e sua estrutura econômica e política. O que se constata também, até pelo arcabouço jurídico e pela acirrada luta em cada momento de debate, é que a proposta alternativa paradigmática continua a provocar crises nas brechas que se dão no próprio espaço de domínio capitalista.

Com Saviani (2007), compreendeu-se que a educação está na origem do próprio homem enquanto agente de sua própria existência, e que é, portanto, histórica-ontológica. Observa-se que, como fundamento do processo de superação

do homem fragmentado, promove-se pela introjeção de contraconsciências coletivas que valorosamente tem a teoria e a prática entrelaçadas na dialética, na pesquisa, no trabalho, na tecnologia, na cultura, como bases revolucionárias que ultrapassam a formação de uma imagem bestificada do homem unilateral e que visa à possível omnilateralidade, à totalidade, à integralidade do ser humano no seu fazer crítico e múltiplo, politécnico, posto que o conhecimento é fundamentado.

Sabe-se que o bloco histórico, então, define-se como uma articulação interna de uma situação historicamente delimitada, que engloba a estrutura e a superestrutura, em termos do sistema hegemônico da classe dominante. Um novo bloco histórico requer a criação de um novo sistema hegemônico, visto que não há bloco histórico opositor simultaneamente ao dirigente, e isto se dá quando se desencadeia uma crise orgânica no bloco dominante, que abre as frestas do tempo para que haja o favorecimento das novas forças sociais (Portelli, 1987). Esta crise orgânica denota uma ruptura dos laços que mantêm os vínculos firmados entre estrutura e superestrutura, e os intelectuais não mais representam as classes sociais.

Mais detidamente, a crise orgânica é uma consequência das contradições que ocorrem com o desenvolvimento da estrutura e o não acompanhamento paralelo da superestrutura. Isto é, a classe dirigente não mais cumpre a função econômica e cultural, a sociedade não mais avança, e o bloco ideológico, que antes cumpria a função de adesão, desagrega-se. Até chegar ao ponto de crise de hegemonia, a classe dirigente perde a direção das classes subalternas, porque rompem com os intelectuais que lhes são representantes. De todo modo, o consenso é afetado, há uma crise de autoridade que denota a ruptura entre representantes e representados nos demais aspectos superestruturais.

A crise também pode ser resultado da ação direta das próprias classes subalternas pela via de seus intelectuais. Há uma reivindicação revolucionária, e inorgânica, porque representa a quebra dos laços que ligam as massas aos representantes tradicionais, e com certa espontaneidade nas revoltas, sem a intervenção dos intelectuais tradicionais, mas subalternos. A ruptura brusca e por ser uma revolta inorgânica, faz passar do nível econômico para o nível político (Portelli, 1987).

O novo sistema hegemônico apenas se estabelece se as classes subalternas ultrapassarem a crise orgânica, na medida em que constituem a própria direção política e ideológica. Sabe-se que só é hegemônica a classe que detém o Estado, isto é, sociedade política mais sociedade civil opondo à direção ao novo bloco histórico. Segundo Portelli (1987), os intelectuais orgânicos trarão a concepção de mundo atualíssima e serão capazes de organizar o sistema hegemônico sobre as demais classes subordinadas. Portanto, necessita-se avolumar o grupo essencial dos intelectuais e, para tanto, além dos próprios, as camadas aliadas têm de ceder para o novo grupo ideológico dirigente seus pares, o que denota um rompimento com a classe dominante anterior. É um compromisso importante para o consenso dos grupos aliados nessa fusão.

Este itinerário conceitual conduz a uma abertura para se pensar que a possibilidade da concepção da sociedade inclusiva permanece e que o fatalismo se arrefece, embora se tenha a sensação de que o sistema de produção vigente não seja ultrapassável. Mas o que ensina Marx é, justamente, que existe a contradição fenomenológica da realidade e, portanto, a superação germina do fato de que a classe não dominante resiste há séculos e os atravessa com ganhos consideráveis apesar de perdas evidentes.

2. A TENDÊNCIA DA LÓGICA COMERCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Após percorrer conceitos fundamentais do Ensino Médio Integrado, desde o conceito gramscista de Hegemonia até o arcabouço histórico jurídico das reformas educacionais, além das bases conceituais que sustentam uma concepção de mundo integradora, que quer garantir uma formação integral do humano, em contraposição à lógica mercantil de uma educação pautada numa concepção de mundo excludente, que forja sujeitos apenas para satisfação das demandas do mercado de trabalho a partir de uma formação unilateral (Ramos, 2008), neste momento do estudo, será analisada justamente a suposta tendência à lógica mercadológica da educação superior. Numa primeira vista, o termo “tendência” que está incluso no título pode parecer altamente problemático, porque indica uma afirmação de que o movimento da educação está voltado para a lógica mercantil supostamente por força de sua própria natureza, mas se sabe que há um caminho histórico de divisão do homem em classes

e, por conseguinte, um percurso da educação, e é o que sustenta a assertiva de que “tendência” não sugere algo “por si” (Saviani, 2007). Também, positivamente, “tendência” guarda um certo sentido de abertura – algo que tende para algum lugar não garante que lá está sua chegada no avanço de sua disposição, o que traz toda uma possibilidade de reconverter para outra rota o propósito de uma constituição paradigmática, no caso, a da educação. Com efeito, é evidente que, no desenrolar da história, a educação se estabeleceu como um decisivo campo de disputa. Os processos educativos, a partir das concepções que eles demarcam, das suas formas instituídas, enquanto aparatos da divisão social, condicionam, em sua amplitude, as mais diversas interações na vida social, por serem eles mesmos constituintes das relações e práticas sociais, as quais produzem e reproduzem (Frigotto, 2010).

Visto que as classes dominantes impõem sua concepção de mundo às classes subalternas, impele-se à internalização uma ideologia que plasma, através das mais diversas vias, as consciências da coletividade para, assim, firmar a hegemonia a partir de seus interesses. Para Frigotto (2010), a forma escolar não deixa de ser um importante canal para tamanha influência. A fratura que separa os tipos de escola, a profissional e a ginasial, o processo de divisão do destino delas - a primeira para as posições subalternas, e a outra para alimentar o estrato dirigente da sociedade -, sustenta a sociedade excludente que atravessa os séculos com suas mazelas.

Como traço de continuidade dos processos educativos, as universidades, desde sua origem nos tempos medievais, destinavam-se à formação das artes intelectuais, de modo que sua constituição originária esteve condizente com a divisão da educação, e ainda sustenta, na atualidade, sua posição de subordinação às demandas mercantis. No entanto, o ambiente acadêmico assegura, como um espaço de discursos dos saberes, a exigência por uma qualidade que confronta as cobranças por produtividade impostas pela lógica de mercado, e abre uma clareira de possibilidades para a instrução das massas com quem tem de dialogar, fomentando, assim, a capacidade crítica que formará uma organização cultural superior nas vias da realização de uma alternativa hegemônica (Saviani, 2007).

Este propósito requer uma radical transformação nos quadros sociais de valores, e a educação tem papel fundamental na formação de contraconsciências para a consecução de uma hegemonia que fundamente uma sociedade livre e igualitária. O princípio fundamental da práxis revolucionária tem o horizonte da omnilateralidade,

construído na travessia de contradições, em que se alça o estabelecimento de uma nova ordem que leve o humano à reconquista de seu próprio mundo através de sua própria emancipação.

2.1 A educação como campo de disputa

Não há como negar que a educação ocupa um lugar central para a construção de uma nova hegemonia, sem ela não é possível a condução do humano à plena emancipação. A educação, enquanto um dos instrumentos primazes da luta hegemônica, é capaz de alargar a possibilidade de constituição de um novo bloco histórico que terá como classe dirigente aquela que é achatada como subalterna desde a origem da propriedade privada. Também não há dúvida de que é um conflituoso processo, porém, os interesses populares, a partir do avanço do conhecimento, podem ser articulados de modo que a relação entre a teoria e a prática se torne sobressalente na construção de uma ordem social alternativa, na medida em que os elementos da ideologia dominante são desentranhados das consciências.

Os processos educativos elevam a cultura das massas de forma decisiva. Através da aquisição crítica do conhecimento, elas tendem a alcançar um repertório que as permite confrontar a ideologia do grupo dirigente e atravessar o senso comum, que é pautado pela concepção dominante, para estabelecer o bom senso e afirmar uma concepção de mundo altamente elaborada e coerente com os interesses populares (Saviani, 2017).

De certo, o universo fetichizado, que o mercado falsamente pressupõe como espaço da manifestação livre das escolhas e como lugar de uma suposta igualdade das ações dos cidadãos, na verdade assegura a persistência da natureza classista, que sempre exclui o outro na própria gênese do metabolismo capitalista. No entanto, o excluído não está totalmente resignado em sua condição, apesar de todos os meios lançados para obter seu consentimento docilizado. Não há como desconsiderar, pelo próprio debruçamento no real concreto, que os processos de formação humana são marcados por conflitos entre concepções antagônicas de mundo. Com efeito, é no embate de perspectivas que a classe dos subalternos, ainda que, hegemonicamente sob domínio e sob o plasma de todo aparato simbólico usado para forjar um homem ideologicamente respondente das demandas mercadológicas, apropria-se dos

conhecimentos e valores para compreender a realidade e impor seus interesses na luta contra-hegemônica (Frigotto, 2009).

Os processos educativos existentes, enquanto modalidades partícipes da sociedade civil, sustentam decisivamente o bloco histórico da classe dominante, de tal modo que a hegemonia se entranha nas relações na medida em que se firma. E para minar e transcender a arquitetura social hegemônica, é premente uma reforma intelectual e moral, revolucionária, que possa conduzir à transformação radical das formas como ocorrem as interações no mundo sob a ordem social capitalista. Não se empreende tal projeto sem a educação das massas, de maneira que seja possível a difusão de concepções correspondentes ao interesse do proletariado, ainda que, numa primeira via, a educação esteja atada à hegemonia vigente. É um persistente confronto com uma concepção de mundo dominante que capturou o consenso dos mais diversos estratos sociais e se estabeleceu como senso comum, de tal maneira que invadiu e se imiscuiu na mentalidade popular, e, por conseguinte, marcou-se como entrave para a expressão e organização das classes subalternas (Gruppi, 1978).

A alternativa contra-hegemônica requer a arquitetura de um novo campo para as relações entre a estrutura e a superestrutura. De todo modo, é justamente porque a hegemonia é um evento filosófico, na medida em que, ao se impor ideologicamente, reforma também as consciências e estabelece caminhos para um conhecimento, com o qual se poderá erguer um novo paradigma que estará alinhavado por uma filosofia entrelaçada na própria prática.

Para Gruppi (1978), a alternativa hegemônica sobrevém como a capacidade de dirigir e de confluir para amarrar alianças, capaz de, por si, ser um princípio social do Estado proletário, ao estar posta na superestrutura para se realizar na sociedade civil. Não há outra saída que não seja a elaboração da sociedade em sua totalidade e, para tanto, deve-se ater à análise do bloco histórico construído pela hegemonia existente para a necessária compreensão da unidade estabelecida entre forças sociais e políticas diversas com o fim de criticá-la, desconstruí-la, e impor uma nova unidade, a da práxis. De certo, o trato hegemônico possibilita a união e conservação dessas forças por meio da concepção dominante, uma vez que é no bloco histórico, formado pela estrutura e pela superestrutura, que estão em jogo a base econômica e a sociedade civil num incessante embate.

Sabe-se que as posições na sociedade civil não são estanques, há sempre um movimento de organização das forças das classes subalternas que pressiona o estado existente das coisas na sociedade política, o que acarreta no mitigar do exercício de poder das classes dominantes, já que a tarefa requer o consenso dos governados, sem o qual não pode se efetivar. No entanto, a trama do Estado é também a de agregar à massa um nível cultural e moral que possibilite a correspondência das necessidades produtivas ansiadas para maior rentabilidade. As práticas educativas mostram-se como eficazes intervenções formais e não-formais na constituição do aparelho hegemônico, ou seja, na formação da sociedade civil, por meio do consentimento para a resignação das próprias massas. Na tentativa de romper essa lógica, a crise imposta pelas forças contra-hegemônicas, na visada de uma nova ordem social almejada, abre-se a fresta para reconversões que, num processo de “catarsis”, internalizam concepções de mundo correspondentes aos interesses dos grupos subalternos. É por esse caminho que advém a possibilidade de formação de um novo bloco histórico, na medida em que há uma progressiva homogeneização da estrutura e superestrutura e, desse modo, a íntima vinculação entre sociedade política e sociedade civil (Soares, 2000).

Sem dúvida, uma nova sociedade não se seguirá do já estabelecido sem o necessário avanço da radical transformação a partir da realização de uma hegemonia alternativa. Uma nova estrutura política e econômica é vislumbrada ao se conduzir uma reforma intelectual e moral que, fundamentada por uma filosofia da práxis, avançará uma ação revolucionária, muito além de uma filosofia especulativa. A hegemonia, é sabido, internaliza-se nos atos, influencia os modos de pensar e conceber, e não somente se realiza na estrutura econômica e na organização política da sociedade. Para o surgimento da nova ordem social, a hegemonia deve estar necessariamente atrelada à práxis. Não há como exercer a capacidade dirigente sem a correspondência entre as palavras e os fatos, isto é, sem a unidade de teoria e ação. Para superar o imediato empírico, a posição hegemônica se vale da dimensão consciente e coerente da própria ação no propósito de dirigir política, moral, cultural e ideologicamente seu exercício na sociedade (Gruppi, 1978).

De fato, o ambiente com que o homem interage impõe-se decisivamente na sua consciência. Nesse campo de relações contraditórias, o homem se depara com ideologias e culturas diferentes, e sua consciência resulta de tal relação, ou seja, de

um processo social. O caminho de que se segue um novo mundo, atravessa de uma posição acrítica para uma formação crítica, em que o homem se põe a participar da história e dirigir-se a si mesmo ao recusar ser passivo nas imposições alheias de um estabelecimento sobre a sua personalidade. Ele intervém ativamente, a partir de genuínas relações, no desenrolar histórico do processo social do qual é resultado em sua formação político-ideológica.

Portanto, segundo Gruppi (1978), as classes subalternas, ainda que contaminadas pela concepção dominante por tantas vias, não se esquivam de reivindicar seus interesses, ela age, movimenta-se, luta, põe-se em contradição com o universo simbólico que as achata, mas que as educa. Para se contrapor à concepção de mundo vigente, a ação das massas tem de se tornar consciente e coerente, e não mais fragmentada. Há de se elevar uma concepção de mundo que abarque uma perspectiva crítica dos processos sociais, uma filosofia real que seja formulada na ação, e que supere as imposições de domínio para fazer decantar uma nova sociedade fundamentada na unidade entre teoria e prática:

a hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (Gruppi, 1978, p. 70).

A hegemonia, por toda a sua constituição, por seu próprio conceito, é, além de um progresso político, um avanço filosófico que marca uma nova ética baseada numa concepção real construída na unidade entre política e filosofia. A alternativa hegemônica, então, traduz-se numa reforma intelectual e moral, que supera a contradição entre teoria e prática. Portanto, para a conquista da hegemonia, a classe subalterna deve se elevar à classe dirigente de tal modo que obterá a capacidade concreta de solucionar os problemas concretos que se apresentarão na sociedade, por meio de uma concepção de mundo correspondente aos seus interesses. Ela será capaz de fomentar a formação de alianças que se alinham ao novo modo hegemônico de conduzir a sociedade (Gruppi, 1978).

2.2 A divisão da educação, a unilateralidade e a subjetividade flexível

É histórica a divisão da educação, ela foi tecida no momento em que houve a divisão dos homens em classes: a dos proprietários das terras e a dos não-proprietários. Entretanto, houve um tempo em que havia uma identidade entre trabalho e educação, quer dizer, na mesma ação dos homens na natureza – sendo o homem mesmo resultado da ação de produzir a própria existência -, eles formavam-se, portanto, educavam-se e educavam as seguintes gerações. Com a cisão dos homens, o que era uma unidade do princípio educativo fundiu-se em duas modalidades diferentes e com destinos também diferentes: à educação dos homens livres, com o privilégio do ócio, estavam as atividades intelectuais, a retórica, o exercício físico; aos não-proprietários, destinava-se uma educação totalmente inerente ao processo produtivo (Saviani, 2007).

Não foi à toa que a educação dos proprietários originou a escola, o lugar do ócio, em sua etimologia, que ganhou o estatuto de lugar próprio da educação. Consequentemente, a educação foi institucionalizada na medida em que a divisão do trabalho se aprofundava. É muito compreensível, em termos hegemônicos, que a fratura provocada revelou uma educação na forma escolar para classe dominante e outra dada no próprio processo produtivo para os trabalhadores.

Com o advento do capitalismo e a partir da compreensão de que há uma possível continuidade secular da forma escolar destinada à formação da classe dirigente, a escola mostrou-se como um importante aparelho reprodutor do modo capitalista de produção. Para Saviani (2007), não haveria o mesmo modo de operar se a escola não estivesse separada da produção e não fosse correlata com a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Porém, o sistema capitalista, erigido como a nova ordem social com o advento da indústria moderna, precisava de uma sociedade modicamente instruída para operação de seu maquinário, que subtraiu para si o trabalho manual. A escola já estava posta como esse lugar de instrução geral e dominante, e estava posicionada como forma principal de educação nas vias do caráter abstrato que ganhou o trabalho quando as máquinas, que são a materialização da atividade intelectual, ocuparam os espaços de produção. A escola, portanto, agora universalizada, pôde transmitir os códigos básicos para a integração do homem no processo produtivo.

De fato, a divisão do trabalho, a divisão da sociedade em classes, a divisão do homem - porque houve divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual -, enfim, a divisão entre trabalho e não-trabalho, fizeram desembocar em duas dimensões, ambas unilaterais: a do trabalhador manual e a do trabalhador intelectual. A unilateralidade, advinda dessa divisão, impôs ao trabalhador de fato, o operário, uma condição alienada, mutilada, desumana. Porém, esse aspecto negativo não apenas acomete o trabalhador, sem dúvida, o não-trabalhador, o capitalista, também está fragmentado, alienado, desumanizado, ou seja, a unilateralidade não se esquivava de atingir ambos, o trabalhador e o não-trabalhador, este que adquire sua pequenez e expressa sua extravagância a partir de uma cultura decorativa e rasa, em nada substancial (Manacorda, 2007).

Na contemporaneidade, considerando a histórica desigualdade da distribuição da educação, a polivalência se apresenta como o modo de operar do trabalhador nos tempos da acumulação flexível. A dinamicidade requerida pelo trabalho flexível é componente de uma pedagogia que tem nas suas motivações a exigência de responder às novas demandas mercadológicas. Nesse desenlace, as atuais modalidades de reprodução do capital continuam a forjar as subjetividades, agora, subjetividades flexíveis a partir da internalização da lógica mercantil. Extremamente adaptável, o trabalhador é consumido na produção de forma que a distribuição desigual do conhecimento é aprofundada, porque se parte da própria diferença de qualificações prévias para determinar os exercícios de suas funções laborativas (Kuenzer, 2016).

É evidente que, nos moldes do capitalismo, a práxis é negada, sua unidade entre teoria e prática é desfeita, já que contrapõe, por si, a lógica mercantil, que se fundamenta por pressupostos pragmatistas e presenteístas, em que o discurso, uma narrativa, se sobrepõe à história. Segundo Kuenzer (2016), o propósito concreto de uma formação de um novo homem integral, capaz de apreender a totalidade de um fenômeno depurando sua imediata aparição, cede lugar, no próprio processo educativo de uma acumulação flexível, para uma outra formação baseada na fragmentação e multifuncionalidade de subjetividades flexíveis no âmbito da produção.

Novos conteúdos, métodos, modos de gestão reivindicados pela reestruturação tecnológica do processo produtivo acirram a divisão e a exclusão social, enquanto são

absorvidos nos espaços do conhecimento. As universidades, por exemplo, sofrem a pressão para se adequarem aos parâmetros de produtividade e eficiência e, cada vez mais, reúnem os fundamentos que embasam a lógica mercantil. O que parecem ser contrassensos do capitalismo, porque nele se reverberam os imperativos de valorização do trabalhador enquanto o explora vorazmente, são, no mínimo, entraves para a reprodução ampliada do capital, e, sob seus moldes, os processos educativos assumem papel-chave na correção desse impasse no percurso de acumulação. Não é à toa que o massivo investimento na formação do capital humano, conceito que se tenta inculcar nas consciências com fim de aumentar a produtividade e que é sustentado por sistemas patronais, é ofertado para sutura das mazelas do mercado, sem substanciais alterações estruturais (Frigotto, 2009).

De fato, os pressupostos de uma educação capitalista baseados no consumo e na competição e que visam a uma educação subordinada aos aparatos mercadológicos e a um adestramento do polivalente cidadão produtivo têm de ser contrapostos por um processo educativo contra-hegemônico. A educação para uma ordem social alternativa impõe a crítica às bases da sociedade de produção mercantil de tal maneira que escancara a sua inviabilidade. Em Frigotto (2009), observa-se que não será bem-sucedido outro projeto de produção social que não tenha a visada da integralidade, da omnilateralidade, no sentido de desenvolvimento pleno das capacidades. Impulsionada pela via da unidade da práxis revolucionária, promove-se a superação do campo das relações capitalistas em que opera um homem unilateral fincado por uma pedagogia contemporânea que entranha a ideologia que nega a coletividade e exacerba o individualismo.

Gramsci (2007), em seu escrito de 1934, *Americanismo e Fordismo*, afirma que há um novo mecanismo de acumulação de capital, que está baseado na acumulação imediata da produção industrial com o advento do fordismo. A questão sexual também é tema preponderante para a análise de como a modificação nos modos de produção influenciam nos corpos em relação. Também, é importante assunto a se analisar o aumento da coerção moral que o aparelho do Estado exerce para além do chão da fábrica, em todo quadro social das interações do trabalhador, e acerca das crises que reverberam a partir desse arrocho coercitivo.

A Europa tentou introduzir o americanismo e o fordismo pela via de suas camadas plutocráticas, velhas camadas anacrônicas, que estavam descompassadas

com a moderníssima estrutura produtiva de Ford. Não houve outra consequência senão a resistência à introdução, tanto intelectual quanto moral, visto que queriam conservar a tradicional parasitária classe, angariar lucros sem custos de inovação da instalação dos moldes fordistas no mercado internacional. Nos Estados Unidos, a classe de parasitas é inexistente, é um país sem tradições históricas e culturais arraigadas, não está sufocado por camadas parasitárias legadas ao passado, sua base para a indústria e para o comércio é sem esses “vícios históricos”. Portanto, não foi difícil para Ford racionalizar a produção, ele combinou força e persuasão, destruiu o sindicalismo e ofereceu altos salários, por exemplo. Além disso, propôs outro projeto vigente: centrou toda a vida do país na produção fordista.

Gramsci (2007), em *Americanismo e Fordismo*, deixa evidente que a hegemonia nasce da fábrica. E, para ser executada, apenas precisa de intermediários políticos e ideológicos. De modo que, aos Estados Unidos a racionalização necessitou forjar um novo tipo humano que estivesse adequado ao novo trabalho, ao novo processo produtivo. Uma adaptação psicofísica à estrutura é o que se procurava, de tal maneira que a mudança reverberasse também superestruturalmente.

Há uma questão importante vinculada à questão sexual, que está preocupada com a formação de uma nova personalidade feminina, é uma questão ético-civil, visto que a mulher precisa alcançar a real independência e, além disso, conceber um novo papel nas relações sexuais, para que se destitua dos aspectos mórbidos desta. Com efeito, a ação real modifica o homem e a realidade, a cultura real em si, que é o próprio americanismo. É uma atividade objetiva que cria um futuro. As transformações jurídicas possibilitam as transformações técnico-econômicas. Gramsci (2007), no seu escrito de 1934, afirma que, no caso da americanização, foi necessário um ambiente propício, uma dada estrutura social e tipo de Estado específico, ou seja, liberal, de livre iniciativa, do individualismo econômico.

O industrialismo é uma luta contra a anormalidade do homem, um processo ininterrupto de sujeição dos instintos. As mudanças no modo de ser do homem ocorrem por meio da coerção, através do domínio de uma classe sobre as forças produtivas da sociedade, de modo que houvesse a educação adequada do homem ao novo tipo civilizatório, às novas formas de trabalho e produção, por conseguinte, mas não sem o sofrimento imposto sobre as classes subalternas.

Os grandes industriais não são sentimentalistas, estão pouco preocupados com a “espiritualidade” do trabalhador, importa mais, no imediatismo, esmagá-lo na produção e no trabalho. A preocupação do novo industrialismo é com um equilíbrio psicofísico mantido, não com o humano, que o equilíbrio seja capaz de impedir um colapso. É importante que a eficiência física do trabalhador seja mantida, que ele esteja estável. Por isso, age-se contra o álcool, para que não o destrua e nem venha a desencadear uma grave crise de moralidade nos mesmos.

Para Taylor, o trabalhador, analogamente, seria um gorila amestrado, mas o trabalhador não deixa de ser homem, mais ainda, quando está passada a fase de adaptação, mais propenso estará a ter pensamentos pouco conformistas. Para Gramsci (2007), o método fordista é racional e precisa de um processo longo, em que o quadro social de costumes e hábitos individuais são modificados. Isto se dá pela coerção externa, mas principalmente “interna”, que pode ser chamada de autodisciplina pela persuasão, e também pelos altos salários e bom padrão de vida que se adequem ao novo modo de produção e trabalho, que exigem um dispêndio de energia musculares e nervosos.

Contudo, para Saviani (2017), o trabalho não apenas guarda o aspecto negativo determinado pela divisão, há nele, apropriadamente, uma exigência revolucionária de integração do homem ao seu princípio unitário, isto é, ele mesmo salvaguarda a possibilidade positiva da omnilateralidade nas vias da emancipação humana. Germina o tempo em que está assegurada a total manifestação pessoal, de um homem omnilateral desenvolvido completamente em suas faculdades e sentidos, em que estará também apropriada a totalidade das forças produtivas.

A tarefa primaz é destituir de sua posição hierárquica a educação tramada a favor da divisão do trabalho, a causa pilar da unilateralidade. A educação do futuro, omnilateral, faz a criatividade se sobrelevar a partir do princípio educativo do trabalho, muito além da captura unilateral da alta especialização resultante da história da cisão do próprio homem. Uma escola unitária é desinteressada, nos termos gramscistas, porque visa a uma formação cultural que prepara intelectual e politicamente as massas para a atividade social fundamental no processo de reforma intelectual e moral, e é preponderante para elevação do conhecimento das classes subalternas. Na ascensão de uma alternativa hegemônica, que assegurará a construção do novo bloco histórico, faz-se necessário recusar os anseios do grupo dominante de se

estabelecer processos educativos meramente profissionalizantes, e desenvolver um sistema de uma educação que incida como instrumento que forma intelectuais e promove, em sua totalidade, o desenvolvimento social humano (Saviani, 2017).

2.3 A possibilidade de reconversão da história da educação superior

Num recorte histórico, tem-se que as universidades europeias surgiram na Idade Média e já guardavam nelas a separação do destino de quem participaria de sua prática. Elas voltavam-se à formação dos profissionais das “artes liberais” ou intelectuais, e não se dedicavam a ensinar os conteúdos que dizem respeito às “artes mecânicas” ou manuais, os que as praticavam eram formados nas corporações de ofício (Saviani, 2019).

Não é novidade que a educação superior tende a subordinar-se aos mecanismos e demandas do mercado, aliás está muito de acordo com o desenrolar da história da dualidade da educação. De fato, a tendência à mercantilização da educação é propagada internacionalmente. No entanto, para Saviani (2019), por sua própria natureza, a universidade não pode ser totalmente capturada pela lógica capitalista, não pode ser objetivada de maneira que os ditames por produtividade imperem sem uma contraposição. Ainda que esteja imersa na atmosfera mercantil, a universidade exige qualidade na sua produção acadêmica, o que entra em choque com a exigência de aumento voraz por produtividade. Para escapar deste dilema, a educação superior necessita, nos seus âmbitos do saber, reverter insistentemente essa lógica do capital que demanda por produtividade e competitividade.

Partícipes do ambiente acadêmico, os intelectuais são conscientes das contradições da sociedade. Eles formam um quadro da classe dominante e elaboram a sua ideologia, mas também fomentam a teoria revolucionária e, com isso, alimentam de conhecimento a classe subalterna. Esta relação entre intelectuais e as pessoas que compõem as classes subalternas é mediada pela política e é por meio dessa interação que as massas podem contatar a filosofia superior, para que elas obtenham uma concepção crítica do mundo. Pelo caminho da filosofia da práxis, as classes subalternas podem transcender sua primeira posição acrítica do senso comum e elevar-se à perspectiva superior do bom senso. Portanto, o contato das massas com os intelectuais possibilita a construção de um bloco intelectual e moral que criará uma

atmosfera política capaz de alçá-las ao progresso cultural e levá-las à assunção de uma função dirigente. É desse modo que se poderá estabelecer uma nova concepção que resultará em novas relações políticas, em uma nova cultura, em uma alternativa contra-hegemônica (Gruppi, 1978).

Essa mediação e interlocução trazem às universidades a importante tarefa de sustentar como função principal a possibilidade do vantajoso diálogo entre trabalhadores e universitários com o fim mútuo de debruçarem-se sobre os problemas da comunidade em que estão inseridos. Esse encontro levaria os universitários à interação com o mundo do trabalho e, correlatamente, os trabalhadores estariam apropriados do mundo da cultura superior (Saviani, 2019)

Visto que a organização da cultura é função da educação superior, a tarefa é de possibilitar para todos a ativa participação na vida cultural da sociedade, qualquer que seja a ocupação profissional de seu membro. O fomento da cultura, sua propagação, permite a crítica, a discussão a respeito das questões profundas que afligem a contemporaneidade nos espaços das organizações culturais erguidas para a participação horizontal do trabalhador com os universitários. De fato, esta articulação vincula o trabalho material com o trabalho intelectual e cria um estímulo genuíno para que se continue o desenvolvimento intelectual e cultural dos trabalhadores (Saviani, 2007).

É através da organização cultural que se viabiliza a direção intelectual e política que avançará para a compreensão das questões problemáticas que afligem a sociedade em que se interage, ou seja, é a possibilidade de assunção dos rumos da história dialeticamente. Como o desenrolar da história social não se apaga, os intelectuais asseguram a difusão dos conteúdos factuais, os elementos mesmos da cultura burguesa, para criticá-los, para se apropriarem e para enriquecerem o arcabouço crítico das massas e capacitá-las para mediar suas práticas, muito além de um espontaneísmo, mas na constituição de uma vontade coletiva e na construção de uma nova sociedade (Soares, 2000).

Por essa travessia dialética, a reforma intelectual e moral apenas se torna possível quando as massas abraçam os conteúdos elaborados pelo grupo de intelectuais e agem no sentido de uma nova concepção de mundo. É preciso ultrapassar o senso comum e desenvolver o pensamento para a “filosofia” mais

elevada do bom senso. Segundo Soares (2000), é dessa forma que as classes subalternas se impõem na luta pela hegemonia de forma consciente e coletiva no avançar de suas críticas e ações contra a ideologia dominante. Embora se reconheça que a educação não seja a única partícipe da sociedade civil e que, por si, seja capaz de alterar um quadro social estabelecido, Mészáros trará, no tópico seguinte, grandes contribuições para o entendimento do estabelecimento de uma postura não reformista para que as mudanças alterem o metabolismo, de fato, do capital, e não se conformem com mais algumas medidas reformistas que perpetuam o modo de reprodução capitalista.

2.4 A necessária e radical transformação da sociedade

Para Mészáros (2008), a transformação da sociedade, é necessária e urgente uma mudança estrutural que não é satisfeita por meros corretivos dos efeitos excludentes do modo de reprodução do quadro social capitalista. Do contrário, a alteração apenas se torna possível radicalmente através de processos educativos que conduzam a uma nova alternativa na forma de se relacionar e produzir a vida:

não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução metabólica. Os interesses objetivos da classe tinham que prevalecer mesmo quando subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propuseram para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados. (Mészáros, 2008, p. 26).

De certo, a institucionalização da educação serviu para avolumar mais a robustez hegemônica do sistema do capital pela transmissão do seu quadro de valores que são internalizados nas consciências e determinam modos de estar sob o imperativo dos interesses ora legitimados da classe dominante. Também exerce seu ferrenho papel a ação dominadora nas estruturas, que impõe implacavelmente a subalternidade à classe dos trabalhadores, de modo que a ordem capitalista seja estabelecida como natural e inalterável, numa tentativa de solapar qualquer via contra-hegemônica que reconverta a lógica das relações vitais. Entretanto a educação institucionalizada não tem, por si só, a capacidade de exercer a função da internalização do domínio da

ordem social mercantil se não estiver vinculada intimamente aos ditames hegemônicos nos diversos âmbitos da superestrutura.

A proposta de uma educação radicalmente inversa à proposta capitalista existente e que, por conseguinte, promova concepções de mundo contra-hegemônicas, tem na ruptura da lógica do capital a saída para a mudança do estado de coisas, isto é, a via para transformações emancipadoras. Para Mészáros (2008), isto apenas se torna possível com a mudança no modo de internalização, ou seja, como possibilidade de fincar uma contrainternalização nas consciências que destitua a hierarquia de domínio capitalista. O propósito de uma educação plena há de ser o horizonte a partir das brechas que tornam possível o estabelecimento de uma posição irreconciliável com modalidades dominantes do sistema educacional.

A almejada educação que esteja contraposta à formação para o mercado requer um forjar de consciências que intervenham como anteparo, crítica e ação no sentido de desconfigurar o fetichismo imperativo da ordem social dominante e que reestruture de maneira radical as condições de existência ao superar a alienação do trabalho e possibilitar a expressão de novos modos de ser singulares e sociais. O trabalho como princípio educativo não denota um fundamento que, na origem, esteja descontinuado da educação para alcançar sua correspondência em momento posterior, pelo contrário, significa a própria concomitância do trabalho e dos processos educativos numa interrelação indissociável que aponta para a transformação radical dos modos de produção da sociedade capaz de sustentar a liberdade e a igualdade (Mészáros, 2008).

2.5 Omnilateralidade e o Papel Educador do Estado

O trabalho é um elemento essencial dos processos educativos, não é apenas algo que complementa o princípio educativo, é ele o próprio fundamento do ensino, está imperativamente nele integrado. O homem, por meio do trabalho, participa da vida, transforma e socializa a natureza. Uma educação que priorize o aprendizado da cultura geral e humanística, além de formativa, propicia o desenvolvimento do trabalho intelectual e, no bojo do processo educativo, a evolução técnica do mundo do trabalho. Este é um propósito que aponta para a formação dirigente de todo cidadão. A visada,

portanto, almeja a omnilateralidade dos membros da sociedade erguida pelo enlace da unidade da práxis revolucionária (Manacorda, 2007).

A omnilateralidade denota a afirmação do homem com todos os sentidos, objetivamente, e também com o pensamento. Traduz-se como uma inteireza em que o humano projeta seu ser naquilo que produz. O caminho omnilateral se dá na própria contradição do metabolismo capitalista, enquanto tendente à mundialização e universalização de suas relações, de modo que, justamente a partir de tais contradições, fomenta-se o desenvolvimento de indivíduos universais para que se apropriem da omnilateralidade almejada com a finalidade de ultrapassar as fronteiras nacionais de trocas num tempo acelerado e apreender a produção material e cultural do mundo. No traçado dessa contradição, portanto, impulsiona-se a superação da unilateralidade, que é também salto para se superar a propriedade privada e, por conseguinte, a divisão do homem (Della Fonte, 2018).

Certamente, necessita-se que se imponha uma práxis revolucionária para que se possibilite a virada social da emancipação humana, voltada totalmente à liberdade, uma vez que ela apenas só pode se efetivar a partir da intervenção dos homens na objetiva realização deste fim. Ou seja, a posição da emancipação humana revela necessariamente a omnilateralidade sobreposta à apropriação unilateral. O homem está como homem total (Saviani, 2017).

É necessário superar a sociedade pautada na concepção de mundo excludente, porque nela o homem não encontra nos outros a realização da própria liberdade, ela está, senão, limitada na forma capitalista de organização social. Apenas pelo meio objetivo da emancipação humana que se encontra o caminho para a superação da sociedade de classes. O Estado, que é coercitivo, fica arrefecido a cada avanço emancipatório, e os elementos da sociedade civil, sociedade regulada, afirmam-se enquanto o reino da liberdade torna-se imperativo. Quando a sociedade política é absorvida na sociedade civil, o Estado desaparece e se finda. Este é processo que não se daria sem a sustentação da educação como aparelho essencial para a constituição da ordem social.

Em suas notas sobre o Estado e a Política de Maquiavel, Gramsci (2007) sustenta que o príncipe moderno não é uma pessoa, visto que, a partir do complexo social há a concretude de uma vontade coletiva, que é afirmada na ação, assim, o

príncipe é um organismo, e este organismo é o partido político. O partido é desenvolvido historicamente como primeira célula em que estão germinadas as vontades coletivas para a tendência à totalidade e à universalidade.

O Príncipe Moderno deve-se ater à reforma intelectual e moral, à questão da concepção de mundo. Para tanto, tem o papel de organizar essa nova concepção, abrir terreno para que se desenvolva na vontade coletiva nacional-popular de modo que ela seja, civilizatoriamente, superior. Isto é, o partido é o catalizador da elevação civil das camadas baixas sociais a partir de uma reforma intelectual e moral que esteja também atrelada a um programa de reforma econômica. Isto é subverter o sistema de relações intelectuais e morais da sociedade. É uma tarefa educativa do Estado criar elevados tipos de civilização, ou seja, conformar as massas ao contínuo desenvolvimento econômico da produção, forjando, assim, também fisicamente, novos tipos humanos (Gramsci, 2007).

Numa filosofia da práxis, deve-se ater à atividade política a partir de sua posição dialética num dado grau da superestrutura. A atividade política está logo no primeiro grau, momento imediato em que a superestrutura é ainda elementar no que se refere às distinções da política. Para compreender essa dialética dos distintos, o conceito de bloco histórico, que é unidade entre estrutura e superestrutura, ou seja, a unidade dos distintos, é fundamental.

Para Gramsci (2007), o Estado tem de ser visto como “educador”, posto que visa à transformação da sociedade para que ela se alce a um novo nível civilizatório. Ainda que ele se detenha às questões de ordem econômicas, suas forças, organização, enfim, a estrutura do aparelho de produção econômica, os fatos da superestrutura não são totalmente negligenciados a ponto de um espontaneísmo sem o papel da instrumentalização racional estatal, que determina um modo de vida possível a partir dos meandros jurídicos da educação cívica, de seus aspectos repressivos ou positivos, respectivamente.

O que uma sociedade se impõe como tarefas, é porque ela tem condições de resolver, já presentemente ou desenvolverá meios para resolvê-las, e, quando uma sociedade se dissolve, ela desenvolveu todas as formas de vida em suas relações. Desenvolveram as forças produtivas possíveis, as relações de produção e condições

materiais mais amadurecidas, porque a humanidade se impõe apenas àqueles objetivos que pode alcançar (Gramsci, 2007).

No jogo das forças políticas, há um momento em que é puramente político, e é quando há a passagem da estrutura para a superestrutura de forma nítida. Por meio de um embate econômico-político busca-se uma unidade intelectual e moral para se criar uma hegemonia de um grupo social sobre vários grupos subordinados. O Estado tem o papel de criar os meios para a expansão desse grupo dirigente para que seus interesses sejam conquistados e tenha-se o equilíbrio mantenedor desse poder.

Estado e sociedade civil estão identificados na realidade dos fatos, seria um erro essa dicotomia excludente em que se distinguisse sociedade política e civil, sendo eles aproximados organicamente pela própria atividade econômica. Segundo Gramsci (2007), o Estado intervém na regulamentação do modo legislativo e coercitivo. É fato que a hegemonia é ético-política, mas não é menos por isso, econômica, seu fundamento está no núcleo da atividade econômica no exercício do grupo dirigente.

Há leis objetivas para o desenvolvimento histórico, por isso existe uma aversão de princípio aos compromissos, “medo dos perigos”, e tem a ver com a ordem econômica à qual se sucedem as coisas. Por exemplo, os fatos ideológicos de massa estão sempre em atraso no que se referem aos fenômenos econômicos de massa, não à toa, forças tradicionais travam o avanço do impulso econômico, e deve-se haver um embate para que a iniciativa se desenrole politicamente, ou seja, que ela seja liberada. Acerca da burocracia, há o funcionário de carreira, seja civil ou militar, importante para a ciência política e para a história das formas do Estado. É necessário educá-lo, posto que há sempre uma questão problemática sobre ele, sobre que tipo há de desenvolvê-lo (Gramsci, 2007).

3. A REFORMA EDUCACIONAL DE 71 E A SUSTENTAÇÃO DA DUALIDADE

No capítulo anterior foi problematizada a tendência à lógica mercantil do ensino superior, de fato, o tema foi abordado a partir da constatação da dualidade estrutural da educação, mas com a visada alentadora da possibilidade de mudança do quadro social. Neste capítulo, será analisada a Lei n. 5692/71, que foi uma tentativa

desastrosa de se terminar com o aspecto dual da educação, pelo menos, formalmente, mas que foi um insucesso evidente pelo principal motivo de ter sido estabelecida para atender as exigências do mercado nos tempos de ditadura militar.

O capítulo III: Do Ensino do 2º Grau, da Lei n. 5692/71, inicia-se com a afirmação do Art. 21.: *O ensino do 2º grau destina-se à formação integral do adolescente*. O termo “formação integral” traz a pergunta acerca de quais pressupostos essa formação se baseia e a partir de quais projetos de mundo ela fundamenta os processos educativos na busca por sua realização. Um fato altamente perceptível é o de que a Reforma Educacional de 71 não acabou com a dualidade estrutural, visto que foi formatada preponderantemente para responder às demandas do mercado de trabalho (INEP, 1982). Com todas as suas nuances, a LDB de 71 persistiu com os fundamentos hegemônicos que sustentaram a grande maioria das reformas na educação brasileira. Poderia se imaginar que, pela inovação, afinal escola e trabalho estabeleceram ali um vínculo compulsório, a educação romperia com o aspecto dual dos processos educativos, mas sua inclinação mercadológica não contemplou, senão formalmente, o rompimento da estrutura que poderia, de modo concreto, possibilitar a construção de um novo caminho para uma formação integral de fato.

Sabe-se que não há como falar de formação integral sem afirmar uma concepção de ensino médio integrado (EMI) alicerçada pelos eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Falar sobre formação integral é dar cabo a uma concepção alternativa de mundo, em que a base da escola unitária se impõe para todos e pavimentam a superação da dualidade da formação. A educação se torna um direito que se formata coletivamente sobre as mesmas bases e sem a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O pressuposto primeiro é o de que todos acessem o conhecimento e a cultura, de modo que produzam existência e riqueza social de forma igualitária e a partir do trabalho como princípio educativo (Ramos, 2008).

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como

prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (Ramos, 2008, p. 4/5)

Uma formação integral, portanto, não condiz com uma profissionalização instrumental. Esta não pode ser considerada como o caminho por onde aquela será alcançada, uma vez que a unilateralidade se potencializa, na medida em que a omnilateralidade é relegada a um plano secundário num projeto de sociedade excludente que visa a satisfação das demandas do capital (Moura, 2013).

A intenção é mostrar que a Lei n. 5692/71, embora peculiar e emblemática no que diz respeito à relação escola e trabalho, faz parte de um universo hegemônico de reformas, mas não sem que houvesse embates, avanços e retrocessos no decorrer do tempo. Posteriormente, a partir da perspectiva de que há dois projetos de sociedade em disputa, a dualidade estrutural e seu sentido excludente será confrontado pela proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), tendo como norteadora a formação humana integral sustentada pelos pilares do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Ramos, 2008).

3.1 A Relação da ditadura com a Lei n. 5692/71

O golpe civil-militar de 1964 foi consumado a partir de uma aliança entre empresários e militares, que visaram a adequação ideológica política ao modelo econômico que rechaçava o nacionalismo desenvolvimentista germinado nos tempos de Juscelino Kubistchek. Para Saviani (2008), o fato é o de que o regime militar deixou um legado oneroso para a educação brasileira que reverbera até a contemporaneidade. Sem dúvida, houve uma amarração da educação pública à lógica do mercado e um favorecimento da privatização do ensino.

A preocupação com produtividade e renda motivou estudos acerca da economia da educação na época da ditadura, de tal modo que se traçou como objetivo do ensino médio a formação de profissionais capacitados para o desenvolvimento

econômico e social brasileiro, enquanto o ensino superior ficou destinado a formar especialistas para compor o quadro das empresas e preparar os dirigentes do país. Os parâmetros da ordem capitalista ditavam os moldes das medidas que o regime ditatorial promovia nos processos educativos para a realidade nacional (Saviani, 2008).

Nesses tempos ditatoriais, a dualidade educacional se incrementou quando duas vertentes da educação brasileira assumiram, contraditoriamente, de um lado, as formas de uma continuidade para um caminho propedêutico de certo grupo de jovens pertencentes às classes dominantes e, de outra maneira, há um pavimento educacional voltado para a formação de mão de obra sob pressão do empresariado nacional (Guimarães, 2020).

Esta questão vai esbarrar na problemática da universidade, isto é, na falta de vagas da universidade. Houve uma pressão para se ampliar as vagas para além da reserva muito restrita desse espaço. Segundo Guimarães (2020), jovens alcançavam as notas, mas não existiam as vagas disponíveis para o acesso. Sob manifestos, requereu-se uma reforma, e, no bojo, um vestibular. Estas foram as medidas que vieram como respostas do regime da ditadura que teve como consequência o esvaziamento do movimento estudantil, posto que também se fragmentou as turmas e se departamentalizou as cátedras.

Num processo corrente de decretos e leis, culminou, em 1971, na aprovação da Lei n. 5.692, em que a profissionalização do ensino de 2º grau tornou-se universal e compulsório, e que, sem dúvida, visava a formação qualificada para o mercado de trabalho. Esta visão produtivista da educação persistiu como um legado do regime militar e se manteve hegemônica, suportando ser alvo das críticas do período da redemocratização e continuou firme em sua sustentação das práticas duais dos processos educativos (Saviani, 2008).

Portanto, nos meandros da ditadura, formulou-se a lei da profissionalização compulsória que, entre outros aspectos, avaliava-se que, ao se ofertar a profissionalização do segundo grau, haveria o contentamento das classes populares de modo que elas não almejassem o acesso ao nível superior. Esta Lei de 1971, guardava nela a contradição de parecer combater a dualidade estrutural, visto que no ofício trouxe a obrigatoriedade para ricos e pobres da profissionalização do ensino

médio de escolas públicas e privadas, no entanto, o que ocorreu foi o oposto. Primeiro, houve a extinção de disciplinas de caráter mais geral, o que afetou diretamente os estudantes das classes populares, uma vez que a escola era o canal pelo qual esse conteúdo era por eles aprendido. Segundo, a formação profissional não foi adequada, foi frágil, e não garantiu a almejada empregabilidade para maioria. Terceiro, as escolas privadas não seguiram à risca o que determinava a lei, conseguiram burlar, chamavam as disciplinas profissionalizantes de instrumentais, e aproveitavam para reforçar as propedêuticas, ou seja, seus estudantes estavam no caminho das universidades (Guimarães, 2020).

A condução capitalista movimentou as ações educativas na ditadura, desde a Constituição de 1967 estabeleceu-se um incentivo às iniciativas privadas nesses processos, de modo que se reverberou em um incremento ativo das instituições privadas nesse período. Houve uma invasão dos métodos e processos privatistas que invadiu o setor público, fazendo com que os mecanismos privados do mercado de trabalho ditassem os modos de fazer, de gestão da coisa pública, em que padrões empresariais de ensino racionalizaram os processos de operação educativos (Saviani, 2008).

Com efeito, no campo educacional, a ditadura cravou seu maior fracasso no desenlace da lei n. 5.692/71, a qual, como já fora dito, estabeleceu a política de profissionalização universal e compulsória do ensino do 2º grau. Uma inovação brasileira, em que a LDB de 71 fundiu os ensinos técnico industrial, técnico comercial e o agrotécnico. Segundo Cunha (2014), todas as escolas tornaram-se profissionalizantes e visavam a formação de técnicos e auxiliares técnicos para as muitas atividades econômicas disponíveis, em tese, no mercado.

Além disso, as camadas médias urbanas vislumbravam um maior acesso às universidades, um maior alargamento das vagas de modo que proporcionalmente também se ampliasse as possibilidades de elas ascenderem socialmente. Porém, no regime ditatorial, as políticas econômicas implementadas estreitaram essa possibilidade. E foi o crescimento do setor privado de ensino superior que compensou a diferença, uma vez que a demanda por acesso suprimido no âmbito público, embora, contraditoriamente, a política educacional dos tempos de chumbo visava ao aumento das vagas nas universidades públicas em benefício das camadas médias (Cunha, 2014).

3.2 A Lei n. 5692/71 e a permanência da educação dual no Brasil

Observou-se que houve um aparato estratégico nos tempos ditatoriais para a implementação da Lei n. 5692/71, que visou o acesso das camadas médias às universidades públicas brasileiras. Portanto, em 1971, a reforma referida foi significativa para a educação básica: A Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo graus – Lei n. 5692/71 – que tornou compulsório o ensino médio profissionalizante brasileiro.

Sob regime ditatorial, os anos 70 caracterizaram-se pelo projeto de desenvolvimento do país, que, por meio do endividamento externo, estava empenhado em estabelecer uma nova fase de industrialização do Brasil. Para tanto, para dar cabo ao “milagre brasileiro”, demandava-se por técnicos de nível médio, por uma mão-de-obra que visava a atender o crescimento econômico (Moura, 2007).

De fato, a Lei n. 5692/71 representou uma ambiciosa reforma educacional brasileira que, como visto, marcada pela profissionalização universal e compulsória do segundo grau, teve os diversos tipos de ensino – ensino secundário, ensino agrotécnico, ensino normal, ensino técnico industrial, ensino técnico comercial – reunidos em um único ramo. Todas as escolas ofereceriam, a partir desse momento, os cursos profissionalizantes, que foram destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para suprir as demandas das atividades econômicas. Porém, tais demandas e, por conseguinte, as ocupações, resumiram-se em especializações exigidas pelo mercado de trabalho. A reforma de 71, portanto, representou uma corrente associada à lógica mercantil que se sobrepôs a outra abordagem de formação – a de uma educação centrada na ciência e tecnologia, em que se pautava pela associação escola e trabalho, no seu conceito de maior amplitude ontológica e histórica (Cunha, 2000).

Com efeito, a promulgação da Lei n. 5.692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento que propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização estrita dos estudantes conforme as ocupações existentes no mercado. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório (de fevereiro de 1970) à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o Documento Inicial deste seminário, elaborado pelo economista Ignácio Rangel, quanto as recomendações da IV Conferência convergiam na condenação da especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento como positiva da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da

formação profissional mediante associação escola e trabalho (Cunha, 2000, p.182).

De certo, as mudanças significativas nas relações entre escola e trabalho não consideraram a categoria trabalho como referida ao mundo do trabalho em sua totalidade, senão às relações entre escola e mercado de trabalho ou, pode-se afirmar, entre escola e emprego. Este efeito foi provocado pela tentativa de adequação da educação a uma racionalidade técnica que estava em voga nas organizações modernas. Estabeleceu-se, com isso, um modo de administrar baseado em múltiplas hierarquias departamentalizadas, em conformidade com o universo empresarial da época (INEP, 1982).

O resultado disso foi a tentativa de dotar a educação do mesmo tipo de racionalidade característica das chamadas organizações modernas. Essa tentativa se configurou, tanto na multiplicação de hierarquias ocupacionais dentro do sistema escolar — supervisores, orientadores educacionais, administradores e inspetores —, como na caracterização da atividade educacional em termos tecnicistas, mais adequados ao universo empresarial (INEP, 1982, p. 27).

Enfim, as demandas do mercado de trabalho cobravam uma resposta diferente dos processos educacionais, de modo que a relação entre escola e trabalho estivesse pautada pela inserção da classe trabalhadora nos empregos a serem preenchidos para dar sustentabilidade ao modelo de desenvolvimento econômico. O caminho foi a obrigatória formação técnica profissionalizante da última etapa da educação básica, o segundo grau, em todas as escolas públicas e privadas, segundo a Lei n. 5692/71 (Moura, 2007).

Sem dúvida, as habilitações profissionais ofertadas na escola estavam firmemente vinculadas às necessidades do mercado de trabalho, de modo que a definição dos cursos oferecidos e dos currículos elaborados foram nucleares para o estabelecimento dessa relação. A escola, dessa maneira, esteve dependente das condições mercadológicas, porque havia de se adequar aos requisitos propostos para corresponder as exigências das relações entre ocupação e escolaridade (INEP, 1982).

Tem-se que algumas condições pautaram a proposta de profissionalização da reforma de 71, as quais estavam vinculadas com as demandas do mercado de trabalho: — existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho; — carência de técnicos de nível médio no País; — valorização da escolaridade formal por parte da empresa; — possibilidade de se atribuir ao sistema

educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico; — viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas, ou por surgir, entre a educação e o sistema econômico (INEP, 1982, p. 28).

Também, a realidade não foi condizente com o aparato legal no que diz respeito à obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante. Ou seja, enquanto o ensino profissional compulsório foi restringido ao âmbito público, os currículos propedêuticos, que historicamente se destinou às elites, continuou a ser ministrado na grande maioria das escolas particulares. Outro aspecto problemático se deu na implantação compulsória nas escolas estaduais, porque havia um empobrecimento da formação geral do estudante. Mais uma vez, os currículos incidiam numa profissionalização instrumental para o mercado de trabalho.

Houve uma campanha de valorização do trabalho técnico que visou diminuir a diferença de valores atribuídos referida ao ensino superior, devido à resistência possível das famílias de classe média a uma formação profissionalizante associada simbolicamente a classe operária. Também, por meio de razões subjacentes, propunha-se que a reforma do ensino médio levasse a uma diminuição da demanda por vagas no ensino superior. Isto atenuaria três problemas: o primeiro era político: o protesto por vagas e verbas; o segundo, social: a frustração dos profissionais de nível superior em encontrar emprego a partir dos anseios esperados; o terceiro, financeiro: a diminuição dos gastos públicos com o ensino superior (Cunha, 2000).

Outras duas dificuldades também podem ser apontadas para desconstrução da crença otimista dos administradores educacionais na formatação da reforma de 71. Segundo Cunha (2000), havia uma dificuldade de se estabelecer com objetividade a demanda por profissionais de nível médio, nas suas mais diversas especialidades, havia escassez em determinadas áreas, como excesso em outras, além disso, a absorção dos profissionais de cargo de nível superior em empregos de nível médio era uma realidade, seja pelos processos de reserva de mercado dos profissionais daquele nível, seja pela própria elevação dos requisitos educacionais.

Mesmo que estivesse expressa na lei a possibilidade de construir os estudos no ensino superior, e, com isso, a impressão de que se teria mais uma medida para se pôr fim à dualidade estrutural de ensino. Porém, isto não ocorreu concretamente, apenas formalmente a dualidade havia acabado. Os currículos mantinham-na. As escolas destinadas às elites continuavam a lecionar conteúdos exigidos para o acesso ao ensino superior, enquanto esses conteúdos eram reduzidos nos cursos profissionalizantes, uma vez que a proposta imediata era a satisfação dos quadros vagos do mercado de trabalho (Moura, 2007).

Além dessas questões problemáticas, outras surgem como impossibilidade de organização de um ensino, nesses moldes, generalizadamente profissionalizante: há de se considerar o contexto em que a escola estava inserida, sua localidade, de maneira que não se pode prever a quantidade e nem a qualidade exigida pelo mercado; os requisitos educacionais elevados ou rebaixados são da incumbência dos sistemas escolares, e não do mercado, assim também não se pode prever as supostas necessidades do mercado de trabalho na formação do quantitativo e da qualidade “escolar” para satisfazê-lo; e o mercado de trabalho fora das áreas metropolitanas é incapaz de absorver um número de trabalhadores de cada ocupação formados a partir da criação dos cursos específicos. De qualquer modo, há uma relação unilateral, uma vez que o mercado é o que determina a forma de operar da escola. A racionalidade mercadológica cria demandas ilusoriamente estanques para que os processos educacionais tentem responder de forma eficiente numa realidade, ao contrário, volátil e cíclica. Isto se conforma com uma concepção de sociedade que é excludente, portanto, não integradora e que sustenta o aspecto dual dos processos educativos do país (INEP, 1982).

3.3 Ensino médio integrado: um contraponto à dualidade estrutural

O tópico anterior demonstrou que diversos fatores comprovaram que foi uma tentativa malfadada propor o fim do aspecto dual da educação absolutamente vinculado às demandas mercadológicas. Com efeito, embora na LDB de 71 a relação escola e trabalho tenha sido inovadora, seu fracasso primaz ocorreu muito pelo motivo do não rompimento da dualidade histórica da educação, pelo fato de como ela atinge a forma escolar a partir de concepções de mundo distintas e pelo modo como

reverberam consequências excludentes nos processos educativos, de acordo com os interesses hegemônicos. Com Saviani (2007), verificou-se que a divisão dos homens em classes é correlata com a divisão da educação: uma destinada às elites; e a outra à classe trabalhadora. Ao se considerar este aspecto dual, a escola não deixa de ser um canal importante para a influência da concepção das classes dominantes, em que se internaliza nas consciências da coletividade e reafirma sua hegemonia por meio dos seus interesses, uma vez que, a fratura que separa os tipos escolares, a profissional e a ginásial, o processo de divisão do destino delas - a primeira para as posições subalternas, e a outra para alimentar o estrato dirigente da sociedade -, sustenta a sociedade excludente que atravessa os séculos com suas mazelas.

Para Dubet (2003), duas conjecturas acerca da escola não retiram dela seu lugar de exclusão e do seu estabelecimento como palco das relações de reprodução, ou seja, como partícipes da sociedade civil, em termos gramscistas. As conjecturas são essas: a) ou a escola produz uma formação inadequada às necessidades econômicas; b) ou a escola detém em si o pressuposto de neutralidade em relação às práticas excludentes. Neste caso, a exclusão social decorre tão somente das relações de produção. Como exemplos, a escola republicana e o liceu não se estabeleceram como intervenções que poriam fim ao aspecto dual dos processos educativos. Pelo contrário, o liceu tinha como marca justamente a dualidade escolar com sua exemplar resistência ao ensino técnico e profissional, e posicionava-se como o lugar neutro nas desigualdades sociais.

No entanto, a escola não é justa e nem neutra, não são as desigualdades sociais, por si, a causa das desigualdades escolares, visto que os próprios processos escolares são reprodutores, produzem desigualdades. Ela, a escola, é estruturalmente componente da superestrutura, a qual permeia e regula consciências e arcabouços jurídico-econômicos que reverberam os interesses das classes dominantes. Ainda, enquanto for dual, a educação na sua forma escolar sustenta o paradigma excludente nas próprias práticas pedagógicas e currículos (Dubet, 2003).

Percebe-se que, além dos processos educativos serem ferrenhos campos de disputa, demonstram um também um caráter ético-político, que desconstrói qualquer pressuposto de neutralidade. Como foi mencionado, há um embate entre duas concepções de mundo: um para uma sociedade excludente, esta que é hegemônica; ou outra, que luta por uma ordem social diversa, inclusiva, integradora e justa. Para

tanto, a exigência é a de romper o caráter dual da educação, o objetivo finalístico é o da formação integral por meio da práxis transformadora, a partir de uma educação que visa a omnilateralidade e, por conseguinte, a emancipação humana. No Brasil, houve muitos retrocessos legais na tentativa de se estabelecer um ensino médio integrado, uma educação unitária, politécnica, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, porém, não se pode negar que, nas contradições das composições jurídicas hegemônicas que já atravessam séculos, pode-se almejar a possibilidade de que esse norte seja atingido, muito embora os antecedentes histórico-políticos anunciem uma inclinação à lógica mercantilista do capital para a educação (Ramos, 2008).

No que se refere ao projeto do ensino médio integrado, há de visar ao desenvolvimento centrado no estudante e a pavimentar as vias do aprimoramento da pessoa humana. O foco dos processos educativos não deve ter como fim o mercado do trabalho, o projeto educacional deve centrar-se no sujeito, mas não abstratamente, senão como projeto social coletivamente construído, admitindo-se os percursos de formação singulares. Ou seja, para se alcançar o norte da emancipação humana é preciso uma transformação social, em que uma escola de base unitária contribua para ruptura da lógica dual e promova a integração da educação. Intervenções necessárias e promotoras de uma formação inclusiva, que carregue no seu bojo teoria e prática, sob os pilares da indissociabilidade entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura, isto é, no firme vínculo entre educação profissional e educação básica. Para Ramos (2008), a articulação do ensino médio com o ensino técnico representa uma inserção social da juventude por meio do desenvolvimento pessoal e coletivo, em que se entrelaçam a cultura técnica e a cultura geral, o trabalho manual e intelectual.

Posto que a possibilidade de uma escola justa e integradora esteja na ruptura da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica, é fundamental que a base unitária componha o ensino médio integrado com o pilar da politécnica como visada na formação dos sujeitos. Também, sustentado pelo eixo da indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o EMI requer uma organização curricular que considere tais dimensões em cada escola em que ele for implementado. O EMI modifica o status escolar quando implementado - seja se a escola for de viés propedêutico, seja se ela for de caráter profissionalizante -, o que exigirá a mudança no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, por conseguinte, na sua organização

curricular. Porém, uma transformação somente será bem sucedida a partir de uma gestão democrática que, além da consideração dos pilares indissociáveis, proponha a participação dos atores de sua comunidade, e o debruçamento sobre os documentos anteriores numa tentativa de diálogo que promova a transformação na formulação de um PPP que reconheça a história, as experiências de cada escola e que faça atravessar o novo documento da burocracia para a ação modificadora (Moura, 2012).

O propósito é o da promoção de um novo significado para cada escola, em que estejam contemplados os interesses da classe trabalhadora. Isto é, a formulação de um PPP que almeje a formação de sujeitos críticos, intelectualmente autônomos, solidários, para que haja uma reinserção digna no mundo do trabalho e na sociedade em geral. Cada escola com a implantação do EMI e de um novo significado para o PPP adquire uma nova função social que requer, na sua reconstrução simbólica, formação continuada de sua comunidade e confronto dialético com modos antigos de direção pautados por uma concepção distinta da almejada. Segundo Moura (2012), as bases conceituais de um novo PPP têm de estar em concordância com um projeto ético-político solidário e integrador. Democratizar a escola, requer uma trajetória de possibilidades de organizações curriculares que abarque todos esses aspectos no campo de embate dos processos educativos e que seja compatível com a realidade de cada escola. Portanto, gerir democraticamente é enfrentar as questões que implicam em exclusão, não na tentativa de dirimir, mas de revolucionar o estado atual das coisas, de modo que, desde o acesso, esteja estabelecida a isonomia.

Há de se considerar que documentos jurídicos, decretos, leis ou projetos políticos institucionalizados não traduzem totalmente o campo de conflito de uma realidade. Considera-se, então, que, ainda que sustentem um bloco histórico hegemônico, não são capazes de solapar por completo ações que visem às mudanças no estabelecimento hegemônico. Com efeito, além de denunciar a lógica excludente da forma escolar, alinhar uma compreensão dos textos mencionados, trouxe possibilidades de superação da concepção dominante a partir da introdução do EMI em cada realidade, porque é um outro projeto de mundo com fundamentos distintos, unitários e inclusivos. No entanto, a pergunta que se reafirma é a de que nessa longa travessia de retrocessos, mais outras propostas de solução que podem recuar do seu propósito não trazem uma sensação do não solucionável, no sentido de não haver

alternativa que assegure a revolucionária transformação no estado das coisas. Porém, não pode resignar-se ao fatalismo deste tipo, uma vez que não fora superado o projeto ético-político que empurra o outro para uma vida indigna enquanto favorece uma classe que se alimenta de uma educação particionada e sustentada por uma lógica mercantil excludente.

Observou-se que não há neutralidade nos processos educativos e nem no lugar da escola, em que a superestrutura se entremeia e estabelece-se como senso comum mesmo nos espaços em que a crítica deveria ser a norteadora das práticas. Sustentam-se paradigmas que se internalizam nas consciências, de modo que a própria classe trabalhadora reproduz o que não é do seu interesse. De fato, a transformação não se dará modicamente, entretanto, os textos arriscaram movimentos que tentam minar o que a lógica hegemônica estabelece como senso comum e implicar a formação de sujeitos a partir de pilares conceituais que tem a visada do rompimento da lógica dual da educação e da integradora omnilateralidade, com o fim de se alçar ao norte da emancipação humana. Não de modo abstrato, mas por meio de tentativas de alterações profundas na formulação de projetos e currículos, alinhavados com um modo de gerir democrático a considerar experiências locais. Isto é, a partir dos eixos indissociáveis (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) propor transformações que façam avançar ainda mais para um EMI que imponha uma nova função social à escola, mas a considerar as realidades em que cada uma esteja inserida e que dialeticamente se reformule em projetos políticos e organizações curriculares possíveis de superar a lógica excludente imposta pela ordem social dominante, de tal forma que pavimente os rumos da afirmação de uma concepção de mundo justa e integradora (Ramos, 2008).

3.4 Comentário Sobre a LDB de 71 e a Reprodução do Capital nas Reformas

Os processos educativos e os processos de reprodução estão vinculados intimamente, de modo que uma reformulação significativa da educação requererá uma radical transformação da sociedade, em que a própria educação tem funções essenciais na mudança do paradigma vigente. As reformas não são capazes de alterar decisivamente a norma excludente do quadro social, senão propõe correções

para algum “defeito” da ordem estabelecida, quando não reforçam ainda mais as hegemônicas determinações estruturais de uma sociedade (Mészáros, 2008). Observou-se que a reforma educacional de 71, tempo de ditadura militar, foi proposta para responder as exigências do mercado de trabalho quando propôs a profissionalização compulsória no 2º grau. Mesmo que seu texto afirmasse a “formação integral do adolescente”, a sua vocação técnica instrumental, em nada condizente com o forjar de um humano omnilateral, do contrário, em suas nuances, fomentou a unilateralidade que acirrou a dualidade estrutural dos processos educativos brasileiros.

No seu artigo 1º, a Lei n. 5692/71 expõe o seu objetivo geral de uma formação que proporcionasse o desenvolvimento das potencialidades do educando como um elemento para sua autorrealização e para o exercício consciente da cidadania, além de preparação para o trabalho. De fato, ainda que a letra da lei expusesse um objetivo correspondente com uma concepção de mundo integradora, seu fundamento foi o de reforçar a lógica mercantil da educação, e não poderia alterar significativamente o quadro de valores para uma sociedade coletivamente arquitetada sobre bases justas.

A LDB de 71 não foge à regra geral da maioria das reformas educacionais de sustentação da lógica dual a partir de uma concepção de mundo excludente em conformidade com o projeto reprodução social capitalista, e, mesmo que tenha incidido de modo inovador na relação entre escola e trabalho, fracassou.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível [...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p.26-27)

Diante do histórico de reformas e intervenções nos processos educativos, reconhece-se que só há a possibilidade de estabelecimento de uma alternativa educacional diferente se houver um rompimento com a lógica do capital. Se o objetivo macro da realização humana é a sua própria emancipação, fincar radicalmente o paradigma contra-hegemônico é o norte para a concretização de uma sociedade integradora, justa e igualitária. É um projeto de sociedade que se impõe por estar em conformidade com uma concepção de mundo que se alicerça nos eixos trabalho, na cultura e ciência

para, de fato, realizar-se uma formação integral, de modo muito mais honesto do que a incongruência entre a letra fria da lei com as intenções e ações que se dão na realidade.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta Análise Documental utilizou o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA como parâmetro para a realização das análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior do IFBA/Campus Salvador. Os cursos são os seguintes: Tecnologia em Eventos; Tecnologia em Administração e Análise de Sistemas; Tecnologia em Radiologia. Na `averiguação do PPI do IFBA em relação aos PPCs desses cursos, especialmente as suas relações com os princípios estabelecidos no Projeto Pedagógico Institucional e os aspectos da formação, está a questão decisiva se os cursos formam para o mercado de trabalho, ou seja, a partir de uma formação de modo unilateral, ou se há neles o propósito de uma formação integral.

4.1 Projeto Pedagógico Institucional do IFBA

O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA - PPI do IFBA - foi publicado em 2013 a partir de uma construção coletiva da comunidade acadêmica, que foi dividida em comissões nos muitos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Com a publicação da Lei nº 11.892/08, houve a necessidade de redimensionamento da Rede Federal de Educação, nesse contexto nasce o IFBA, que também surge como uma Instituição de Ensino Superior. A mudança de perfil institucional na Rede Federal também trouxe a necessidade de novos parâmetros pedagógicos e, com isso, novos princípios e diretrizes (IFBA, 2013).

O PPI do IFBA está organizado em quatro dimensões: a primeira caracteriza institucionalmente o histórico da instituição; a segunda caracteriza a sociedade, o conhecimento e a educação profissional e tecnológica, além de tratar dos princípios filosóficos e teórico-metodológicos balizadores das suas práticas acadêmicas; a terceira aborda as políticas de ensino, de extensão e pesquisa, como também, as políticas de gestão e social, além da responsabilidade socioambiental e a configuração didático-pedagógica; a quarta contempla a estrutura educacional, em que aborda o currículo, os níveis de ensino e as diretrizes para o acompanhamento,

o desenvolvimento e a avaliação do próprio Projeto Pedagógico Institucional. É importante ressaltar que, no texto, afirma-se que o respeito ao ser humano é o principal e primeiro parâmetro na consideração de uma gestão que pretende conduzir os processos a partir de relações sociais eticamente construídas. Isto pressupõe o objetivo de construção de uma sociedade democrática e livre, pautada na soberania das relações sociais, em que trabalho e educação estão na formação do ambiente escolar, e que suas ações estejam baseadas “pelos princípios da igualdade, da equidade, da solidariedade, da inclusão e da sustentabilidade” (IFBA, 2013. p.19).

Para tanto, é preciso que a democratização seja aprofundada no espaço institucional do Instituto Federal para, assim, garantir o compromisso com a educação pública e gratuita, laica e inclusiva, além de ter qualidade social e ser transparente no trato das relações com a coisa pública. E isto não se torna possível sem diálogo e respeito às diferenças. De fato, está proposta uma mudança estrutural na Rede Federal De Educação a partir de uma gestão que estabelece a instituição como lugar de debate permanente e de democrática construção de uma educação que tem como referência as demandas sociais e a diversidade, seja no contexto geral da sociedade, seja no contexto particular do próprio IFBA.

É nesta perspectiva que o IFBA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas a igualdade e a solidariedade, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a sustentabilidade, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a democracia, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas (IFBA, 2013, p.19).

Com este PPI do IFBA visa-se a organização das bases conceituais que fundamentam todo o trabalho pedagógico da Instituição. É ele que vai nortear, com seus princípios, os documentos dos cursos, em que estão contidos os planos de curso, as ementas, os planos de ensino, as matrizes curriculares, como também, a dinâmica dos processos educativos que se darão no seu âmbito acadêmico. Está evidenciado no PPI que os princípios balizadores da instituição são a igualdade, a solidariedade, a equidade, a sustentabilidade e a democracia, como já fora visto. Porém, há um acréscimo, o da informação de que esses princípios somente se sustentam a partir da perspectiva da formação de um sujeito omnilateral, que é o objetivo central do processo educacional do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA, 2013, p. 20).

O IFBA tem como missão “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 21), mas a partir do pressuposto da autonomia pedagógica e administrativa, que está vinculada ao projeto de uma educação profissional e tecnológica capaz de construir uma nação soberana, sempre com os pilares de um desenvolvimento igualitário, justo e sustentável.

Na Dimensão II do PPI, estão informados os princípios que norteiam as práticas e processos educativos do IFBA: indissociabilidade, verticalização, continuidade, unificação, integração, inovação, democracia, qualificação, autonomia, respeito, responsabilidade, inserção, difusão, permanência, inclusão, qualidade, equidade, transparência, sustentabilidade, trabalho. Evidencia-se que há uma concepção de mundo integradora, inclusiva, que está em embate com outra, que é excludente e propõe uma formação unilateral. Entretanto, além disso, para este estudo, dois fundamentos são sobressalentes: continuidade, que trata da promoção das oportunidades das áreas tecnológicas para uma educação continuada, levando-se em consideração a “concepção de mundo total”, ou melhor, integral, delineada pelos princípios; e o princípio do trabalho, que é uma base conceitual que assume o trabalho como princípio educativo, o qual integra “a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (IFBA, 2013, p. 29).

Indissociabilidade: Será sempre observada a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento; **Verticalização:** Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino; **Continuidade:** As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada; **Unificação:** Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer; **Integração:** A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica; **Inovação:** A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição; **Democracia:** A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão; **Qualificação:** A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações; **Autonomia:** O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial; **Respeito:** A Instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade;

Responsabilidade: O instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoais; **Inserção:** O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional; **Difusão:** O IFBA disponibilizará todo conhecimento que desenvolver, dando suporte aos arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural; **Permanência:** A instituição deverá desenvolver uma política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas; **Inclusão:** Ações Afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero; **Qualidade:** O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino na Pesquisa e Extensão; **Equidade:** O Instituto promoverá nas suas relações ações de equidade; **Transparência:** Os servidores, principalmente quando ocuparem um cargo de direção ou função gratificada, têm a obrigação de divulgar seus atos administrativos e pedagógicos de forma ampla, irrestrita, permanente, atendendo assim o princípio da publicidade da administração pública; **Sustentabilidade:** O IFBA comprometer-se-á com a preservação ambiental de forma a garantir a sustentabilidade nas suas ações; **Trabalho:** O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular (IFBA, 2013, p. 28/29).

No que tange às finalidades uma delas é “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (IFBA, 2013, p. 29). Vê-se que não é uma instrumentalização da educação para suprir as demandas do mercado de trabalho, o texto propõe ao profissional uma formação para ser dirigente e ter, como formador, a promoção do fundamento da politecnia, além de estar a par das problemáticas nacionais nos níveis micro e macro, que oferece ao profissional uma visão ampliada a partir de uma qualificação que lhe possibilita mais do que noções superficiais ou instrumentais de como agir para suprir um lugar vago ou mero problema, mas sim, uma aprendizagem que fornece a capacidade de compreensão dos fundamentos da situação a ser solucionada, com amplitude e profundidade.

Também, quando é uma finalidade “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica” (IFBA, 2013, p. 29), traz à evidência a base conceitual importante da pesquisa como princípio educativo na formação de um cidadão que atuará para fomentar a alteração de uma concepção de mundo, que promova um quadro social alternativo ao modelo excludente e fragmentado. Porque isto também é parte do desenvolvimento de um

sujeito crítico, que ultrapassa o senso comum e que seja capaz de atravessar o que é ideologicamente propalado e imiscuído nas consciências pelo grupo dominante a partir de seus interesses e mecanismos.

Ao se referir aos objetivos, fica evidente a importância do intelectual acadêmico na construção de soluções junto à comunidade, quando necessita promover o diálogo com os trabalhadores ao “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (IFBA, 2013, p. 30). Apenas dessa forma, as soluções locais para problemas locais podem ser almejadas, numa construção de respostas coletivas, em que os universitários possibilitam a consideração de propor devolutivas para a comunidade, ao mesmo tempo em que ficam a par dos problemas prementes locais e das soluções propostas pelos trabalhadores num diálogo franco e produtivo para a melhoria do contexto.

Também, já foi visto que alguns pressupostos norteiam a relação teoria e prática do IFBA, o privilegio pelos valores de ética, solidariedade, inserção e permanência, por exemplo, já foram citados como condições primazes para atuação no mundo do trabalho a partir de uma concepção de mundo alternativa em que se baseia esse Instituto Federal na formação dos estudantes para os quais se dedica. De fato, é uma compreensão de educação diversa da tradicional, principalmente, na formação profissional, que é fraturada pela dualidade estrutural e vinculada em demasia às finalidades e aos valores do mercado de trabalho, em que é exigido ao trabalhador competências, certas técnicas, qualificações, e critérios de produtividade para suprir as suas demandas (IFBA, 2013, p. 33)

Porém, o técnico é um ser crítico e reflexivo, compreendendo-se que a educação profissional e tecnológica, num contexto mais amplo, está em embate com processos educativos hegemônicos datados ao longo dos séculos e que fundamentam uma educação dual. Existem tensões vivas entre trabalho, emprego, escola e profissão, que se interrelacionam, são mediadas e estão em conflitos nas dinâmicas esferas da sociedade, seja a econômica ou social e política, seja no âmbito cultural e ambiental.

Como consequência, surge a necessidade de se construir um projeto educacional que integre a formação profissional ao campo da educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um

processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, estabelecendo relações sócio-históricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento (IFBA, 2013, p. 34).

Entende-se que a tecnologia e o trabalho mantêm uma relação profunda, e que aqueles que aplicam os avanços tecnológicos são agentes de transformação tecnológica na produção e no trabalho. Capacitá-los não é meramente ensiná-los a aplicar técnicas, mas também fazer com que compreendam fundamentos e sejam capazes de diferenciar tecnologias que possibilitem a contribuição para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais. E, no caso do IFBA, está evidenciado que a prática associada à teoria deve promover a diminuição das desigualdades sociais e uma sociedade mais igualitária. Para tanto, é preciso desenvolver uma visão crítico-social da evolução da tecnologia, de modo que se possa confrontar os imperativos econômicos mercantilizados da sociedade. Está no PPI do IFBA, então, delineada a promoção de um desenvolvimento profissional em que o senso crítico esteja pautado pelos princípios da *igualdade, solidariedade e sustentabilidade*.

A tecnologia também é vista como um processo educativo baseada na consciência crítica do trabalhador e da construção de uma sociedade cidadã para o desenvolvimento social e econômico do país. É um projeto de nação em que a educação profissional e tecnológica está integrada à formação geral, ou seja, a formação técnica está integrada à formação política, a cultura está integrada ao trabalho, o humanismo está integrado à ciência, e a investigação científica está voltada para a promoção da autonomia e permanência dos saberes e práticas do mundo do trabalho.

Uma nova pedagogia, uma pedagogia alternativa àquela hegemônica, que garantiu a dualidade estrutural por séculos, é necessária. Uma nova pedagogia que eduque sujeitos críticos, autônomos, éticos, políticos, dirigentes e tecnológicos, a partir de uma socialização que resulte num trabalho social em que suas relações reverberem no mundo do trabalho de maneira altamente vinculadas à cultura, à ciência e às artes. Portanto, é uma pedagogia progressista que analisa e critica as realidades sociais, mas que se baseia na finalidade sociopolítica da educação, de modo que os conteúdos tendam a serem também críticos-sociais, de tal maneira que

confrontem as realidades com que se deparam. Isto é, o estudante tem de ser preparado para adquirir tais conteúdos, socializar, participar e ser ativo na democratização da sociedade. A pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2003), dialoga com a pedagogia crítico-social (IFBA, 2013, p. 35).

A Teoria Histórico-Crítica possui forte influência dos pensamentos de Gramsci sobre a educação de um modo geral, mas em particular na distinção entre escola ativa e escola criadora, bem como na importância do saber escolar na formação das classes populares, em que ele desenvolve todo um pensamento sobre as contradições que ocorrem na escola, como por exemplo, a escola que forma dominadores, trabalha com conteúdos, dando-lhes significados, formando cidadãos pensantes sem se descuidar da cultura popular; a escola para dominados, em que os conteúdos e as filosofias são postos de lado, ou são pouco aprofundados, apenas o suficiente para atender às demandas do trabalho, formando pessoas acríticas, conformadas com a realidade. Outro dado importante sobre o que ele pensa de educação é o fato de que os intelectuais se distanciam das classes populares e, desta maneira, se distanciam dos problemas que estes “simplórios”, como ele mesmo define classes populares, passam (IFBA, 2013, p.37).

À educação importa o saber que resulta da aprendizagem que, por sua vez, é também resultado do trabalho educativo e que parte de um saber objetivo que é produzido na própria história. Esse saber atinge um caráter institucionalizado na forma escolar, que é derivada de processos educativos mais gerais até se posicionar na forma dominante de educação. Aqui, historicamente, as relações sociais prevalecem sobre as concepções naturais, e o mundo produzido pelo homem, o mundo da cultura, estabelece-se com primazia, em que o saber não se torna, apenas e conseqüentemente, metódico, sistemático em seu formato escolar. Esta foi uma etapa da história correspondente ao desenvolvimento capitalista, que legitimou a educação escolar como exemplar (Saviani, 2011, p. 7/8).

A perspectiva histórico-crítica desmonta o positivismo e nega a neutralidade, mas afirma a objetividade, porque somente a História é o lugar de desenvolvimento das situações concretas, ou seja, é um saber objetivo que é produzido historicamente e que reconhece as tendências de transformação e compreende suas manifestações e condições. Para tanto, há uma necessidade de conversão desse saber objetivo em saber escolar, de maneira que os estudantes assimilem o saber objetivo, considerando suas tendências transformadoras (Saviani, 2011, p. 9).

Portanto, a pedagogia histórico-crítica visa a compreensão, nos processos educacionais, do desenvolvimento histórico objetivo, e um dos seus fundamentos é o materialismo histórico (Saviani, 2011, p. 76). O compromisso maior é a transformação

da sociedade, para tanto, tem de ser possível compreender a educação escolar no presente, mas como decorrente de processos de transformações históricas.

A base conceitual da Missão do IFBA está alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético, concebido por Marx e Engels, em que a sociedade é analisada a partir dos princípios materiais que a sustentam, mas que, dialeticamente, vinculam-se com as condições históricas que foram construídas pelos indivíduos. De tal forma, que a educação se desenvolve a considerar o trabalho como primaz na construção social e na análise da sociedade, de maneira que os estudantes possam intervir de forma efetiva na realidade. Ou seja, a escola não é lugar somente de reprodução social, as contradições que existem no quadro social estão postas à crítica pela própria educação. Gramsci, também citado no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, traz a sua tese da escola unitária, que é fundamental para pôr uma lupa nos processos educativos excludentes e uma alternativa vantajosa para a saída do modo dual de se fazer a educação (IFBA, 2013, p. 36).

Marx busca compreender como surgiu, desenvolveu-se e consolidou-se a sociedade burguesa, mesmo sob condições de crise que se fundam no modo de produção capitalista (Netto, 2011, p. 17). Marx propôs uma teoria em que há um movimento real do objeto que é transposto para a cabeça do ser humano, que o interpreta, ou seja, no seu método, o objeto de pesquisa existe objetivamente, portanto, não depende do pesquisador para ter existência. O pesquisador visa a ultrapassagem do imediato, da aparência, para chegar à estrutura e à dinâmica do objeto, sua essência. Isto é, parte-se da aparência para se alcançar a essência do objeto e, assim, capturar sua dinâmica e sua estrutura, mas com análise e síntese, de modo que o pesquisador seja capaz de reproduzir no pensamento, por meio da pesquisa, tal essência investigada com método (Netto, 2011, p.22).

De todo modo, o objeto de investigação de Marx é a sociedade burguesa, ou seja, um sistema de relações em que o sujeito se implica no objeto. Não há neutralidade no método marxiano. No entanto, há objetividade, posto que a teoria verifica sua verdade na história e prática social. Ademais, o sujeito é ativo no seu papel de construção do conhecimento, da aparência à essência, ele processa críticas, revisa conteúdos, imagina e é dotado de criatividade (Netto, 2011, p. 27).

O humano, por essa via interpretativa, é entendido como ser social capacitado para dar sentido a sua existência, produzir cultura, através de sua própria produção. O Instituto Federal da Bahia tem esse princípio como uma de suas bases para oferecer ensino profissional na perspectiva de uma formação integral, compreendendo o trabalho como princípio educativo, capaz de dignificar a existência e possibilitar a autonomia dos cidadãos.

A teoria de Freire também é considerada no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, porque entende que a educação é primordial para a construção da autonomia dos sujeitos e na ruptura da lógica que permeia a relação entre opressores e oprimidos. A educação não é neutra, mas sim política, e deve ser pautada numa interação dialógica entre educador e educando para subverter “educação bancária”, que é conteudista e serve aos interesses de quem está numa posição dominante. A proposta é promover uma educação por conhecimento a partir de uma prática pedagógica que vise ao diálogo na formação, uma vez que pretende romper a verticalização daquele que supõe saber e daquele que é suposto nada saber (IFBA, 2013, p. 38)

É uma proposta de educação crítico-transformadora que pretende a escola como um espaço público popular e com qualidade social, com práticas democráticas, em que a participação e autonomia são pilares dessa construção. De fato, não é uma postura assistencialista, a responsabilidade social, além de relacionar-se com os estudantes, pressupõe o contato com a comunidade, com os sujeitos que se envolvem com a escola na própria participação das tomadas de decisão e no desenvolvimento de suas ações.

Para tanto, a gestão democrática numa escola propõe ações dinâmicas, que sejam direcionadas e estejam consistentes com a instituição de ensino, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem seja vantajoso para a formação dos estudantes. Os processos educacionais têm de ser direcionados à melhoria da aprendizagem, da formação, de modo que a gestão esteja qualificada para promover o encadeamento das ações resolutivas nesse sentido. Tais processos são reflexivos, teóricos e práticos, e na Educação Profissional e Tecnológica, a participação tem de ter mecanismos de uma gestão democrática que estejam pautados por todos os segmentos constituintes de uma comunidade escolar (Castman; Rodrigues, 2018, p. 496).

A participação está pressuposta numa gestão democrática. É uma forma de atuar que está associada à análise e à tomada de decisão, de maneira que possibilite uma instituição operacionalizar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não como uma empresa qualquer ou um comércio, mas que se fundamenta na práxis e nas dimensões simbólicas e nos múltiplos sentidos de trabalho. A gestão escolar democrática visa a determinação de mecanismos institucionais que possibilitem a participação social na formulação das próprias políticas educacionais, nos objetivos e nas finalidades da educação, assim como, no planejamento e tomadas de decisão sobre investimentos e avaliação.

A gestão escolar democrática na Educação Profissional e Tecnológica tem princípios relacionados à convicção livre, consciente e esclarecida, uma vez que as instituições na EPT têm natureza política e formativa. Desse modo, a gestão democrática nessas instituições tem de entender o contexto plural e polissêmico em que dialogam, para que a problematização incidente na instituição seja entendida de maneira sistêmica, conforme o ensino da EPT (Castman; Rodrigues, 2018, p. 500).

De todo modo, a democratização da gestão evoca a participação, que propõe a melhoria na qualidade do ensino, posto que, com a comunidade presente nos processos decisórios, o processo político também é dialógico e o trabalho é coletivo. Participação e coletividade envolvem a busca por melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, em que o protagonismo dos participantes constrói a autonomia dos sujeitos nos espaços escolares.

Dois pilares conceituais são repetidos no PPI do IFBA: *a redução das desigualdades sociais e o fortalecimento da cidadania*. E, por meio da educação profissional e tecnológica, pode-se considerar o desenvolvimento econômico e social do país. A partir disso, abaixo estão os princípios do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA com o fim de serem também propostas para a educação profissional brasileira:

- Compromisso com a redução das desigualdades sociais: Para a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam, clara e principalmente, na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos, é preciso comprometer-se com um projeto de *desenvolvimento justo, igualitário e sustentável*. Para tanto, a educação profissional e tecnológica tem que ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica de fomentar o desenvolvimento social e apoiar-se no princípio da democracia, avançando, de mero fragmento de treinamento em benefício exclusivo do mercado, para admitir sua função de mediador das relações sociais e atuar

como agente de transformação para construir o desenvolvimento sustentável do Brasil.

□ O desenvolvimento socioeconômico: À educação tecnológica cabe, também, colaborar no processo de transformação da sociedade. A característica fundamental da educação profissional e tecnológica, assim como os demais níveis e/ou modalidades de ensino, constituintes da estrutura do sistema educacional brasileiro, é a de registrar, sistematizar e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, fazendo-se instrumento de inovação e transformação das políticas econômicas em benefício da sociedade. Confrontar o aproveitamento dessa capacidade técnica, apontando para um desenvolvimento alternativo ao modelo vigente, com a ampliação dos espaços de inclusão e participação popular, se constitui em elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico a ser assumido pela educação tecnológica:

□ A vinculação à educação básica e ao ensino superior em todas as suas modalidades: A educação profissional busca, no desenvolvimento de seu projeto educativo, estabelecer as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho, no sentido de romper com a visão dos segmentos produtivos que controlam os mercados e seus sistemas formativos, que estimulam a formação técnica em detrimento da formação integral. Na sua história, a educação profissional foi sempre vista como substituta da educação básica, principalmente para aqueles que não “teriam” acesso ao ensino superior. O resgate da educação profissional integrada à educação básica busca o rompimento com esta visão; no entanto, esta superação passa ainda pela articulação com outros níveis de desenvolvimento econômico e cultural do país e com a universalização do acesso à educação em todos os níveis.

□ A escola pública de qualidade: A garantia de padrão de qualidade para a educação tecnológica redundará na democratização da gestão, na valorização da função docente, na adequação das instalações e nos laboratórios bem equipados. Isto significa um novo padrão de gestão, que tenha como eixo uma educação pública de qualidade, socialmente discutida e construída em processos participativos e democráticos, incorporando experiências que permitam acumular conhecimentos e técnicas, bem como de acesso às inovações tecnológicas e ao mundo do trabalho. Assim, espera-se que a educação tecnológica seja capaz de garantir uma profissionalização sustentável como necessidade de um projeto de nação de que o país necessita. Esta noção – de profissionalização sustentável – engloba um duplo imperativo: a atualização e o acompanhamento da rápida transformação tecnológica em que estamos inseridos e a garantia dos direitos sociais do trabalhador. (Brasil, 2004, p.13, apud, IFBA, 2013, p. 53).

Esses princípios estão em conformidade, ou melhor, são a reafirmação dos pressupostos que alicerçam sua visão acerca da educação profissional e tecnológica, mas, não somente, são também a reafirmação de uma concepção de mundo integradora, justa e inclusiva que compõe o conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional, que, além de propor o desenvolvimento econômico e social, sempre está a considerar os aspectos locais e globais na formação dos seus estudantes e no diálogo com a comunidade.

Observa-se que os fundamentos, que estão na Dimensão II do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, estão em concordância com uma concepção de

mundo justa e integradora. No seu rol de princípios está explícito o “trabalho como princípio educativo”, a “continuidade” que visa a educação continuada e entende-se que reflita os mesmos parâmetros sustentadores do processo de ensino e de aprendizagem do Instituto. Essas informações tratadas no PPI do IFBA servirão de base para a análise de outros Projetos Pedagógicos dos Cursos, seja pela sua formulação de fundamentos alternativos a uma lógica excludente do capital, seja como guia de conteúdo para a construção de projetos que estejam de acordo com a política institucional dentro de uma mesma instituição. Também é importante constatar a ressalva no PPI do IFBA sobre a revisão periódica dos projetos pedagógicos dos cursos, sempre propondo atualizações e corrigindo distorções. Além de considerar a articulação curricular voltada à formação do ser humano integral, de modo que se atribua sentidos às vivências dos estudantes e estimulação da visão crítica e construtiva dos saberes. Sem deixar de considerar que os “cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia” (IFBA, 2013, p. 51).

Consideravelmente, as bases conceituais observadas neste estudo foram explanadas no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, a formação do humano integral ou omnilateralidade; o trabalho como princípio educativo, que é um fundamento explícito no seu rol de princípios; a escola unitária, ainda que implicitamente, quando se refere às “teorias de Gramsci” como fundamento institucional que visa a uma pedagogia da autonomia que se realiza a partir da realidade do estudante, ou quando interpõe uma escola ativa e criadora na formação das camadas populares e que forja cidadãos pensantes, ou quando estabelece a escola como um espaço político onde se luta contra concepções de mundo sedimentadas para que haja um desenvolvimento coletivo (IFBA, 2003, p. 39). Também se pode considerar que a base conceitual da politecnia está presente no PPI do IFBA, quando o documento refere que a educação técnica/tecnológica “transcende aos conteúdos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação” (IFBA, 2013, p. 34).

4.2 Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Eventos

O Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Eventos foi publicado em 2016, o curso foi implantado em 2014. A justificativa do curso remete à atividade turística e aos trilhões de dólares e milhões de empregos que, no mundo, ela proporciona. Considera-se o turismo como uma atividade econômica com características de diversidade sociocultural e ambiental. A atividade turística compõe a grande área do Turismo, Hospitalidade e Lazer, a qual precisa de divulgação das diversidades culturais e naturais, mas sempre com a missão de zelo pela valorização e guarda, um dos deveres dos trabalhadores do setor (IFBA, 2016, p. 10).

Neste Projeto Pedagógico do Curso, tem-se a apresentação do IFBA e do campus de Salvador, em que fazem referência à missão e à visão do Instituto Federal da Bahia. Logo após, são estabelecidas a concepção e a estrutura do curso, em que justificam o contexto educacional, evidenciam as políticas de ensino, pesquisa e extensão, para, no tópico seguinte, tratar dos objetivos do curso, formas de acesso, do perfil profissional do egresso, da estrutura curricular, da metodologia, em que há espaço para discorrer sobre a interdisciplinaridade, a transversalidade, e acerca de conteúdos de libras, das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e indígena, além de educação ambiental; entre outros assuntos pertinentes à composição do curso.

No primeiro tópico, que versa sobre o IFBA e o Campus de Salvador, o Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia de Eventos menciona os princípios elencados no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, a saber: Indissociabilidade, Verticalização, Continuidade, Unificação, Integração, Inovação, Democracia, Qualificação, Autonomia e Respeito. Porém, apesar de serem referências pertinentes, elas compõem mais um quadro informativo do que um conteúdo norteador de todo o PPC do curso de Tecnologia em Eventos, uma vez que são citadas apenas nesse momento do projeto e sem qualquer aprofundamento mais adiante no documento. Também, a missão e a visão que estão nesse PPC foram extraídas do PPI do IFBA, em que há o princípio da sustentabilidade, quando menciona o desenvolvimento sustentável. Porém, o Projeto Institucional refere-se às ações para a formação de mais outros princípios educativos, que são: a igualdade, a equidade, a solidariedade, a inclusão, além do fundamento da sustentabilidade.

Ademais, o Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Eventos quer demonstrar que o segmento de eventos se integra a grande área do Turismo, Hospitalidade e Lazer, e se propõe a movimentar empresas e cidades, com o fim de gerar demandas de serviços, quais sejam variados e especializados. No Brasil, o mercado de eventos internacionais aumentou significativamente ao longo dos anos, e, com isso, empresas tiveram seus lucros acrescidos, o que demonstra forte interesse numa formação para o mercado de trabalho que visa ao suprimento de suas demandas e angariar lucros a partir das inovações que o curso oferta como conhecimento para os seus estudantes e futuros egressos.

Referente aos dados desse aumento nas receitas e faturamento, também do público presente, sugere-se a necessidade de implantação de novas políticas públicas de desenvolvimento do setor para que haja mais oportunidade de investimento e que as empresas possam se utilizar de melhores estratégias para o segmento.

Os eventos são vistos como uma oportunidade econômica de desenvolvimento, e, por isso, com o crescimento do setor, é importante que sejam aprendidas e criadas novas práticas de utilização dos recursos naturais, culturais e sociais. Aqui, observa-se que o princípio da sustentabilidade afirmado no PPI do IFBA está posto para garantir a viabilidade econômica, mas também a dos recursos naturais, que participam do processo produtivo, do uso das fontes renováveis e de economia de energia que estejam envolvidos nas etapas dos eventos, mas, para tanto, é preciso de planejamento, operacionalização e um tratamento de dados pós-evento. Percebe-se que o princípio da sustentabilidade é aquele que, na sua concepção empresarial, visa a ser socialmente responsável, ambientalmente correto e economicamente viável, a partir de três pilares, o ambiental, o econômico e o cultural. Isto é, o turismo deve ser pensado não somente de maneira sustentável, mas ir além dos aspectos ambientais (IFBA, 2016, p. 12).

Portanto, as comunidades locais devem estar presentes no desenvolvimento da atividade turística, de maneira que tanto o turismo quanto as comunidades se beneficiem do negócio. Assim, a atividade turística amplia seu leque, porque se amplia às perspectivas ambiental, social, histórica e cultural. Por sustentabilidade, presente nesse PPC, entende-se que a visada é a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar social num contexto econômico-sócio-cultural. E é este princípio sustentável que vai reger a atuação dos eventos.

Com a justificativa da carência de profissionais qualificados para atuarem de acordo com os fundamentos teóricos e práticos na região baiana, potencialmente turística pelos diversos recursos que oferece, o IFBA – Campus Salvador visa a atender a demanda de formação de profissionais na área de Eventos. O Intuito é o de “colaborar na qualificação dos serviços turísticos na cidade de Salvador” (IFBA, 2016, p. 15).

Neste Projeto Pedagógico, discorre-se sobre a concepção de uma educação que esteja em concordância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, metodologicamente. Afirmar ter sua base na pedagogia histórico-crítica, e pretende atender às demandas sociais e construção da cidadania a partir de uma formação multirreferenciada. Isto é, no corpo do texto do curso superior em Tecnologia de Eventos estão presentes os pressupostos do PPI do IFBA para a formação dos estudantes, ainda que o seu currículo seja composto por módicas disciplinas que possam tratar profundamente dos pressupostos do tema, tais como: Direito e Legislação Social, Eventos Artísticos e Culturais. Portanto, ainda que afirme oferecer o desenvolvimento teórico e prático, pretende formar gestores ou consultores com conhecimento das tendências mercado de trabalho, mas com uma visão global que lhes permita uma melhor tomada de decisões.

O PPC parece ambíguo, ora serve ao mercado de trabalho, ora está em concordância com uma formação integral que enxergue o mundo trabalho em sua amplitude política. Por exemplo, a pesquisa como princípio educativo está posta como estímulo desde o início do curso para que, no processo de ensino-aprendizagem, sustentada pelo pilar da extensão, fortaleça a formação do sujeito histórico-crítico. E reafirma em sua política institucional de ensino que o processo formativo visa ao fortalecimento da cidadania e quer responder às demandas da sociedade, mas especificamente às do mercado. Embora, repita nele os princípios elencados no PPI do IFBA como norteadores de sua prática.

Além disso, o curso objetiva compartilhar saberes acadêmicos e comunitários com o propósito de formação integral do estudante. O que está exposto na política institucional de extensão. De fato, no objetivo geral do curso não se observa, em sua totalidade, a presença da base conceitual da politecnia, entendida, de modo resumido, como apropriação teórico-prática dos fundamentos que serão os alicerces para os muitos fazeres do trabalhador, em nada alienado, uma vez que afirma a sua formação

com pleno domínio técnico. O objetivo geral do curso reitera que o propósito é o de “Formar Tecnólogos em Eventos qualificados para atuarem em empresas privadas, órgãos públicos e instituições afins, com pleno domínio dos conhecimentos técnicos necessários à gestão de eventos” (IFBA, 2016, p. 21).

Nos objetivos específicos, entre outros, vê-se a adequação ao Projeto Pedagógico Institucional quando se refere à formação do sujeito social, crítico e reflexivo, ainda que restringido à sua área de atuação. De todo modo, o egresso do curso superior de Tecnologia em Eventos, além de estar formado para lidar com questões corporativas e promocionais, também está voltado para os âmbitos social, artístico, cultural, técnico-científico. Porém, no próprio texto afirma que o estudante estará instrumentalizado com as ferramentas da profissão, e, de modo empresarial, para agregar valor e competitividade às organizações.

Na própria matriz curricular do curso observa-se componentes que ensinam vieses mercadológicos, tais como: Comunicação Organizacional, Administração Mercadológica, etc. Entretanto, contém disciplinas como Ética, Cidadania e Responsabilidade Social, Meio Ambiente, que também são ministradas.

A concepção pedagógica do curso visa em sua formação a construção da autonomia do sujeito, e inclui a acessibilidade em seu projeto. Além disso, como fora visto, diz estar de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e está fundamentado pelo Materialismo Histórico Dialético, embora não estejam presentes em seu currículo. Também, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são entendidas como fundamentais para a formação dos estudantes.

4.3 Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) teve a última elaboração e publicação em março de 2017. Na sua estrutura constam a apresentação, a contextualização do IFBA - Campus Salvador, a concepção do curso, em que estão os princípios norteadores especificamente do projeto do curso, os objetivos, o perfil do Egresso. Também está neste projeto pedagógico a organização didático-pedagógica, entre outras

informações que compõem o projeto do curso, tais como infraestrutura, acervo bibliográfico, etc.

Além de não conter os princípios expostos no Projeto Institucional do IFBA, logo na concepção do curso, em sua apresentação, o projeto pedagógico do curso indica uma formação que habilite os estudantes para o ingresso no mercado do trabalho, com competências para atuar no nicho mercadológico da Tecnologia da Informação da realidade local. Parece ser o PPC que mais evidencia a proposta de formar para o mercado de trabalho, ainda que tenha em seus objetivos a busca pela colaboração significativa do desenvolvimento econômico e social da região por meio da inovação tecnológica, no caso, destinada à elaboração de soluções específicas de software multiplataforma (IFBA, 2017, p. 12).

O princípio de atuação na realidade local está estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso de ADS, mas a justificativa continua sendo claramente reduzida ao alinhamento às demandas do mercado, quando se refere que o seu incentivo está vinculado ao mercado competitivo, dinâmico e globalizado, além de requerer sistemas de formação rápidos. Para tanto, as organizações demandam a preparação de profissionais que estejam qualificados para a inserção no atual modelo de mercado.

Portanto, o ensino e a pesquisa na área de TI, ainda que se pretenda regional, está voltada para a formação de mão-de-obra qualificada que supra as demandas mercadológicas como avanço rápido das tecnologias em Salvador e região metropolitana. Outra justificativa presente no projeto é o aumento da rentabilidade do nicho da Tecnologia da Informação no estado da Bahia e, consequentemente, a evolução também quantitativa de profissionais de nível superior, o que denota um crescimento na área. Embora se afirme uma formação também humanística, além de empreendedora e gerencial, o texto do PPC indica uma formação em nada coincidente com a base conceitual humanista da escola unitária para a formação do cidadão dirigente, mas sim por princípios administrativos da lógica da competência, desempenho e gerencial, busca a ascensão dos seus egressos aos cargos de direção e gerência (IFBA, 2017, p. 15).

Nos Princípios Norteadores do Projeto, estão descritas as formas de fluxo formativo que sejam consistentes e efetivas, de maneira que se possa garantir a qualificação e o acesso ao mundo do trabalho. Vê-se que há uma mudança no termo,

“mundo do trabalho” substitui “mercado de trabalho” que fora exposto no transcorrer do texto. Também há outra vinculação ao Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, quando este Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas requer a “garantia de acesso ao estudante trabalhador, por meio da oferta noturna, alinhada com mecanismos de permanência necessários aos estudantes, conforme a Política de Assistência Estudantil do IFBA” (IFBA, 2017, p. 18). Porém os outros princípios expostos no PPI do IFBA não são citados como balizadores da construção do curso de Tecnologia em ADS. Não há menção nem aos princípios norteadores do PPI do IFBA: indissociabilidade, verticalização, continuidade, unificação, integração, inovação, democracia, qualificação, autonomia, respeito, responsabilidade, inserção, difusão, permanência, qualidade, equidade, transparência, sustentabilidade, trabalho; e nem aos princípios de ações para a formação, que são os fundamentos da igualdade, da equidade, da solidariedade, da inclusão e da sustentabilidade.

Em seus objetivos, O PPC da ADS afirma que a formação além de propor a qualificação, pretende formar seus egressos com senso crítico e iniciativa para atuar nas atividades vinculadas ao desenvolvimento de sistemas de informação, e que atuem nas organizações e em ambientes especializados em Tecnologia da Informação. Em um dos objetivos específicos informa que seus formandos devem atuar dentro dos princípios da responsabilidade ética, da qualidade, da preservação ambiental e da produtividade.

O egresso tem de ter uma vantagem competitiva, competências profissionais, capacidade de comunicação, mas além desses atributos mercadológicos, há um resquício do fundamento da politecnia no PPC quando informa que a formação do egresso requer o manejo das informações nas organizações “os quais permeiam todos os níveis organizacionais, desde o operacional com sistemas de automação da rotina, até o estratégico com os denominados sistemas de apoio à decisão”(IFBA, 2017, p. 20).

No entanto, a formação do Tecnólogo em ADS precisa atender as demandas das organizações, que são as gestões da informação e o desenvolvimento de sistemas informatizados, mas com uma visão sistêmica da organização e da gestão da informação, além de ter outras habilidades que permitam o conhecimento técnico capaz de fazê-lo atualizar-se na área de Tecnologia da Informação. Porém, o egresso

é visto como um programador ou como um livre empreendedor que oferta seus serviços de forma direta no mercado de trabalho.

No que se refere ao currículo, há uma disciplina de Ciências Humanas: Filosofia; as outras dizem respeito à Administração, Tecnologia da Informação, Lógica, uma disciplina de Português e uma de Inglês, além dos estágios.

É importante frisar que há um tópico no Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas chamado Relações Étnicas Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira, posto para atender o cumprimento da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino desse conteúdo, bem como da Lei nº 9.795/99, que se destina à educação ambiental. O PPC da ADS informa que o curso superior de Tecnologia em ADS irá implementar os conteúdos referidos de forma transversal em seu currículo.

A finalidade primordial do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA é a formação de cidadãos que estejam preparados para o trabalho e que tenham uma participação ativa na sociedade. Dentre as finalidades da educação superior, o estímulo para a solução de problemas particulares, regionais e nacionais e a prestação de serviços especializados são contempladas neste Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em ADS. É também uma finalidade do PPI do IFBA o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como um processo educativo que visa a formulação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (IFBA, 2013, p. 29), o que, em parte, é contemplado por este PPC, que se propõe mais a responder às demandas mercadológicas, do que ao mundo do trabalho em que a instituição federal está inserida.

Importa mencionar que a relação teoria e prática também foi contemplada nesse PPC, ainda que de modo raso, apenas para demonstrar que há ações que possibilitam essa articulação. De todo modo as bases conceituais não estiveram presentes no discorrer do texto do Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Administração e Desenvolvimento de Sistemas, nem as que compuseram o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e nem a omnilateralidade, a escola unitária, o aprofundamento da politecnia ou o trabalho como princípio educativo, que também se encontra como um princípio explícito no PPI do IFBA.

4.4 Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia

A estrutura do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia contém a contextualização do IFBA campus Salvador, o histórico do curso, a justificativa e os objetivos, a organização curricular, dentre outros conteúdos, mas um dado que chama a atenção é que o perfil do concluinte está atrelado ao tópico “Mercado de Trabalho”. Não menciona no seu início qualquer informação sobre os fundamentos estruturantes do curso ou do próprio Instituto Federal - indissociabilidade, verticalização, continuidade, unificação, integração, inovação, democracia, qualificação, autonomia, respeito, responsabilidade, inserção, difusão, permanência, inclusão, qualidade, equidade, transparência, sustentabilidade, trabalho – e nem os “princípios de ação” para a formação dos estudantes propostos pelo Projeto Pedagógico Institucional do IFBA - igualdade, equidade, solidariedade, inclusão e sustentabilidade. Informa que justifica a sua existência pela formação qualificada de profissionais capazes de gerenciar tecnologias e práticas em relação à assistência à saúde individual e coletiva.

O PPC do curso de Radiologia foi publicado em 2017, e visa a formação do estudante para a atuação em clínicas, hospitais, policlínicas, laboratórios, indústrias, fabricantes e distribuidoras de equipamentos hospitalares (IFBA, 2017, p. 3). O curso existe para formar profissionais qualificados que desempenhem com excelência seu exercício na área, considerando que há um desenvolvimento tecnológico que atravessa a saúde, tais profissionais têm de ser capazes de operar e gerir as novas tecnologias, observa-se um esboço do fundamento da politecnia numa proposta maior de direção dos profissionais atuantes, como já fora informado, que também se preocupam com a saúde coletiva, além da individual (IFBA, 2017, p. 11).

Entretanto, o objetivo geral do curso deixa evidente que o tecnólogo formado visa a qualificação para a atuação naqueles espaços de trabalho supracitados, ainda que tenham o domínio das novas tecnologias. Isto fica mais elucidado nos objetivos específicos, que expõem o domínio de técnicas de tratamento e o conhecimento dos princípios de radioproteção e efeitos biológicos, além do reconhecimento de paradigmas de saúde, com vistas à formação do ser humano integral e o compromisso social. Também, propõe-se um profissional que seja um agente educativo de questões relacionadas à saúde para aqueles da área e para a população geral, o que denota o saber sobre o fundamentos dessas técnicas, o que põe uma ratificação sobre a

proposta da base conceitual da politecnia como um alicerce prático-conceitual do curso.

No perfil do concluinte também informa sobre a importância do aprofundamento dos conhecimentos e o compromisso com o cuidado ao paciente, a boa interação entre seus pares e com o público, mas sempre a considerar o célere desenvolvimento na área de tecnologia. Mais uma vez, estabelece no perfil a compreensão que os princípios dos equipamentos radiológicos e dos fundamentos dos instrumentos de medida das radiações são necessários para a formação, o conhecimento das diretrizes da saúde coletiva do Brasil, assim, novamente, reitera-se a importância da base conceitual da politecnia na formação do tecnólogo em radiologia (IFBA, 2017, p. 15)

A ocupação dos cargos e funções do Tecnólogo em Radiologia estão em concordância com a formação de profissionais dirigentes, quando se verifica no PPC do curso vê-se significados iniciais como: Ser Supervisor, Ser Responsável, Realizar, etc.

No entanto, há um tópico específico no PPC chamado de Mercado de Trabalho, muito sucinto, em que informa os locais onde o profissional desenvolverá suas atividades, mas não se referem ao tecnólogo como aquele somente disponível para suprir as demandas do mercado.

A concepção curricular é pautada na dialética, como fundamento que articula o conhecimento a partir do pensamento da realidade que considere o entrelaçamento entre ciência, tecnologia e sociedade (IFBA, 2017, p. 18). Também, fomenta-se a atitude crítica e criativa do discente, visando a aprendizagem como uma construção do conhecimento, em que a participação dos sujeitos seja ativa e emancipadora.

No currículo do curso, não são mencionadas as bases conceituais e nem o método marxiano materialista histórico ou a pedagogia histórico-crítica, mas há disciplinas como Legislação e Ética, Psicologia em Saúde e Saúde Coletiva, além de Libras (optativa), que denota uma perspectiva inclusiva.

O próprio Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia garante a avaliação dele mesmo. O sentido é verificar se há uma contínua atualização e consolidação do perfil do profissional Tecnólogo em Radiologia e se a interdisciplinaridade está inclusa nas atividades de ensino.

A Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, pretendem ser tratadas de modo transversal nas disciplinas dos cursos e estão em conformidade com o PPI do IFBA. Além da importância desses temas, o ensino de Libras e a Acessibilidade também é estabelecido de modo fundamental para expor uma concepção inclusiva do curso.

Percebe-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que não há uma estrutura comum ou uma adequação que contenha uma correlação decidida com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA no que diz respeito aos princípios, por exemplo. De fato, cada projeto foi formulado de acordo com os seus planos particulares, sem um vínculo preciso com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, embora haja menções sobre a história do Instituto Federal, ou, no caso, do Projeto Pedagógico do Curso de Eventos, um tópico acerca do próprio PPI do IFBA. Torna-se necessário unificar, deixar os projetos correlatos ao projeto institucional maior, considerando as bases conceituais, metodologias e pedagogias, de maneira que haja uma uniformidade na mesma instituição educativa.

4.5 Rupturas nas Bases Conceituais da EPT nos Cursos de Tecnologia do IFBA/Campus Salvador

Além da evidente descontinuidade das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e dos outros princípios presentes no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA nos cursos de tecnologia em nível superior, após a verificação dessa realidade na análise documental, outra circunstância apresenta a descontinuidade de modo sobressalente: não há uma verticalização dos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado que se mostre nos cursos de tecnologia no nível superior num mesmo campus necessariamente. Isto é, não existe uma sequência no Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador de um curso técnico da educação profissional de ensino médio correspondente a esses cursos de tecnologia em nível superior, que é o escopo deste estudo.

O curso de Informática, que faz parte de uma mesmo arcabouço prático e teórico da área de Tecnologia da Informação, em que está incluso o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, por exemplo, não se encontra

no Campus Salvador do IFBA. O curso de Informática, no nível médio integrado está presente nos seguintes campi: Barreiras, Brumado, Irecê, Camaçari, Euclides da Cunha, Ilhéus, Porto Seguro, Seabra, Vitória da Conquista, Jequié, Paulo Afonso, Ilhéus, Vitória da Conquista, Ubaitaba, Valença, Jacobina, Eunápolis, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. Bem como, o curso de Guia de Turismo, que faz parte da área temática do Curso de Tecnologia de Eventos, está localizado no Campus de Valença.

Os cursos do Ensino Médio Integrado do IFBA/Campus Salvador são: Refrigeração, Química, Mecânica, Geologia, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Automação. Ou seja, não há qualquer curso correlato aos Cursos de Tecnologia em Nível Superior nesse âmbito acadêmico. Comprova-se, dessa maneira, que não há uma preocupação acadêmica com o princípio da verticalização do ensino no mesmo campus do Instituto (IFBA, 2013). Portanto, compreende-se que está confirmada a hipótese de que os fundamentos dos cursos superiores estão voltados para a satisfação das demandas do mercado de trabalho, agora, por outra via.

Pode-se levantar o contra-argumento do princípio da regionalização ou inserção, que afirma que “o IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional (IFBA, 2013, p.28). Porém, não se justifica quando se trata da ausência desses cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, seja o de Informática ou o de Guia de Turismo, e, por conseguinte, da verticalização nos cursos de mesmo escopo conceitual demonstrada pela presença dos cursos correlatos de Tecnologia em Nível Superior do Instituto Federal da Bahia numa metrópole como a cidade de Salvador. Obviamente, há uma descontinuidade, posto que haja polos importantes da Tecnologia da Informação e Eventos, Turismo e Cultura numa cidade globalizada, com geografia privilegiada, artística e cultural como a capital baiana.

Então, reafirma-se que o determinante é o mercado, e não a estrutura de ensino, porque foi comprovado que o fundamento da verticalização (IFBA, 2013, p.28), nesse caso, não existe. Não houve a estratégia de incluir cursos que dariam continuidade ao Ensino Médio Integrado, quando existem sequentes Cursos de Tecnologia em Nível Superior numa mesma área temática. Seria importante que, num Instituto que tem na sua localidade um Curso de ADS na Educação Superior, houvesse um curso de mesmo escopo conceitual no Ensino Médio Integrado, como o

de Informática, uma vez que o corpo docente poderia trabalhar nos dois níveis de ensino, por exemplo. Com efeito, o sistema de ensino torna-se secundário em prol do mercado.

5. DA ENTREVISTA

Sobre a entrevista semiestruturada. A proposta inicial era a de entrevistar a Diretoria de Ensino, a Diretoria de Educação Superior, três docentes, um(a) pedagogo(a) ou técnico(a) em assuntos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Salvador. Houve dificuldades para a realização da entrevista semiestruturada, de maneira que o roteiro de perguntas teve de ser subtraído para que houvesse adesão por parte, principalmente, dos docentes e das diretorias, apesar de, desde o início, a entrevista ter poucas questões, onze (11) na primeira versão, que estão expostas abaixo:

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua cor?
3. Qual é o seu sexo?
4. Com qual gênero o(a) senhor(a) se identifica?
5. Qual é o seu cargo?
6. O(A) senhor(a) considera que o IFBA/Campus Salvador privilegia a educação humana integral em todos os seus níveis educacionais? Comente.
7. O(A) senhor(a) considera que o IFBA/Campus Salvador forma seus estudantes para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho em todos os seus níveis educacionais? Comente.
8. O(A) senhor(a) pode, por favor, estabelecer a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho?
9. O(A) senhor(a) ministrou algum componente (disciplina) específico que tratasse das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade -, durante algum semestre do curso de graduação de que participa? Se sim, de que forma considera que foi importante para a formação humana integral dos estudantes participantes, incluindo a profissional?

10. O senhor(a) ministrou algum componente (disciplina) que tratasse na sua ementa do tema das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade -, durante algum semestre do curso de graduação de que participa? Se sim, de que forma considera que foi importante para a formação humana integral dos estudantes participantes, incluindo a profissional?

11. Comente acerca da importância do conhecimento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade -, para a formação acadêmica dos estudantes e como esse aprendizado seria importante para a formação humana integral deles.

As modificações nesse roteiro também tiveram a ver com a mudança de público, isto é, a realização de perguntas aos docentes de outras abordagens, como matemática, física, que não tiveram a oportunidade de relacionar seu conteúdo com as bases conceituais de forma mais direta, por exemplo. A outra mudança para trazer aderência, estava relacionada à subtração de dados identitários como nome, cor, sexo, além da questão vinculada ao estabelecimento da diferença entre mundo do trabalho versus mercado de trabalho: seria a oitava questão: O(A) senhor(a) pode, por favor, estabelecer a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho?

Por fim, o roteiro final da entrevista resumiu-se a sete (7) questões e ficou desta forma:

1. Cor?
2. Cargo?
3. O(A) senhor(a) considera que o IFBA/Campus Salvador privilegia a educação humana integral em todos os seus níveis educacionais? Comente, por gentileza.
4. O(A) senhor(a) considera que o IFBA/Campus Salvador forma seus estudantes para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho em todos os seus níveis educacionais? Comente, por gentileza.
5. O(A) senhor(a) considera essencial ministrar algum componente (disciplina) específico que explane sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade, além dos princípios expostos no Projeto

Pedagógico Institucional do IFBA -, durante, algum semestre do curso de graduação de que participa? Se sim, de que forma considera a importância para a formação humana integral dos estudantes participantes, incluindo a profissional?

6. O(A) senhor(a) considera essencial que algum componente (disciplina) contenha, na sua ementa, de modo transversal, o tema das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade, além dos princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA -, durante o transcorrer de um curso de ensino superior? Se sim, de que forma considera a importância de tratar desses temas de modo transversal para a formação humana integral dos estudantes participantes, incluindo a profissional?

7. Comente acerca da importância do conhecimento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade, além dos princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA -, para a formação acadêmica dos estudantes dos cursos de que participam, e como esse aprendizado torna-se essencial para a formação humana integral deles.

Após essas modificações, a subtração de questões identitárias, as modificações de questões, a redução do número total de questões, que já não eram muitas, houve adesão dos docentes, da pedagoga, da diretora de ensino e da diretora adjunta da educação superior, ou seja, de todos os agentes propostos inicialmente como importantes para terem suas posições expressadas sobre o tema.

Neste momento, serão apresentadas as entrevistas criticamente, mas já com uma pré-análise dos discursos. No transcorrer das posições das docentes, da pedagoga, da diretora de ensino e da diretora adjunta de educação superior, em relação a cada questão proposta será contemplada a hipótese de haver ou não uma descontinuidade das bases conceituais entre o Ensino Médio Integrado e o Ensino Superior nos Cursos de Tecnologia no Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador.

5.1 Apresentação das Entrevistas

As três primeiras entrevistas foram realizadas com docentes, a quarta com a pedagoga, a quinta com a diretora de ensino e a sexta com a diretora adjunta de educação superior.

1) Entrevista 1

As respostas não são homogêneas para as questões propostas. A primeira entrevistada é uma docente. Na primeira questão, que se refere à educação integral, ou melhor, se o IFBA privilegia tal prática, ela afirma que, apesar de entender que há um empenho de seus colegas docentes em atuar para uma educação humana, ainda assim, não compreende que é uma “vocação” do IFBA a formação integral dos seus estudantes. O princípio da omnilateralidade, para ela, não condiz com a prática que vivencia, mesmo no Ensino Médio Integrado. A professora atua no ensino médio de nível técnico profissional, e diz: “O IFBA campus Salvador é composto por um coletivo grande de servidores. Percebo, na maioria dos meus colegas, uma preocupação muito grande em construir uma educação humana. Mas não diria que o campus privilegia tal prática.”

Porém, a segunda questão aborda se o Instituto forma para o mundo ou o mercado de trabalho, e a entrevistada é taxativa ao afirmar que o IFBA forma para o mundo do trabalho. Ou seja, apesar de entender que não forma cidadãos integrais, o instituto forma “um cidadão ativo, com vivências práticas e teóricas do mundo do trabalho.” O elemento da práxis aparece em seu discurso ao vincular teoria e prática e, mais além, nos dois níveis educacionais, seja no nível superior ou no médio.

A professora não acredita que seja essencial ter uma disciplina específica para tratar das bases conceituais, visto que há disciplinas que podem abarcar o conteúdo desses princípios, nas suas palavras: “essa temática deveria aparecer em algumas disciplinas já existentes, como: História da Educação, Sociologia da Educação, Política e Gestão da Educação. Mas não acho essencial um componente dedicado as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.” Entretanto, já responde a próxima questão, porque acredita que esses fundamentos possam estar presentes nas ementas daqueles componentes que citou.

Embora reconheça a importância das bases conceituais, que também, em parte, estão presentes explicitamente no Projeto Pedagógico Institucional, reconhece que são conteúdos ministrados de modo, segundo ela, “muito transversal”, de maneira que estão ausentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

2) Entrevista 2

Em contraste com a primeira entrevistada, também docente, a professora afirma que o IFBA privilegia uma educação que visa a formação do humano integral, ainda que admita que na graduação e na pós-graduação esta concepção formadora “careça de maiores incentivos”, de acordo com as suas palavras.

Na questão que contrapõe o mundo do trabalho ao mercado de trabalho, ela respondeu ambigualmente de forma afirmativa “sim”, quando deveria dizer se o Instituto forma seus estudantes para o mundo ou para o mercado de trabalho. No entanto, seu complemento faz entender que ela afirma que forma para ambos, o que denota o mundo do trabalho como um universo amplo que abarca o mercado de trabalho, que a formação também está destinada para suprir as demandas mercadológicas. Como a docente disse: “Por ser uma escola de educação técnica e profissional, já facilita esse processo. Os estágios solidificam essas práticas.”

Acerca das disciplinas específicas com as bases conceituais como conteúdo, afirma que não há qualquer componente com esse viés, mas compreende que se deve pensar maneira de contemplá-las na formação dos estudantes no decorrer do curso, devido à “relevância para a formação humana integral”. Também, admite, na questão subsequente, que tratar das bases conceituais de maneira transversal é a melhor proposta, que deveriam estar inclusas nas ementas dos cursos, de modo que não acarrete no aumento de carga horária ou outra consequência que porventura subtraia outras discussões importantes para a formação do estudante.

Por fim, a docente entende que o conhecimento das bases conceituais “é crucial para formação acadêmica e humana dos estudantes”. Esses princípios, para ela, fornecem a compreensão mais ampla do objetivo e dos valores da Educação Profissional e Tecnológica, de modo que promova a participação mais engajada e consciente no curso.

3) Entrevista 3

Outra docente que tem outra posição em relação ao privilégio da formação integral pelo IFBA. Se a primeira disse não, e a segunda disse que sim, esta diz “em parte”. Na visão dela falta realizar uma política institucional que abarque todos os níveis de ensino, a totalidade do Instituto. Afirmar que existem ações nessa direção, mas não são feitas a partir de uma gestão, e sim de ações individuais da comunidade acadêmica, dos técnicos, dos docentes e dos estudantes.

Afirmar também que o Instituto Federal da Bahia “forma em grande parte para o mercado de trabalho” em todos os níveis educacionais, e que só não é totalmente voltado para o mercado porque os laboratórios e as atividades não são tão “próximas” ao mercado de trabalho.

A docente compreende também que o IFBA tem uma vocação técnica, e subentende-se que não há o ensino das bases conceituais em alguma disciplina. Porém, considera que a teoria sobre os fundamentos da educação profissional e tecnológica é importante para a formação profissional, o que traria melhoria para os conteúdos mais técnicos, de modo que a politécnica está nas entrelinhas de sua assertiva. Ela acredita que é melhor que os princípios estejam nas disciplinas específicas, e não, de forma transversal, em ementas de outros componentes, visto que, nas suas palavras, “para trabalhar esses temas de forma transversal teria que estar bem claro nos planos dos cursos e ementas das disciplinas”. Portanto, considera de grande importância o ensinamento das bases conceituais, e, de fato, este conteúdo deveria estar presente na formação dos estudantes.

4) Entrevista 4

A partir da perspectiva de uma profissional de outra categoria, a de uma Pedagoga, tem-se que há um empenho do IFBA/Campus Salvador para se tentar promover uma educação humana integral “especialmente no ensino médio integrado”. Mais uma vez, além de não haver uma resposta taxativa sobre se existe na prática a promoção dos princípios da omnilateralidade, há esforços no sentido de tê-los, mas não no ensino superior fundamentalmente.

Acerca da formação para o mundo ou mercado de trabalho, entendendo este como aquele que visa ao suprimento das demandas do mercado, e não com o teor

político do primeiro, enquanto uma concepção mais lastra, a profissional entende que o Instituto forma para ambos, mas que, para o mercado de trabalho, forma com excelência, e acrescenta: “Alunos egressos, geralmente vem dar esse retorno, mesmo que informalmente. Sobre o mundo trabalho, também acredito que sim, visto que essa instituição diante da diversidade de sujeitos que tem permite essa demanda.”

Sobre como são ministradas as bases conceituais, além dos princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, entende que elas têm de ser tratadas de forma transversal na graduação. Prioritariamente, estabelece o fundamento do “Trabalho como Princípio Educativo” com primazia em relação aos outros princípios, e que ele deve ser ministrado na graduação para uma formação mais “humanizada no mundo do trabalho”. Então, concorda que ele deva ser apresentado nas ementas de algumas disciplinas porque é “um tema muito interessante como Trabalho com Princípio Educativo, esse tema seria bem interessante, visto que daria aos alunos um olhar mais humanizado, sobre as relações de trabalho. Às vezes um aspecto desse é o diferencial que falta para a formação dos alunos.”

Também, a Pedagoga compreende que deveria haver uma discussão mais aprofundada sobre a importância do conhecimento das bases conceituais na formação dos estudantes do IFBA, de modo que haja uma discussão ampla e explícita entre os próprios discentes, mas que aborde os desafios e dilemas do mercado de trabalho. Embora perceba que há uma passividade neste quesito por parte dos estudantes no tratamento dessas questões.

5) Entrevista 5

Esta entrevista foi realizada com a Diretora de Ensino. Ela considera que o IFBA/Campus Salvador privilegia a educação integral em todos os níveis de ensino, embora considere que “as maiores lacunas estão nos cursos superiores”. Afirma que esta vocação do Instituto para educação humana integral, de fato, é um princípio que consta em todos os documentos institucionais.

Sobre se o IFBA forma seus estudantes para o mundo do trabalho ou mercado de trabalho, dá uma resposta afirmativa, mas ambígua: “sim”. Porém, quando complementa que “grande parte dos egressos têm encontrado inserção no mundo do

trabalho em todos os níveis educacionais”, sugere que o mercado de trabalho faz parte do mundo do trabalho, ou seja, o mercado de trabalho está contido no mundo do trabalho sem que haja um embate de concepções entre fornecer profissionais para atender as demandas mercantis ou outra posição política alternativa contra-hegemônica.

As bases conceituais, para a Diretora, não necessitam de serem ministradas numa disciplina específica, mas sim como princípios orientadores do trabalho docente em todos os componentes, de modo que “devem servir de base para a construção do trabalho docente nas mais diversas disciplinas”. Com efeito, considera que os fundamentos são um conteúdo que devem ser tratados com transversalidade em todos os cursos.

A Diretora também considera que tais bases conceituais são importantes para o processo ensino-aprendizagem do estudante, que eles devem conhecê-las, de maneira que compreendam “a forma de educação ofertada pelo IFBA”.

6) Entrevista 6

A Diretora Adjunta de Educação Superior afirma que o IFBA privilegia a educação humana integral em todos os níveis de ensino de forma taxativa.

Sobre a pergunta se o Instituto forma para o mundo ou mercado de trabalho, respondeu que “sim”, mais uma vez faz entender que o mundo de trabalho contém o mercado de trabalho, como um universo maior que engloba o outro, e não como uma concepção antagônica, isto pode ser justificado pela continuidade de sua resposta: “Haja vista a grande reputação dos egressos no mundo do trabalho e o feedback sempre positivo dos agentes do mercado.”

A Diretora da Educação Superior considera que a temática das bases conceituais deve ser debatida transversalmente em diversos componentes e seus currículos nos cursos, e não numa disciplina específica, e afirma que “essas bases conceituais já estão presentes na concepção dos componentes curriculares dos cursos de ensino superior”. Além disso, afirma que tais pressupostos já se encontram no Projeto Pedagógico Institucional e estão sendo “revisados e atualizados nas revisões em curso”, ou seja, entende-se que já há um movimento para uma maior contemplação desses princípios na educação superior. De certo modo,

hermeneuticamente, se há revisão e atualização, o que é vantajoso para a melhoria do Instituto, denota que, no presente, há alguma incongruência entre o que está posto como pauta orientadora no PPI do IFBA e as práticas atuais no mesmo âmbito acadêmico. Também, acrescenta a Diretora da Educação Superior: “tais projetos visam promover uma formação acadêmica que prepara para desenvolverem uma visão crítica e responsável sobre seu papel na sociedade e no mercado de trabalho.”

5.2 Discussão e Análise das Entrevistas

Neste primeiro momento, serão expostas as questões e as respostas para cada uma delas na ordem dos entrevistados, logo após, será realizado um comentário fundamentado para cada questão tratada e suas respectivas respostas, ainda que seja de forma pouco usual. Num segundo momento, haverá um embasamento teórico para a análise do discurso que já está sendo promovida.

Pergunta: O(A) senhor(a) considera que o IFBA/Campus Salvador privilegia a educação humana integral em todos os seus níveis educacionais? Comente, por gentileza.

Docente 1 (D1): Não. Apesar do esforço dos colegas;

Docente 2 (D2): Sim. Mas a graduação carece de maiores incentivos;

Docente 3 (D3): Em parte. Não há uma política institucional, e sim, há ações individuais por parte dos docentes, técnicos e estudantes;

Pedagoga (P): Tenta ter, especialmente no Ensino Médio Integrado;

Diretora de Ensino (DE): Sim. Mas há lacunas nos cursos superiores e nos subsequentes;

Diretora Adjunta da Educação Superior (DAES): Sim.

Comentário: Fica evidente que não há uma homogeneidade nas respostas e quando a resposta é afirmativa, na maior parte, existe a ressalva de que nos cursos superiores a formação para a omnilateralidade não é contemplada totalmente. Em dois discursos observou-se respostas como “em parte” ou “tenta ter”, o que denota que a integralidade não existe em todo âmbito do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador, uma vez que não é um princípio que se satisfaça com uma metonímia, a

parte pelo todo, ou pelo “quase” de uma tentativa. Uma ressalva importante é que D1 é docente do Ensino Médio Integrado, colocando uma questão problemática acerca de não haver a formação humana integral no próprio Ensino Médio Integrado.

Pergunta: O(A) senhor(a) considera que o IFBA/Campus Salvador forma seus estudantes para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho em todos os seus níveis educacionais? Comente, por gentileza.

D1: Para o mundo do trabalho;

D2: Sim. Os estágios solidificam essas práticas, por ser um Instituto técnico e profissional;

D3: Em grande parte para o mercado de trabalho;

P: Para ambos;

DE: Sim. Os egressos têm encontrado inserção no mundo do trabalho;

DAES: Sim. Os egressos têm grande reputação no mundo do trabalho e feedback positivo dos agentes do mercado de trabalho.

Comentário: esta pergunta é “escorregadia”, mas não capciosa, porque não tenta enganar, está evidente a alternativa entre mundo do trabalho e mercado de trabalho, entre um ou outro. No entanto, houve respostas “sim”, o que denota uma interpretação dos termos como sinônimos, ou a ideia de que o mundo do trabalho é um universo que contém o mercado de trabalho. Pensando desse modo, o mundo do trabalho é visto hegemonicamente com suas relações, regulamentos, teorias e práticas, que engloba o mercado de trabalho com suas ações voltadas ao suprimento de suas demandas. Com efeito, não fora pensado a partir de uma concepção alternativa à lógica do capital, em que trabalho e educação mantém um vínculo histórico e ontológico, em que há a visada da emancipação humana a partir das contradições da lógica mercantil das competências, do capital humano, do desempenho (Saviani, 2007). O mundo do trabalho requer antes assumir uma posição política que se contrapõe à concepção do mercado de trabalho. Portanto, as respostas não garantem uma homogeneidade das posições dos profissionais do IFBA, além de muitas serem ambíguas, elas fazem recair novamente na preocupação de se questionar se há uma formação unilateral já no Ensino Médio Integrado, uma vez que

vai se confirmando nos discursos que o ensino superior está com a formação destinada à lógica do capital.

Pergunta: O(A) senhor(a) considera essencial ministrar algum componente (disciplina) específico que explique sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade, além dos princípios expostos no Projeto Político Institucional do IFBA -, durante, algum semestre do curso de graduação de que participa? Se sim, de que forma considera a importância para a formação humana integral dos estudantes participantes, incluindo a profissional?

D1: Não. É um tema que deve ser abordado em algumas disciplinas específicas;

D2: Não há qualquer disciplina que aborde o tema. Porém, é importante incluí-lo no currículo devido à relevância do conteúdo;

D3: Sim, já que, no IFBA, aborda-se muito a parte técnica. Há necessidade de contemplar os princípios da Educação Profissional e Tecnológica;

P: Não. Mas importa abordá-lo de forma transversal, principalmente a base conceitual “trabalho como princípio educativo”;

DE: Não. Os princípios devem ser abordados em todas as disciplinas e orientar a prática docente;

DAES: Não.

Comentário: O tema será melhor abordado na questão subsequente, uma vez que quase a totalidade dos entrevistados afirmou que a abordagem transversal das bases conceituais é o melhor caminho para o aprendizado dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. A entrevistada D3 afirmou que “sim”, ou seja, que deveria existir uma disciplina para abordar as bases conceituais. Apesar de destoante do resto dos entrevistados, há o fundamento de que no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA estão expostas as concepções marxistas do materialismo-histórico, gramscistas, freirianas, além da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Saviani.

Pergunta: O(A) senhor(a) considera essencial que algum componente (disciplina) contenha, na sua ementa, de modo transversal, o tema das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – ao menos: Politecnia,

Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade, além dos princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA -, durante o transcorrer de um curso de ensino superior? Se sim, de que forma considera a importância de tratar desses temas de modo transversal para a formação humana integral dos estudantes participantes, incluindo a profissional?

D1: Sim. Existem disciplinas das licenciaturas que podem abarcar o conteúdo das bases conceituais;

D2: Sim. É a melhor proposta, uma vez que não interfere na carga horária dos currículos e nem em outras discussões importantes para os cursos;

D3: Não. Para se trabalhar de modo transversal tem de se elaborar ementas e planos de curso de maneira que possam contemplar tais conteúdos;

P: Sim. Principalmente se deve tratar o “trabalho como princípio educativo”, que possibilita uma perspectiva diferenciada para os estudantes;

DE: Sim. O conteúdo transversal deve ser trabalhado em todos os cursos;

DAES: Sim. Acredita que tais bases conceituais já estão presentes na concepção dos componentes curriculares dos cursos.

Comentário: Diferente da proposta anterior – a de ter uma disciplina específica que aborde o conteúdo das bases conceituais –, a proposta da transversalidade do conteúdo foi escolhida por quase todos os entrevistados. De fato, no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA existem alguns conteúdos propostos a serem abordados de forma transversal, são os seguintes: Libras, Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Educação Ambiental. Sobre o posicionamento da entrevistada DAES, de que as bases conceituais estão contempladas em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos. Caso tenha se referido à presença sub-reptícia na formulação dos documentos e práticas, não é o que se denuncia nem na totalidade dos documentos e nem na totalidade dos discursos.

Pergunta: Comente acerca da importância do conhecimento das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - – ao menos: Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo, Escola Unitária, Omnilateralidade, além dos princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA -, para a formação acadêmica dos estudantes dos cursos de que participam, e como esse aprendizado torna-se essencial para a formação humana integral deles.

D1: As bases conceituais são trabalhadas de forma muito transversal, e não aparecem esses fundamentos com esses nomes nos projetos institucionais;

D2: É um conhecimento crucial para formação acadêmica e humana dos estudantes. As bases conceituais possibilitam um conhecimento mais amplo dos valores da Educação Profissional e Tecnológica, além de possibilitar uma participação mais consciente e engajada nos cursos;

D3: É um conhecimento de grande importância e deve estar na formação dos estudantes de graduação;

P: Essa é uma discussão que deveria ser mais elaborada. Os próprios estudantes devem tomar posse da iniciativa de fomentar uma prática que desenvolva as bases conceituais em seus aprendizados.

DE: Os estudantes precisam compreender as bases conceituais para um maior engajamento e compreensão da perspectiva do Instituto Federal da Bahia e, assim, “retirar maior proveito do processo ensino-aprendizagem”, em que estão envolvidos;

DAES: As bases conceituais, que estão contempladas no PPI do IFBA, preparam para o desenvolvimento de uma visão crítica e responsável sobre a sociedade e o mercado de trabalho.

Comentário: Todas as entrevistadas concordam acerca da importância de se ministrar conteúdos sobre as bases conceituais, que estão presentes no PPI do IFBA, para o desenvolvimento dos estudantes. Termos como engajamento, compreensão, maior proveito do processo ensino-aprendizagem, visão crítica, dão o teor da essencialidade de se abordar tais pressupostos nos cursos, seja no Ensino Médio Integrado, seja na Educação Superior. Porém, ainda há a compreensão de eles são trabalhados de forma “arrefecida”, “opaca”, “muito transversal”, de modo que há uma necessidade de maior “nitidez”, para que os estudantes tenham uma formação que contemple a omnilateralidade em vias da emancipação humana. O termo mercado de trabalho retorna à questão e dá o tom final, como um desfecho de que a formação persiste na unilateralidade, ainda que seja uma formação de excelência na perspectiva de suprir as demandas do propalado mercado. Isto é, a concepção no nível superior é reprodutora da lógica capitalista, mas há outro problema significativo que é a presença dessa concepção no próprio Ensino Médio Integrado, ainda que o

Projeto Pedagógico do IFBA também se apresente como político e numa via contra-hegemônica.

5.3 Análise do Discurso

Na análise de discurso coexistem múltiplas formas de procedimentos e características, há uma diversidade conceitual vasta e complexa, que implica em analisar a natureza da linguagem, isto é, o conjunto de abordagens que formam uma teoria e um método indissociavelmente. De todo modo, a Análise do Discurso visa a compreensão do que está explícito e implícito nas interações, naquilo que se entremeia e forma uma cultura.

Observa-se que o discurso constrói a posição dos sujeitos, que, por sua vez, implicam nas suas subjetividades, mas sempre se considerando a história, ou seja, que historicamente os discursos tornam-se dominantes, enraízam-se, transformam-se em senso comum, e que mudam ao longo do tempo, porque há sempre um contra-discurso, um discurso alternativo em embate (Nogueira, 2008).

Isto porque a palavra é um fenômeno ideológico, e é por ela, por meio do discurso, que se pode interpretar o que é não explícito na linguagem, traduzir fenômenos e conceitos sempre a partir de uma relação. É no discurso que se revelam o conflito e a contradição na realidade de uma dada época, assim, tem-se a expressão social de um tempo, tornando possível a sua compreensão.

A Análise do Discurso permite a compreensão da realidade de forma aproximada a partir de seu movimento histórico, da própria realidade concreta. O sujeito compreende seu contexto sócio-histórico e o revela no discurso, evidenciando a produção e reprodução social em voga (Minayo, 2004).

Portanto, a Análise do Discurso é uma orientação teórico-política, que se aproximou muito das análises das condições históricas e sociais da produção do próprio discurso, e a ideologia é um elemento que constitui esse processo analítico. A ideologia, diferente da ciência, aceita falsas obviedades, o que faz com que a questão se mostre a partir de outra perspectiva. Ou seja, ela impede que se possa compreender a realidade de outro modo (Dresch, 2007).

Há formas de resistência ideológica, uma delas, as relações sociais de produção optam pelo conservadorismo que visa a manutenção das diferenças já

postas ao funcionamento das relações sociais e, assim, da reprodução da sociedade de classes. A ideologia, portanto, pode estar envolvida no campo da linguagem, do discurso. As ideologias são consideradas como processos que incidem na formação social de maneiras diversas, e têm, concretamente, suas manifestações nos discursos (Dresch, 2007).

Compreende-se, então, que a realidade social está camuflada, em suas condições histórico-existenciais, por ideologias hegemônicas. Há uma complexa rede de produção de sentidos que escamoteiam o processo de produção de mercadoria, de modo que há um fetichismo da mercadoria que aliena os sujeitos, os quais apreendem as significações sociais e históricas de maneira naturalizada e determinada.

A ideologia emerge da divisão do trabalho e da sociedade cindida em classes presentes nas sociedades capitalistas. Isto significa afirmar que as ideias se desenvolvem historicamente, e não por si mesmas, a partir das relações de produção que se articulam com e na superestrutura, na sociedade política (nível jurídico e político) e na sociedade civil (Peixoto; Alencar; Ferreira, 2018).

De todo modo, para a Análise do Discurso não há uma linearidade na transmissão da informação, a comunicação não se dá num processo serializado. Os sujeitos e os sentidos são afetados pela história na construção de uma realidade. Também, os discursos se entrelaçam às determinações históricas, e a língua não se fecha nela mesma, há falhas, de maneira que as fronteiras entre língua e discurso não são regradas como num bloco homogêneo a partir de uma estabilidade lógica, mas sim há uma relação de recobrimento, em que não existe uma separação estável entre língua e discurso (Orlandi, 2012).

Para Orlandi (2012), na Análise do Discurso não se visa ao oculto que está no texto como verdade, mas compreender - que é saber como as interpretações funcionam - como o objeto simbólico é capaz de produzir sentidos, porque, quando se interpreta, já há um sentido enlaçado, e a compreensão quer explicitar os processos de significação para que os outros sentidos sejam escutados.

Uma análise não pode ser idêntica a outra, porque há conceitos diferentes que mobilizam as questões e, por conseguinte, os resultados. O analista constrói um dispositivo analítico para cada análise que tem como mediador um dispositivo teórico

que possibilita a interpretação. Porém, como o analista impõe a questão, assim, forma o dispositivo analítico, de maneira que se define a natureza do material e a finalidade da própria análise.

O analista irá lançar sua lente a partir de diversos instrumentos a partir das disciplinas de onde partiu seu movimento de análise. De certo, não há transparência da linguagem, o objeto está exposto à materialidade do processo de significação de acordo com compreensão teórica em que o analista irá se debruçar. Portanto, a Análise do Discurso permite a exploração múltipla da relação com o simbólico, possibilitando a interpretação do dispositivo teórico em jogo com os dispositivos analíticos que lhes são correspondentes (Orlandi, 2012).

Portanto, o sentido depende de um processo sócio-histórico, e é determinado pelas posições ideológicas, ele não existe em si. As palavras modificam seus sentidos de acordo com que as fala. De modo que, palavras iguais podem ter significados diferentes num funcionamento discursivo, uma vez que estão inscritas em formações discursivas diversas. Por exemplo, a primeira questão do roteiro da entrevista semiestruturada quer saber se o IFBA privilegia, em todos os níveis educacionais, a formação humana integrada, as respostas “sim” não têm o mesmo sentido, assim como as respostas “não” também têm outros significados, quando são verificados os complementos, por exemplo:

Docente 2: *“Sim, as ações são diversas e em diferentes frentes. Embora haja segmentos como graduação e pós-graduação que carece de maiores incentivos”;*

Diretoria de Ensino: *“Sim. Em todos os documentos institucionais, consta a educação humana integral consta como princípio. Na prática pedagógica, apesar de ainda ser necessária a melhoria na implementação, há atenção à educação humana integral. As maiores lacunas estão nos cursos superiores e subsequentes”;*

Diretoria Adjunta de Educação Superior: *“Sim. O IFBA privilegia a educação humana integral em todos os seus níveis educacionais”*

Observa-se que é expresso um “em parte” numa entrevista, e também, em outra, é dito que “há lacunas”, que são termos referidos ao ensino superior na maior parte das respostas, mas que não se apresentam dessa forma literalmente, e, também, parece óbvio que esse complemento não apareça na resposta de DAES.

Quando uma entrevistada se refere que “não privilegia a formação humana integral”, considera-se que há um movimento por parte dos membros da comunidade acadêmica, como se observa na resposta da Docente 1: *“O IFBA campus Salvador é composto por um coletivo grande de servidores. Percebo, na maioria dos meus colegas, uma preocupação muito grande em construir uma educação humana. Mas não diria que o campus privilegia tal prática.”* A Pedagoga afirma que o IFBA “tenta ter” uma formação humana integral, em especial no Ensino Médio Integrado, o que corrobora com a concepção de que este princípio de formação no nível superior não está correlato àquele do nível médio, assim afirma: *“Considero que o IFBA, campus Salvador através da ação de diversos TAES e docentes, tem uma postura ou pelo menos tentar ter de uma educação humana integral, especialmente, no Ensino Integrado”.*

Desse modo, a formação discursiva faz compreender a produção de sentidos em relação com a ideologia, o que possibilita ao analista o estabelecimento de regularidades em um discurso. As posições de DAES demonstram uma regularidade no que diz respeito à concepção unilateral da lógica do mercado de trabalho. DAES afirma, na pergunta que diferencia mundo ou mercado de trabalho como abordagem da formação do IFBA que *“Sim. Haja vista a grande reputação dos egressos no mundo do trabalho e o feedback sempre positivo dos agentes do mercado.”* E responde sobre a importância dos princípios para a formação dos estudantes do Instituto também se referindo ao mercado de trabalho, apesar de afirmar que esses princípios, já expostos neste estudo e no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA estão presentes nas elaborações dos documentos e práticas dos cursos, embora não se confirme em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnológica em Nível Superior e nem nos dizeres dos atores que participaram da entrevista: *“Esses princípios, junto com outros, já estão contemplados nos Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, e vem sendo reforçados e atualizados nas revisões em curso. Tais projetos visam promover uma formação acadêmica que prepara para desenvolverem uma visão crítica e responsável sobre seu papel na sociedade e no mercado de trabalho.”*

As formações discursivas, por sua vez, representam as formações ideológicas no discurso. O discurso tem sentido a partir de onde o sujeito diz para, em sua formação discursiva, fazer aquele sentido, e não a partir de outro sentido. O que é dito

traz um traço ideológico e isto está posto na discursividade, ou seja, a ideologia se materializa e produz seus efeitos.

As palavras não são isoladas, elas se entrelaçam em outras palavras, e toda palavra está entremeada num discurso, e todo discurso se relaciona com outros. Desse modo, as formações discursivas são como regionalizações do interdiscurso, isto é, a especificidade dos discursos em relação. Os sentidos, então, são dependentes de relações já constituídas nas formações discursivas, ainda que elas sejam heterogêneas.

Pensar que não há sentido sem interpretação, garante que a ideologia está presente, embora se naturalize o discurso na relação com o histórico e com o simbólico. No entanto, este também é um mecanismo ideológico, o de apagamento da interpretação, mas a própria ideologia interpela o sujeito e o faz produzir o que diz. Ela tenta dissimular sua existência internalizada ao produzir evidências “subjetivas” (Orlandi, 2012, p.46).

Para Orlandi (2012), o analista precisa propor a construção de um dispositivo de interpretação para procurar compreender naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas que está “embutido” no sentido de suas palavras. Analisar o discurso não é buscar pelo sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade histórica. O que o analista quer é tornar explícito, a partir da escuta discursiva, seu dispositivo, os processos de identificação dos sujeitos, as filiações de seus sentidos.

Num primeiro momento, o analista deve descrever a interpretação do sujeito que está disposta à análise; e, num segundo momento, o analista busca a interpretação, ele mesmo envolvido nela, por meio de um dispositivo teórico. Por exemplo, na apresentação das entrevistas, já há, além da descrição, a interpretação, seja no primeiro momento, seja logo após em que há os comentários tecidos a partir do contraponto de quadro social alternativo como parâmetro. O analista não é neutro, e deve trabalhar na ideologia para desfazer a literalidade do sentido, a opacidade da linguagem. Somente desse modo que ele pode teorizar e descrever os efeitos da interpretação.

É preciso delimitar o corpus de análise, que não segue critérios positivistas, mas teóricos. Na elaboração deste estudo, foram os princípios elencados das bases conceituais da omnilateralidade, da escola unitária, do trabalho como princípio

educativo, da politécnica, e foram vistos outros pressupostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, houve a teorização marxista, especialmente gramscista, além da abordagem dos processos educativos a partir de acadêmicos estudiosos dessa perspectiva, uma perspectiva que concebe a educação como um campo de disputa, mas que pretende ser inclusiva, integradora, solidária, em contraponto com a visão hegemônica da lógica capitalista que visa ao mercado de trabalho que tem como fundamento o trabalho referido ao suprimento das demandas do próprio mercado. No que se refere à natureza da linguagem, a Análise do Discurso abarca diferentes práticas discursivas: o som, a imagem, a letra, etc. A análise é horizontal e não exaustiva, porque ela é inesgotável, já que o discurso não se fecha em si mesmo, mas é um processo discursivo com o qual se pode analisar de modos diversos a partir de recortes diversos.

Decidir o que faz parte do corpus também é decidir sobre as propriedades discursivas a serem analisadas. O roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada exemplifica o corpus a ser analisado: perguntas sobre a formação integral, sobre a diferenciação entre mundo e mercado de trabalho, acerca dos princípios formadores do Instituto em todos os níveis de ensino. A constituição do corpus tem de ser consonante com o método e os procedimentos, que visa a apresentação do discurso, isto é, como o discurso funciona a produzir sentidos.

O analista remete o texto a um discurso, verifica a formação discursiva e como ela ganha sentido por meio da definição da formação ideológica. Então, a análise começa com a constituição do corpus, o qual irá se organizar o material, e também a partir da pergunta que organiza esse corpus. A pergunta que organiza o corpus neste estudo é se as bases conceituais presentes no Ensino Médio Integrado também continuam presentes na Educação Superior nos cursos de Tecnologia, levando-se em conta que são fundamentos da concepção que tece o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto (IFBA, 2013), e que pode haver uma diferença no mesmo Instituto em níveis diferentes de ensino.

A passagem do material bruto coletado – superfície linguística - ao objeto discursivo, já recebe um primeiro tratamento de análise. Como já foi exposto, a superfície linguística já foi tratada inicialmente na apresentação das respostas às questões, nas duas modalidades apresentadas. A questão da materialidade – como se diz, quem diz, etc. -, mostra o processo de enunciação, em que o sujeito se marca

no que nele mesmo diz, e oferece pistas para a compreensão do modo como o discurso torna-se texto. Assim, o funcionamento do discurso emerge desde a impressão primeira do pensamento criticamente.

Numa outra passagem, Orlandi (2012) faz a correlação do discurso com a ideologia. Desse modo, a materialização da ideologia na língua ocorre, e o analista consegue apreender a historicidade do texto. Sabe-se que o texto é a unidade de análise. O analista tem contato com o texto e procura a discursividade. No outro momento, o analista irá propor a análise e visa a relação de formações discursivas distintas.

De fato, como foi visto, a formação se delineia a partir de processos de produção dominantes, que reproduz as condições de produção, e as instituições, como a escola, funcionam de maneira a assegurar a perpetuação das ideologias dominantes, mantêm-nas e naturaliza-as de acordo com as condições de produção. As práticas de reprodução são a concretude da ideologia, e essa materialidade realiza-se através do processo discursivo que servem à reprodução das relações de poder no quadro social (Peixoto; Alencar; Ferreira, 2018).

Tem-se que as formações ideológicas são compostas por formações discursivas, que estabelecem aquilo que pode ser dito e aquilo que deve ser dito, de maneira que as formações ideológicas são forças que se confrontam numa formação social. A escola é um domínio marcado por desigualdade e subordinação entre os diversos campos ideológicos do Estado. Os discursos são internalizados e articulam-se por momentos e práticas a partir de um jogo, que é a luta hegemônica (Peixoto; Alencar; Ferreira, 2018).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Um problema que se enuncia

Após as análise documental e análise do discurso, da exposição da revisão de literatura, que é contraposta aos ditames do capitalismo, além de ter se evidenciado a lógica mercantil da educação superior nos cursos de tecnologia em nível superior do IFBA/Campus Salvador, outra questão surgiu como um problema enunciado: o termo Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é um sinônimo do Ensino Médio Integrado, quando estão referidas as bases conceituais desse nível educacional, ou há uma diferença também entre a ideia de uma concepção contra-

hegemônica e uma formação construída a partir de um quadro social reprodutor dos interesses da classe dominante.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como foi visto, tem uma trajetória de disputas que influenciam a sua estrutura dualista, porque se sabe que a educação é unidade central na constituição da formação humana. A perspectiva do capital humano, que é o entendimento de que há uma concepção econômica da educação amplia ainda mais o abismo dual e se entremeia no contexto político e econômico que se estabelece no mundo do trabalho. De modo que, tais determinações afetam a vocação unilateral do trabalho no Estado brasileiro, isto é, uma realidade em que se tem um trabalho pouco intelectual e que é, em sua maioria, simples, em outros tempos dir-se-ia manual (Gawryzewski, 2021).

A classe dominante considera a EPTNM como importante para sanar as mazelas nacionais, uma modalidade de educação capaz de desenvolver economicamente e socialmente a nação, porque pressupõe gerar maior produtividade aos setores econômicos, em que se espera retornos compensatórios financeiros mais rápidos. Porém, fazer a EPTNM a partir dos pressupostos do capital humano não se demonstra a saída esperada pela insuficiente qualificação da força de trabalho. Os trabalhadores são lançados no mercado de trabalho envolvidos nos processos de inclusão e exclusão a partir das demandas dos interesses mercantis vinculados à reprodução do capital.

A forma integrada da EPTNM, ofertada nas redes públicas de ensino, é uma concepção que, de fato, traz êxito ao ingresso nas instituições federais do ensino superior, e não se nega que ela possibilita uma melhor alocação dos trabalhadores em postos do mercado de trabalho, porque tem uma formação especializada. Entretanto, a EPTNM encontra-se num impasse, uma vez que a própria formação técnica que permite a inserção em postos qualificados no mercado de trabalho pode retardar o ingresso na educação superior (Gawryzewski, 2021).

A Educação Profissional e Tecnológica de graduação é normatizada, e tem sua carga horária, seus objetivos, além de outras especificidades, de acordo com os setores das atividades econômicas. Pretendeu-se que os cursos técnicos estariam disponíveis para a formação dos filhos da classe trabalhadora, em que houvesse uma formação qualificada e que os pressupostos da politecnia, da escola unitária,

possibilitassem uma formação humana integral, e interrompessem o ciclo da dualidade estrutural. Entretanto, também a formação técnica estava disponível para atender as demandas do empresariado brasileiro, ávidos por ter em seu corpo laboral uma força de trabalho mais qualificada – o Sistema S, por exemplo, expandiu-se a partir do apoio das redes de Educação Profissional e Tecnológica no Ministério da Educação.

Os estudantes da EPTNM encontram-se no meio da disputa acirrada no campo educativo, que se relaciona com o mercado de trabalho. É um espaço de contradição, porque o empresariado exige uma formação de uma força de trabalho capaz de suprir suas demandas com qualidade, e a classe trabalhadora, diante da conjuntura nacional de precarização do trabalho, enxerga-se sem saída na sua busca por salários que lhe permita a subsistência digna e com algum conforto, ao tempo em que visa ao autodesenvolvimento (Gawryzewski, 2021).

No entanto, o histórico das legislações comprova que, nesse embate de perspectivas, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional requer a construção de um quadro social alternativo, integrador e solidário, como contraponto a uma lógica excludente forjada a partir de uma formação unilateral, e não de uma formação humana integral. O caminho das legislações demonstra que, entre retrocessos e contradições, a afirmação de que os princípios do Ensino Médio Integrado se sustentam como inversos à lógica que responde às demandas capitalistas.

Segundo o Artigo 35, na Alínea II, que trata de uma das finalidades do Ensino Médio, da Lei nº 9.394/96: 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 (Brasil, 1996). Essa asserção faz remeter às maneiras de formação de subjetividade flexíveis em voga no quadro social capitalista (Kuenzer, 2016), já trabalhada neste estudo em momentos anteriores. Porém, no mesmo artigo, na Alínea IV, o texto se refere ao fundamento da politécnica e à vinculação entre teoria e prática na formulação das finalidades do Ensino Médio: a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996). Embora pareça uma miscelânea de concepções antagônicas, esta lei pende para abertura à privatização da educação com enxertos de teor contra-hegemônicos, devido ao campo de disputa que é a educação e os

processos discursivos antes da promulgação de uma Lei de Diretrizes Básicas posterior à promulgação da Constituição de 1988 (Moura, 2007).

Sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na LDB de 1996, encontra-se a forma articulada ao Ensino Médio, no Artigo 36-B, Alínea I (Brasil, 1996), em que, como disposto no Parágrafo 1º, Alínea III, esse tipo de educação deve “observar as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (Brasil, 1996). Como fora observado, o Instituto Federal da Bahia tem um Projeto Pedagógico Institucional fundamentado pelo método da Pedagogia Histórico-Crítica, concepções do materialismo histórico-dialético marxianas, além de princípios gramscistas e freirianos no seu arcabouço teórico-metodológico, e também elenca em seu texto as bases conceituais norteadoras dessas concepções de mundo e visa a promoção da interdisciplinaridade e da transversalidade de temas étnico-raciais e ambientais (IFBA, 2013). Com efeito, há uma descontinuidade entre seu PPI do IFBA e os Projetos Pedagógicos de Cursos de Tecnologia em Nível Superior que visam ao suprimento das demandas do mercado de trabalho, pelo simples fato de que uma formação integral, omnilateral, não pode ser unilateral ao mesmo tempo em que se propõe processos educativos num mesmo âmbito acadêmico, visto que são propostas irremediavelmente antagônicas.

Na Lei nº 9394/96, Capítulo V, Artigo 43, que trata da Educação Superior, é possível verificar a base conceitual da “pesquisa como princípio educativo”, na Alínea III: incentivar o trabalho e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e da difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (Brasil, 1996). Também está presente o princípio da “regionalização/inserção”, na Alínea VI do mesmo artigo 43, que está descrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior, conforme análise documental: estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Brasil, 1996). É o que se pretende com a extensão, que ela seja partícipe de qualquer curso de nível superior.

Entretanto a Resolução nº 5.154/2004 expõe com mais nitidez as premissas da educação profissional, tais como “a centralidade do trabalho como princípio educativo” (Alínea III do Artigo 2º) e “a indissociabilidade entre teoria e prática”, a presença

conceitual da práxis, vista na Alínea IV (Brasil, 2004). Não há uma confusão entre projetos de sociedade diversos, estão elucidadas uma base conceitual essencial – o trabalho como princípio educativo – e a ideia da práxis correlata ao norteamento da Educação Profissional e Tecnológica, que tem instrução e trabalho como vínculos principais.

Neste estudo, para responder à questão a respeito da descontinuidade das bases conceituais do Ensino Médio Integrado no Ensino Superior num mesmo ambiente acadêmico do IFBA/Campus Salvador, em especial, nos cursos de tecnologia em nível superior, foi traçado um trajeto de conceitos, além de um histórico normativo acerca dos processos educativos brasileiros, que fundamentam o lugar da educação como um campo acirrado de disputas e, especificamente, o da educação superior como um espaço de formação para o suprimento dos interesses da classe dominante.

Tratou-se do conceito de Hegemonia proposto por Gramsci como um universo simbólico capaz de abarcar os outros temas abordados, principalmente as bases conceituais da Escola Unitária, também gramscista, da Politecnia, do Trabalho como Princípio Educativo e da Omnilateralidade. Este princípio último, foi trabalhado como um sentido de norteador para uma formação integral dos sujeitos num quadro social alternativo, em que a educação, enquanto aparato da sociedade civil, apresenta-se como essencial para a transformação da sociedade.

Foi necessário, então, expor a dualidade estrutural resultante da história da educação e do trabalho, da divisão dos homens em classes (Saviani, 2007). A partir da lógica dual da educação foi possível traçar uma linha histórica, mas não sem avanços e retrocessos, capaz de demarcar instituições normativas, legislações, regulamentos, que reverberaram nas práticas e relações sociais. Isto sem deixar de passar pela origem das universidades europeias, seu hermetismo e destinação às classes privilegiadas (Aléssio, 2002).

Com Gramsci (2001), viu-se a importância da categoria dos intelectuais como agentes da superestrutura, que se vinculam a uma determinada classe social, gerindo e elaborando a própria superestrutura com o fim de torná-la homogênea, possibilitando a direção do bloco histórico. Quer dizer, os intelectuais não se resumem em acadêmicos, mas estes têm o papel fundamental de dialogar com a classe

trabalhadora para resolver os problemas comunitários que ora surgem, não de modo verticalizado, e sim de maneira horizontal (Saviani, 2007).

Após trazer esses aspectos iniciais, o Ensino Médio Integrado foi concebido como uma forma paradigmática alternativa da educação que visa a um mundo integrador, solidário, inclusivo, e destina-se à emancipação humana, como contrapondo à estrutura dual fomentada pelo capitalismo, em que a unilateralidade se vincula a uma concepção de um quadro social excludente e aniquilador (Ramos, 2008). Para tanto, a educação deveria desvincular-se de perspectivas da lógica mercantil, como a concepção econômica da educação – a ideia de capital humano –, que é propalada na educação superior, afetando a formação de conteúdos e curriculares para a formação dos estudantes (Moura, 2013).

Com o avolumar das concepções contra-hegemônicas em embate com a lógica mercantil da educação, foi possível supor que há uma tendência a essa lógica comercial no ensino superior. Ao se partir da fratura da escola, em escola das elites e do operariado, intelectual e manual, da destinação das universidades para quem teve uma educação propedêutica, pôde-se concluir que a realidade dualista da educação perdura até os dias atuais como serventia à classe dominante (Frigotto, 2010). E isto reverbera na formação das subjetividades aos moldes das determinações do capital e sua relação com a educação. É possível identificar subjetividades flexíveis, em que o presenteísmo e o pragmatismo tomam terreno nas relações humanas, de maneira que empobrece a aquisição de conhecimento, uma elaboração mais crítica e sagaz dos sujeitos envolvidos na nova lógica de produção do saber no capitalismo (Kuenzer, 2016).

Simbolicamente, foi evocada a Lei nº 5.692/1971, que foi uma tentativa malfadada de superar a dualidade estrutural. Porém, o que foi visto foi a formação técnica compulsória do 2º Grau para suprir as demandas do mercado. A ideia de que a formação compulsória desse nível de ensino atingiria todas as classes sociais do mesmo modo foi um grande engano. O ensino técnico, muitas vezes empobrecido, serviu para distanciar a classe trabalhadora das universidades e suprimir as lacunas do empresariado, além de outras mazelas que se incidiram no decorrer dos anos, como a falta de absorção do mercado de trabalho dos profissionais recém-formados em muitas localidades do território nacional (Cunha, 2014).

Por fim, a resposta à questão inicial foi dada acerca da descontinuidade das bases conceituais dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior do Instituto Federal da Bahia/ Campus Salvador. Após a análise e o traçado de um itinerário conceitual que demonstra que a dualidade estrutural é um problema milenar, mesmo nos âmbitos acadêmicos em que há uma tentativa de combate à lógica mercantil da educação, ela perdura e se firma de maneiras atualizadas e em discordância com os próprios regulamentos basilares numa mesma instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ALÉSSIO, Franco. **Escolástica**. In LE GOFF, J & SCHMITT, J-C. Dicionário Temático do Ocidente Medieval. Bauru/ São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Atos Normativos. **Resolução no 466/2012 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 08, p. 494-507, nov. 2018. Edição especial.

CUNHA, Luiz Antônio. (2014). Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, 44(154), 912-933. <https://doi.org/10.1590/198053142913>

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional Na Irradiação Do Industrialismo**. Editora: Unesp. Ano: 2005.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19.

DRESCH, Márcia. **Ideologia – um conceito fundante na/da Análise do Discurso**. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real** - 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. A Formação Profissional e o Mundo do Trabalho pela Ótica de Estudantes de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 37, e231575, 2021

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Americanismo e Fordismo. Caderno 22 (Vol 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel, a política e o estado moderno. Caderno 13 (Vol 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais e a organização da cultura. Caderno 12 (Vol 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUIMARÃES, Cátia. Educação profissional nos anos de chumbo. **Poli- saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 20-23, ago. 2020. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_72_web_1_1.pdf

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Educação. Santa Maria. 2019, vol.44

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa**. 2022. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/prpgi/cep/documentos-internos>. Acesso em: 17 fev. 2025.

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Salvador, Ba: IFBA, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

IFBA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Eventos**. Salvador: IFBA, 2016. Disponível em: Ba, https://portal.ifba.edu.br/salvador/acesso-a-informacao/documentos-/ppcs_ssa.zip/view. Acesso em: 15 de maio de 2025.

IFBA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. Salvador, Ba: IFBA, 2017. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/salvador/acesso-a-informacao/documentos-/ppcs_ssa.zip/view. Acesso em: 15 de maio de 2025.

IFBA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia**. Salvador, Ba: IFBA, 2017. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/salvador/acesso-a-informacao/documentos-/ppcs_ssa.zip/view. Acesso em: 15 de maio de 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL**. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22.

LENIN, Vladimir. **O estado e a revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução: Newton. Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**; [Tradução Isa Tavares]. - 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOURA, Dante. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, 2012.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *DH Moura*. **Holos** 2, 4-30, 2007. 554, 2007

MOURA, DANTE. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método em Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Conceição. Análise(s) do Discurso: Diferentes Concepções na Prática de Pesquisa em Psicologia Social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 235-242

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PEIXOTO, Maria Eduarda Gonçalves; ALENCAR, Claudiana Nogueira de; FERREIRA, Ruberval. O objeto da ideologia na teoria crítica do discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 215-233, jan./abr. 2018.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: **Seminário sobre Ensino Médio**, 2008. Secretaria de Educação do Pará.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. A universidade é um lugar de todos e para todos?. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia – Brasil, v. 3, n. e8365, p. 1-15, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular** 2 (2), 5-20, 2017. 12, 2017.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** - 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011— Coleção educação contemporânea.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. Afinal, o que significa o Trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, 2014. p. 297-316.

TRAD, Leny Alves Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 17, 2009.

**Produto Educacional: Diretrizes Para Formulação de Projetos
Pedagógicos de Cursos de Tecnologia em Nível Superior do Instituto Federal
da Bahia/ Campus Salvador**

Leandro dos Reis Muniz

Introdução

Este Produto Educacional (PE) dispõe acerca de novas diretrizes para a formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Tecnologia em Nível Superior do Instituto Federal da Bahia (IFBA)/Campus Salvador, de maneira que os PPCs fiquem correlatos ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA no que se refere, especialmente, aos princípios teórico-práticos que regem a instituição.

Os Produtos Educacionais são ações interventivas elaboradas a partir de um estudo para responder questões investigativas. Os PEs podem apresentar diferentes modalidades, mas são aplicados para responder os objetivos de uma pesquisa científica, de modo acadêmico e para sua comunidade, visando a melhoria do seu âmbito de pesquisa a partir das necessidades reais levantadas e para atender as demandas atuais, além da possibilidade de socializar o conhecimento (Rizzatti et al., 2020).

Os PEs visam ao atendimento das exigências dos programas profissionais de pós-graduação stricto sensu. Este Produto Educacional refere-se ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado em rede nacional pelos Institutos Federais. O Produto Educacional referido visa à adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Salvador – são três: Curso de Tecnologia em Eventos; Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Curso de Tecnologia em Radiologia -, ao próprio Projeto Pedagógico Institucional, dando ênfase aos princípios expostos pelo PPI do IFBA e às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica – Politecnia, Escola Unitária, Omnilateralidade e Trabalho como Princípio Educativo -, de maneira que haja uma continuidade e uma verticalização dos pressupostos em níveis de ensino diferentes num mesmo âmbito acadêmico. A proposta do PE é o estabelecimento de diretrizes que norteiem a formulação dos Projetos Pedagógicos

desses cursos, estabelecendo, como uma das propostas, a transversalidade nos currículos desses conteúdos fundamentais para a formação integral dos discentes.

Os Produtos Educacionais começam a ser pensados metodologicamente na própria investigação da pesquisa, e enquanto objetivos a serem atingidos. A dissertação não pode ser desarticulada do produto, há concepções que estão pressupostas nesse fazer acadêmico que estão como alicerces para a elaboração do PE (Zaidan, Reis e Kawasaki, 2020).

Sabe-se, também, que os Produtos Educacionais são propostas do CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – com a evidente intenção de que os conteúdos pesquisados e elaborados praticamente sejam replicados nas áreas de atuação educacional e nos contextos dos trabalhos de onde foram oriundos (Brasil, 2019).

Entretanto, os Produtos Educacionais não são prontos e acabados, são necessários o monitoramento e a averiguação da eficácia de sua implementação, portanto, possibilita-se que ocorram alterações, ajustes, quando houver necessidade. Por isso, é de fundamental importância avaliar o PE, seja para a garantia de sua eficácia, seja para as modificações necessárias para alcançá-la. Porém, sempre tem como objetivo o alcance dos resultados diante das demandas educacionais apresentadas na investigação, já que o Produto Educacional é parte do processo científico (Hentges; Moraes; Moreira, 2017).

Como foi visto, um Produto Educacional não está dissociado da dissertação, da investigação da pesquisa (Zaidan, Reis e Kawasaki, 2020). Este PE está vinculado à dissertação de mestrado denominada “Acerca da Descontinuidade das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica nos Cursos em Tecnologia do Ensino Superior do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador”. As Diretrizes para a formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior do Instituto Federal da Bahia/ Campus Salvador propostas por este PE, pretende uniformizar, padronizar, deixar correlatos os PPCs referidos ao Projeto Pedagógico do IFBA.

Compreendendo que as diretrizes compõem um conjunto de orientações e que os resultados das análises documental e do discurso revelaram uma descontinuidade entre as bases conceituais do Ensino Médio Integrado e os cursos de tecnologia do

nível superior num mesmo âmbito de ensino, fez-se necessário estabelecer instruções coordenativas que proponham uma direção uniforme para a formulação de documentos essenciais teórico-práticos para o andamento acadêmico de um curso.

Foram inclusos, a partir de um estabelecimento de um modelo mais adequado a partir da análise dos PPCs averiguados - PPC de Tecnologia em Eventos, PPC de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e PPC de Tecnologia em Radiologia – alíneas, tópicos, que pretendem ser completos. Porém, entendendo que os Produtos Educacionais têm de ser revisados e atualizados a partir da averiguação da eficácia de sua inserção no ambiente organizacional (Hentges; Moraes; Moreira, 2017), bem como, a partir da necessidade de que os Projetos Pedagógicos têm de ser atualizados no transcorrer do tempo (IFBA, 2013), foram implementados novos conteúdos, ainda não vistos nos PPCs verificados, tais como, a necessidade de aplicação nas disciplinas dos princípios teórico-práticos inclusos no PPI do IFBA e das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica explicitadas neste estudo. Também, houve a introdução dos conteúdos teórico-metodológicos presentes no macroprojeto institucional. Além disso, a introdução do tema Políticas Afirmativas como um pilar, tal qual, a pesquisa, o ensino e a extensão, em concordância com o princípio da inclusão, entre outros.

No transcorrer deste Produto Educacional, estarão presentes informações sobre a história dos Institutos Federais e, precisamente, do Instituto Federal da Bahia. Estas são informações importantes para localizar o universo simbólico em que os princípios de ação e a proposta das diretrizes situem-se cognitivamente naqueles que participaram dos documentos, seja pelo simples conhecimento, seja para implementação, seja para a atualização e monitoramento.

Sobre os Institutos Federais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia propuseram a integração dos diferentes níveis de formação da Educação Profissional e Tecnológica de forma inovadora e com o intuito da democratização do acesso a uma educação pública de qualidade em todo território nacional. Os Institutos oferecem uma gama variada de cursos, que vão do Ensino Médio Integrado à Pós-Graduação. Pretendem valorizar a formação integral do estudante em sua abordagem pedagógica, de modo

que seus egressos sejam capazes de solucionar técnica e tecnologicamente questões, locais, regionais e nacionais de forma ética e sustentável (Silva, 2023).

São pilares dos Institutos Federais o desenvolvimento regional e a redução das desigualdades sociais, por meio da formação de profissionais capacitados e, além disso, pela parceria com as escolas públicas locais, de modo que a qualidade da educação pública, tanto estadual quanto municipal, também seja elevada.

Os projetos pedagógicos dos Institutos pautam-se pelo entrelaçamento entre a técnica, a ciência, a cultura, os aspectos sociais e éticos dos seus estudantes. A perspectiva é a de que essa proposta pedagógica seja uma abordagem aplicada em todos os níveis de ensino, para que se rompa a ideia de que a formação integral é restrita ao Ensino Médio Integrado. Também, ensino, pesquisa e extensão não são pilares somente do Educação Superior, os Institutos Federais aplicam o fundamento da pesquisa como princípio educativo, em que os estudantes, quando adquirem conhecimento nos projetos de pesquisa e nas ações de extensão, beneficiam não somente a si mesmos, mas a totalidade do quadro social.

Os Institutos Federais são dotados de uma ampla capilaridade, que abrange todo território nacional, mas que pretendem compreender as diferenças locais, de maneira que cada região não perca a identidade. A defesa dos Institutos Federais é a defesa da democracia, das instituições públicas, gratuitas e de qualidade, ou seja, é acirrar a luta por uma educação pública de excelência, acessível à classe trabalhadora e aos seus filhos na busca por construir um melhor futuro nacional (Silva, 2023).

Os Institutos partem da prerrogativa que não há hierarquia de saberes, portanto não há hierarquia de classes, visto que ensino, pesquisa e extensão estão presentes em todos os âmbitos do ensino acadêmico, não só no ensino superior. Isso é inédito, como é inédita a estrutura educacional formada por Rede desenvolvida entre as instituições públicas.

A educação dos Institutos Federais é voltada para o trabalho, o pressuposto do trabalho como princípio educativo é uma base conceitual inegociável, porque tem o papel fundamental de desenvolver a sociedade brasileira e formar integralmente seus estudantes (Silva, 2023).

A Lei nº 11.892/08 foi extremamente importante para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que criou os Institutos Federais e a Rede Nacional EPT. Os

Institutos devem preservar sua identidade, mesmo com sua expansão educacional, por meio de uma formação essencial sobre o Projeto Político-Pedagógico dos Institutos Federais por parte da comunidade acadêmica. Ainda que haja um desinteresse em conhecer os Institutos e de debatê-los, a comunidade acadêmica deve atualizá-los sem deixar de defender seu Projeto Político Pedagógico (Silva, 2023).

Breve Histórico dos Institutos Federais

No século XVII, no sul do Brasil, foram promovidos os primeiros ensinamentos sistemáticos da educação profissional por meio das reduções jesuíticas. Os jesuítas ensinaram os indígenas a serem metalúrgicos, agricultores, tipógrafos, entre outras profissões. Os jesuítas também criaram as confrarias de oficinas mecânicas nos estados da Bahia, Pernambuco e do Rio de Janeiro (Silva, 2023).

O trabalho manual era considerado, por homens brancos e livres, como desprezível. Os serviços de carpintaria, serralheria, construção, tecelagem eram consideradas ocupações de pessoas escravizadas. Diante da discriminação contra essas ocupações, algumas leis foram impostas para as pessoas trabalharem e aprenderem as habilidades dessas profissões. De todo modo, a promoção da educação profissional brasileira foi destinada, desde seus primeiros momentos, aos pobres e excluídos.

Em Minas gerais, descobriu-se ouro e, com isso, criou-se as Casas de Fundição e de Moeda, mas foram contratados os homens brancos e imigrantes europeus. No Rio de Janeiro, em 1752, foi criada a Irmandade São José, para suprir a demanda mineira, e também serviu como uma maneira de preservar os homens brancos e livres de algumas atividades manuais especializadas. Logo depois, em 1785, Portugal proibiu a manufatura de tecidos no Brasil, e a proibição de funcionamento de algumas indústrias no Brasil-Colônia somada às poucas escolas profissionais, o que teve como consequência a falta de mão de obra especializada para algumas ocupações (Silva, 2023).

Como providência, a educação profissional tornou-se compulsória na Marinha e nas guarnições militares para crianças e jovens, que foram encontrados em situação de mendicância. Foram também criados asilos, em que crianças entre 10 e 12 anos,

que estavam em estado de pobreza, aprendiam ofícios como tipografia, ferraria, serralheria, sapataria. Ainda em 1785, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, para educar artistas e aprendizes oriundos de Portugal, mas que foi revogado em 1808.

As primeiras escolas de ensino superior foram destinadas a formar para o exercício específico de funções qualificadas no Exército e na Administração do Estado. A intenção era a de corresponder os interesses da chegada da Família Real ao Brasil. Foram criadas as academias: da Marinha, em 1808, no Rio de Janeiro; a Academia Real Militar em 1810; ainda em 1808, os cursos de Anatomia e Cirurgia; em 1814, o Curso de Agricultura; e em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; na Bahia, em 1817, o curso de Desenho Técnico. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, em que era oferecido o curso secundário propedêutico, mas que visava à continuidade dos estudos no ensino superior. É importante lembrar que o Colégio Pedro II faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e tem as mesmas características vigentes dos Institutos Federais (Silva, 2023).

Mais uma vez, a partir do modelo praticado pelos militares, com base na hierarquia e na disciplina, a partir de 1840, dez Casas de Educandos Artífices foram criadas. Os Liceus de Artes e Ofícios foram criados a partir de 1858. As ideologias que legitimavam essas iniciativas visavam a motivação de um tipo de ensino que buscava o aumento da motivação para o trabalho e a evitação do desenvolvimento de ideais que fossem contrários à ordem política. A força de trabalho ofertada, ordeira e qualificada, buscava um ambiente favorável para a instalação de fábricas, enquanto os trabalhadores poderiam receber melhores salários.

Após a Proclamação da República, o Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant (1836-1891) recebeu um manifesto em defesa do ensino profissional. Ocorreu, naquela época, a primeira reforma curricular da Educação Brasileira, numa sociedade majoritariamente de analfabetos (Silva, 2023).

Com a Constituição de 1891 foi instituída a divisão dos níveis de ensino. Em 1909, com o presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas para atender aos desfavorecidos e prover as classes proletárias. A perspectiva do governo de Peçanha era a de que essas escolas poriam fim à ociosidade que levaria aos crimes, aos vícios, e a educação profissional tinha a possibilidade de afastar parte da população desses malefícios. De fato, a classe dominante utilizou-se

da formação para o trabalho como um modo de contenção de uma considerada desordem social.

O estado do Rio Grande do Sul foi um dos não contemplados com as 19 primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices, mas, em Porto Alegre, havia o Instituto Técnico Profissional (Silva, 2023).

Na década de 1930, o Brasil enfrentou uma crise econômica grave, que obrigou o país a produzir bens, ou seja, fê-lo adotar um processo de substituição industrial das importações. Então, para suprir essa demanda de produção, empresas nacionais de pequeno porte surgiram para fabricar máquinas e equipamentos industriais. Com o governo de Getúlio Vargas, em 1937, as Escolas de Aprendizizes Artífices transformaram-se em Liceus Industriais, o que possibilitou uma formação mais especializada para carreiras industriais.

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), foi criado em 1942. Em 1940, foram criadas as Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Agrícolas Federais. Com o presidente Juscelino Kubitschek, o Brasil transformou-se num espaço desenvolvimentista de grandes investimentos em obras, na energia, no transporte, na indústria automotiva. No período de 1960, houve o fenômeno da imigração, a população das cidades tornou-se maior do que a população rural, e com a industrialização crescente e a reduzida quantidade de vagas no ensino superior, as pessoas buscaram uma formação profissional para a aquisição de habilidades técnicas e atender as demandas das indústrias (Silva, 2023).

As Escolas Industriais e Técnicas transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, e, assim, tornaram-se autônomas administrativamente e em assuntos educacionais. A partir da década de 1970, em 1978, três Escolas Técnicas Federais transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essas instituições formaram engenheiros e tecnólogos, e contribuíram para o desenvolvimento tecnológico do Brasil.

O presidente José Sarney, em 1987, implantou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec). Em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). No mandato do governo Lula, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica expandiu e foram construídas 450 unidades (Silva, 2023).

Percebe-se que a educação profissional, num primeiro momento, no Brasil, foi dotada de um caráter assistencialista, e era realizada para os pobres que não conseguiam avançar nos estudos e estavam lotados em postos de trabalho de pouca exigência intelectual. Com o ensino profissional, buscou-se a qualificação da mão de obra, mas que sempre esteve voltada ao suprimento das demandas da ocupação no mercado de trabalho (Oliveira; Ramos; Fartes, 2017).

Em tempos atuais, o mundo do trabalho procura uma formação mais polivalente, em que os profissionais sejam aptos a aprender novas funções de acordo com as transformações no âmbito do trabalho. E tais mudanças atingiram a educação profissional e trouxeram alterações também no papel do trabalhador. O novo modelo requer um profissional mais adaptativo para garantir maior empregabilidade, que seja flexível e apto a aprender. A educação, assim, vinculada ao mercado, visa a empregabilidade.

Há um crescimento da oferta da educação profissional no país, inclusive no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Com isso, houve um aumento do número de campi do IFBA. De fato, a atuação do IFBA alterou de forma contínua seu papel na educação profissional, uma vez que passou a ter um processo educativo dos níveis básicos ao nível superior e pós-graduação, e nas mais diversas áreas, seja na área tecnológica, seja na área de humanas e sociais, mas sempre com o triplice pilar das ações do ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a formação dos trabalhadores (Oliveira; Ramos; Fartes, 2017).

Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Em 1872, o Liceu de Artes e Ofícios de Salvador foi a primeira iniciativa na Bahia de ensino industrial. Num primeiro momento, tinha um caráter assistencialista, amparava as crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática. Em 1906, com o incentivo ao desenvolvimento industrial, comercial e agrícola no Brasil, foram fundadas diversas escolas públicas comerciais pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e uma delas foi criada na Bahia (IFBA, 2013).

Como foi visto, em 1909, Nilo Peçanha, criou nas capitais 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que foram mantidas pelo Estado. Em Salvador, a Escola de

Aprendizes e Artífices, que originou o Instituto Federal da Bahia, foi, em 1926, transferida para o Bairro do Barbalho.

O processo de industrialização provocou demandas que influenciaram a elaboração da Constituição de 1937, e, assim, houve a alteração no controle das escolas de formação de Aprendizes Artífices, que mudou de vínculo, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o Ministério da Educação e Saúde Pública, de maneira que a Escola de Aprendizes Artífices de Salvador passou a ser denominada Liceu Industrial de Salvador, que, naquele período, ministrou o ensino profissionalizante de 1º ciclo (IFBA, 2013).

A partir de 1942, as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que foram vários Decretos-Lei editados, dentre eles, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073/1942, que ampliou o ensino profissionalizante para o 2º ciclo, e transformou o Liceu Industrial em Escola Técnica em Salvador.

As Escolas Técnicas transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, de modo que integraram a Rede Federal de Estabelecimento de Ensino Industrial. Em 1965, a Escola Técnica de Salvador foi incorporada à Rede Federal e, por meio da Lei nº 4.759, passou a ser chamada de Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA.

Em 1969, as Escolas Técnicas Federais começaram a ofertar cursos profissionais superiores de curta duração, autorizado pelo Decreto nº 547/69. Na Bahia, foi fundado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC, uma instituição específica para o ensino tecnológico. O CENTEC foi criado pela Lei nº 6.344/1976 como uma autarquia federal do Ministério da Educação e Cultura.

Com o governo do presidente Itamar Franco, em 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica através da Lei nº 8.711/93 – a ETFBA foi transformada em CEFET-BA, que incorporou o CENTEC e seus cursos tecnológicos, suas estruturas pedagógicas e administrativas (IFBA, 2013).

Em 2008, a Lei nº 11.892, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Os Institutos são pluricurriculares, caracterizados pela multicampia, especializados em ofertar educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis de ensino. Também, os Institutos Federais

equiparam-se às Universidades Federais. Desse modo, o IFBA tem autonomia para criar e extinguir cursos de acordo com seu Conselho Superior (CONSUP). A Rede Federal de Educação Tecnológica expandiu-se nas fases II, em 2010, e na fase III, em 2013.

Considerando-se que os princípios são pressupostos que guiam os modos de fazer de um determinado quadro social, criam uma concepção de mundo, no caso, uma concepção alternativa aos ditames do capital. O Projeto Pedagógico do IFBA tem preceitos alicerçados por teorias expressamente contra-hegemônicas determinadas: o materialismo histórico-dialético, os conceitos de Gramsci acerca da escola unitária, a perspectiva freiriana a respeito da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (IFBA, 2013).

Abaixo, estão elencados os princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. E, além deles e do trabalho como princípio educativo, que também é um deles, são complementares outras bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, como a Politecnia, a Escola Unitária e a Omnilateralidade.

Os Princípios do Instituto Federal da Bahia e da Educação Profissional e Tecnológica

Abaixo, seguem-se os princípios dispostos no PPI do IFBA e aqueles da Educação Profissional e Tecnológica (IFBA, 2013, p. 28/29):

- ✓ **Indissociabilidade:** Será sempre observada a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento;
- ✓ **Verticalização:** Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino;
- ✓ **Continuidade:** As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada;
- ✓ **Unificação:** Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer;

- ✓ **Integração:** A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica;
- ✓ **Inovação:** A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição;
- ✓ **Democracia:** A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão.
- ✓ **Qualificação:** A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações;
- ✓ **Autonomia:** O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial;
- ✓ **Respeito:** A Instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade;
- ✓ **Responsabilidade:** O instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoas;
- ✓ **Inserção:** O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional;
- ✓ **Difusão:** O IFBA disponibilizará todo conhecimento que desenvolver, dando suporte aos arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural;
- ✓ **Permanência:** A instituição deverá desenvolver uma política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas;
- ✓ **Inclusão:** Ações Afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero;

- ✓ **Qualidade:** O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino na Pesquisa e Extensão;
- ✓ **Equidade:** O Instituto promoverá nas suas relações ações de equidade;
- ✓ **Transparência:** Os servidores, principalmente quando ocuparem um cargo de direção ou função gratificada, têm a obrigação de divulgar seus atos administrativos e pedagógicos de forma ampla, irrestrita, permanente, atendendo assim o princípio da publicidade da administração pública;
- ✓ **Sustentabilidade:** O IFBA comprometer-se-á com a preservação ambiental, de forma a garantir a sustentabilidade nas suas ações.
- ✓ **Trabalho:** O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

Como acréscimo dos princípios dispostos no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, seguem-se as três bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, além da já citada “Trabalho como Princípio Educativo”

- ✓ **Politecnia:** Diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (Saviani, 1989, p. 17).
- ✓ **Escola Unitária:** Promove os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [estudos universitários], seja de caráter imediatamente prático-produtivo [indústria, burocracia, comércio, etc.] (Gramsci, 2001, p. 39)
- ✓ **Omnilateralidade:** visa ao desenvolvimento de indivíduos completos partícipes da totalidade das forças produtivas numa correlação com outros indivíduos livremente associados (Manacorda, 2007).

Diretrizes para Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior

Considerando-se que Diretrizes Educacionais propostas são normas que orientam o funcionamento e a estrutura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, no caso, e, mais especificamente, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior do IFBA/Campus Salvador, foi elencado um rol exemplificativo de tópicos que servirão como modelo para formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos que estejam correlatos ao Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.

Considerando-se que o objetivo deste Produto Educacional é propor que as bases conceituais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia do IFBA/Campus Salvador estejam em continuidade com as da Educação Profissional e Tecnológica apresentadas no Ensino Médio Integrado, foram insertos nas diretrizes os princípios norteadores da teoria e da prática, que se pressupõem no mesmo âmbito de ensino-aprendizagem.

Considerando-se que está exposta no Projeto Pedagógico Institucional a interdisciplinaridade, a transversalidade, as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica foram inclusas como conteúdos a serem ministrados no transcorrer dos cursos de Tecnologia em Nível Superior devido à sua essencialidade e à satisfação dos princípios teórico-metodológicos expostos no Projeto Pedagógico Institucional.

As seguintes diretrizes compõem a adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de tecnologia em nível superior à concepção de um quadro social alternativo às demandas capitalistas, de modo que sejam diretrizes contrárias às que transformam os processos educativos em encadeamentos produtivos de uma educação transformada em mercadoria:

I - Implementar Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia, de modo que estejam correlatos ao modelo do Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), tanto na sua estrutura quanto no seu conteúdo;

II – Apresentar em seu documento, além de devidamente cumprir, a missão, a visão e os objetivos do IFBA;

III – Divulgar nos tópicos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia, a história do IFBA e do campus de Salvador, devido à importância de se reconhecer o histórico do local em que se estabelecem a prática profissional e a direção dos objetivos, de maneira que abarque o conhecimento social, geográfico, político, cultural, artístico, etc;

IV - Introduzir os princípios teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, tais como o materialismo histórico dialético formulado por Marx e Engels, a concepção de Freire sobre Educação, A pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani, o papel da escola unitária proposto por Gramsci;

V - Difundir os princípios do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira, inicialmente, transversal, por entender que os fundamentos de uma teórico-práticos oferecem aos estudantes a capacidade de ampliação crítica acerca do mundo do trabalho;

VI - Anunciar o contexto educacional do curso com a devida justificativa, uma vez que cada curso dialoga com uma realidade e o princípio da inserção está estabelecido no Projeto Pedagógico Institucional para o entendimento local, regional e nacional;

VII - Veicular as políticas institucionais no âmbito do curso, notadamente: política institucional de ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil, além de incluir as políticas afirmativas como alicerce essencial, diante da realidade contemporânea e do público, a partir do princípio da inclusão, que participa da comunidade acadêmica;

VIII - Expor os objetivos do curso, tanto o geral quanto os específicos

IX - Explicitar as formas de acesso;

X - Apresentar o perfil profissional do egresso, de acordo com a formação integral proposta pelo Projeto Pedagógico Institucional, em contraponto à formação unilateral milenar, advinda desde a divisão dos homens, que apenas se destina a responder às demandas do mercado de trabalho;

XI - Exibir a estrutura curricular do curso: o fluxograma do curso e a matriz curricular;

XII - Divulgar a metodologia, em que estejam elucidadas a metodologia de ensino, a interdisciplinaridade e seus projetos integradores; a transversalidade; o ensino das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, os princípios teórico-

práticos presentes no Projeto Pedagógico Institucional, libras, relações étnico-raciais e para o ensino e cultura afro-brasileira e indígena e educação ambiental. As ações práticas-metodológicas, em concordância com o PPI do IFBA, têm de estar correlatas com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani; a Escola Unitária de Gramsci, a Concepção de Educação de Paulo Freire (IFBA, 2013);

XIII - Apresentar o estágio curricular supervisionado

XIV - Anunciar como se realizará o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);

XV – Divulgar como serão as ações estudantis, sobretudo, os serviços de apoio ao discente, em que os profissionais psicólogos, assistentes sociais e pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais são necessários para a formulação de intervenções em cada área particular e, principalmente, de modo, interdisciplinar;

XVI - Expor os procedimentos de avaliação do curso (CPA, ENADE, CPC)

XVII - Difundir as tecnologias de informação (tics) no processo de ensino-aprendizagem;

XVIII - Expor os procedimentos de avaliação do processo de ensino aprendizagem;

XIX - Discorrer sobre os critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

XX - Expor as atividades de pesquisa e extensão;

XXIII - Apresentar o corpo docente e técnico-administrativo, em que serão expostos a coordenação do curso, o núcleo docente estruturante, o colegiado do curso, a diretoria adjunta da educação superior;

XXIV - Discorrer sobre a infraestrutura do curso, incluindo salas de aula, sala da coordenação do curso, instalações para os docentes, auditório, gráfica, laboratórios, salas de atendimento aos discentes;

XXV - Divulgar o acervo bibliográfico, a Biblioteca, de cada curso de Tecnologia em Nível Superior;

XXVI - Discorrer acerca da acessibilidade, em que estarão dispostas as normas (Lei nº 10.098/2000) e praticar os critérios para acessibilidade de pessoas com deficiência. Além de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiências (lei nº 13.146/2015);

XXVII - Exibir o programa das disciplinas – ementário – de maneira que estejam presentes os conteúdos essenciais sugeridos para a formação integral dos estudantes;

XXVIII - Expor as referências bibliográficas utilizadas na construção do documento;

XXIX - Apresentar, por fim, os documentos anexos, tais como manuais, normas, cartilhas, etc.

Considerações Finais

Este Produto Educacional refere-se a um objetivo específico do trabalho dissertativo denominado “Acerca da Descontinuidade das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica dos Cursos em Tecnologia do Nível Superior do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador”, em que foram propostas diretrizes de adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de modo que neles fossem contempladas a apresentação e a indicação de ensino dos princípios da EPT, em conformidade com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.

Com efeito, o estudo apresentou a discrepância no mesmo âmbito de ensino da convivência de duas concepções antagônicas de mundo, uma estabelecida com pressupostos que visam a um quadro social mais integrador, solidário e inclusivo, a partir de uma proposta almejada de uma formação omnilateral; e outra excludente, que expressa os interesses mercadológicos voltados ao suprimento das demandas capitalistas e, por conseguinte, de formação unilateral e que promove a manutenção da estrutura dualista da educação.

A proposta do Produto Educacional foi a formulação de Diretrizes para a formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Tecnologia em Nível Superior, que são três: Curso de Tecnologia em Eventos, Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Curso de Tecnologia em Radiologia. As Diretrizes para formulação desses PPCs visaram a correlação com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI do IFBA) e a inclusão das bases conceituais da EPT no processo de ensino-aprendizagem, ainda que de modo transversal, mas em concordância com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos expostos no PPI.

Na formulação deste Produto Educacional, foram inclusos o histórico e a concepção dos Institutos Federais, o histórico do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, os princípios expostos no Projeto Pedagógico Institucional com o acréscimo das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, as Diretrizes, propriamente ditas, para a formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Nível Superior, em conformidade com o PPI do IFBA e a política institucional, levando-se em conta as estruturas, além dos conteúdos necessários a serem contemplados.

De todo modo, foi contemplada a hipótese de que há uma descontinuidade num mesmo âmbito acadêmico, no caso o Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador, no que diz respeito às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, notadamente, entre o Ensino Médio Integrado e a Educação Superior nos Cursos de Tecnologia. A importância das Diretrizes para a formulação dos Projetos Pedagógicos desses Cursos não diz respeito apenas a uma conformidade documental que esteja correlata ao Projeto Institucional do IFBA, mas sim à decisão de seguir na construção de uma concepção de mundo contra-hegemônica e, portanto, alternativa ao quadro social vigente que transforma a educação num espaço formador de uma ideologia excludente à serviço das demandas do grupo dominante ou que estabelece a educação como uma mercadoria, em que se adquire o acesso para que se promova a formação de acordo com os contextos necessários para os suprimentos dos interesses capitalistas.

Referências

- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Grupo de Trabalho Produção Técnica. Brasília: CAPES, 2019.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais e a organização da cultura. Caderno 12 (Vol 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HENTGES, A.; MORAES, M. L. B.; BATALHA, E. R. C. A formação continuada e os mestrados profissionais na área do ensino: a pertinência dos produtos educacionais. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 6, n. 14, p. 23-36, 2019.
- IFBA. **Projeto pedagógico institucional**. Salvador, Ba: IFBA, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 07 de Julho de 2025.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução: Newton. Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

OLIVEIRA, Jose Roberto De; RAMOS, Tassila Oliveira; FARTES, Vera Lucia Bueno (orgs), **Memorias, educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA)** – Salvador – BA: Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba, 2017.

SILVA, Josué Graciliano da (org). **Institutos Federais dos brasileiros: a história contada por quem fez** – 1.ed. – São Paulo: Artliber Editora, 2023.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

ZAIDAN, S.; REIS, Diogo A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, São Paulo, v. 16, n. 35, p. 1- 12, 2020.