


DOSSIÊ “A Educação profissional e o Ensino Médio:
Olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos”

AS DISPUTAS ACERCA DA IDENTIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS: uma leitura a partir da categoria historicidade

*Disputes about the identity of Federal Institutes: a reading from the historicity
category*

*Disputas sobre la identidad de los Institutos Federales: una lectura desde la
categoria historicidade*

Tiago Fávero de Oliveira 

RESUMO

O presente artigo trata das disputas acerca da identidade da educação profissional no Brasil. Analisando como as escolas técnicas foram construídas ao longo do tempo, o estudo monitora traços que permanecem atuais até hoje, atravessando a identidade dos Institutos Federais. Utilizando o materialismo histórico e dialético como aporte teórico e metodológico, o trabalho foca na categoria da historicidade, a partir da qual o objeto é identificado e analisado. Como resultado, é possível perceber que as atuais políticas relacionadas a educação profissional atuam na manutenção da dualidade educacional, refletida na disputa acerca da identidade institucional dos IFs: escola técnica para formar trabalhadores pobres ou universidade para produzir ciência e tecnologia? Buscando a unidade na diversidade, o texto se encerra resgatando as discussões acerca da politecnia como caminho para a superação das disputas e dilemas apresentados.

Palavras-chave: Institutos Federais; Historicidade; Identidade Educacional; Dualidade Educacional; Politecnia.

ABSTRACT

This article deals with disputes about the identity of professional education in Brazil. Analyzing how the technical schools were built over time, the study monitors traits that remain current until today, crossing the identity of the Federal Institutes. Using historical and dialectical materialism as a theoretical and methodological contribution, the work focuses on the category of historicity, from which the object is identified and analyzed. As a

result, it is possible to perceive that the current policies related to professional education act in the maintenance of the educational duality, reflected in the dispute about the institutional identity of the IFs: technical school to train poor workers or university to produce science and technology? Seeking unity in diversity, the text concludes by rescuing discussions about politeness as a way to overcome the disputes and dilemmas presented.

Keywords: Federal Institutes; Historicity; Institutional Identity; Educational Duality; Polytechnic.

RESUMEN

Este artículo trata de las disputas sobre la identidad de la formación profesional en Brasil. Analizando cómo se construyeron las escuelas técnicas a lo largo del tiempo, el estudio monitorea rasgos que permanecen vigentes hasta hoy, cruzando la identidad de los Institutos Federales. Utilizando el materialismo histórico y dialéctico como aporte teórico y metodológico, la investigación se centra en la categoría de historicidad, a partir de la cual se identifica y analiza el objeto. Como resultado, es posible percibir que las actuales políticas relacionadas con la formación profesional actúan en el mantenimiento de la dualidad educativa, reflejada en la disputa sobre la identidad institucional de las IF: ¿escuela técnica para formar trabajadores pobres o universidad para producir ciencia y tecnología? Buscando la unidad en la diversidad, el texto concluye rescatando discusiones sobre la cortesía como forma de superar las disputas y dilemas presentados.

Palabras clave: Institutos Federales; Historicidad; Identidad Educativa; Dualidad Educativa; Politecnia.

Introdução

O atual contexto de avanço do capital sobre o trabalho e o Estado tem trazido consequências para vários setores da sociedade, dentre os quais se destaca a educação. Programas, projetos, políticas de reforma e uma série de ações tem sido implementadas no sentido de moldar a formação dos indivíduos a partir das demandas do mercado. Neste contexto, a atuação dos Institutos Federais (IFs) não passa ilesa. Verifica-se, desde a sua criação em 2008, uma intensa disputa sobre sua identidade institucional que, em última análise, reproduz e aprofunda a dualidade educacional presente na história brasileira.

Apesar de um longo percurso da educação técnica e profissional no Brasil, os Institutos Federais são fruto de uma política recente que transitam e oscilam entre uma identidade associada à escola técnica e uma vontade de universidade (MORAES, 2016). Mais do que uma imaturidade de uma instituição jovem, a não compreensão com clareza da identidade institucional dos IFs e os embates em

torno do seu projeto revelam a atuação de grupos, classes e frações de classe que disputam o entendimento acerca das finalidades da Rede Federal.

Frente a isso, surgem algumas questões: a lei de criação dos IFs é capaz de criar uma nova institucionalidade para a centenária Rede Federal de Educação Profissional? Que grupos e classes disputam a compreensão desta nova institucionalidade? Quais os impactos disso no ensino oferecido e nas atribuições dos IFs? Para qual público a formação profissional é oferecida? Quais as expectativas desse público e como isso se revela no currículo dessas instituições?

Para refletir sobre essas e outras questões, o texto irá se debruçar na análise histórica da constituição da Rede Federal no Brasil. Adverte-se, no entanto, que não se deseja fazer um relato histórico pormenorizado de como a Rede foi criada e se manteve. Já há muitas pesquisas neste sentido. O que se busca é, a partir da categoria marxiana da historicidade, pinçar traços e características que se mostraram recorrentes e importantes durante a história da formação técnica no país, identificando movimentos, disputas, argumentos, ações e intenções que, apesar de terem ocorrido no passado, permanecem atuais e modernizadas nos dilemas e contradições dos debates de hoje.

A relevância da temática é evidente. Num contexto de intensas lutas e disputas pelos rumos da educação nacional como um todo, entender o passado para realocar os termos do debate a partir de suas origens históricas é de extrema importância. É urgente entender e identificar que a modernidade das atuais contrarreformas, programas e projetos educacionais representam, em última análise, um tipo de modernização conservadora, uma modernização do atraso, aquela em que novo e velho se misturam num cenário de reprodução da desigualdade, da subalternidade e da exploração (FERNANDES, 1975). Isso indica que as políticas atuais rejuvenescem e atualizam pautas antigas no intuito de manter a sociedade dentro de uma ordem compatível com os interesses do capital. Além disso, perceber que há interesses históricos de classe envolvidos em programas que são apresentados como neutros é uma exigência fundamental não só para compreender os fenômenos atuais como também para resistir a eles.

O objetivo deste texto está, portanto, relacionado com o estudo histórico da fundação e desenvolvimento da Rede Federal de Educação Técnica e Profissional, culminando com a criação dos Institutos Federais. Neste sentido, intenta-se identificar como a Rede Federal hoje reproduz e aprofunda disputas que historicamente foram travadas. Para isso, o artigo está dividido em três seções: na primeira, há uma breve reflexão sobre a categoria historicidade, indicando sua importância e operacionalização dentro do método. Na segunda seção, será realizado um relato histórico do surgimento da Rede, apontando

momentos dessa história que se relacionam com o contexto atual. Na terceira parte, serão identificadas as rupturas e permanências desta história. Ao final, a noção de politecnia será apresentada como caminho a partir do qual será possível realizar a síntese entre as disputas, buscando a unidade na diversidade.

A historicidade como categoria do método

O materialismo histórico e dialético é uma construção teórica e metodológica que focaliza sua atenção na análise da realidade concreta, a partir da perspectiva material. Dessa forma, metodologicamente, o trabalho parte de uma cuidadosa observação do real, caminhando para um aprofundamento cada vez maior dessa observação no intuito de que o pensamento se aproprie da realidade concreta buscando reproduzi-la (MARX, 2008). A teoria, construída a partir da realidade é entendida como uma totalidade cuja formulação pertence a uma época, sociedade e contexto determinados.

A teoria representa um caminho, cuja construção permite que o objeto estudado seja conhecido a partir de sua estrutura e seus movimentos. Isso se dá através das mediações (CIAVATTA, 2016). Percebe-se que o conhecimento teórico, em Marx, não está isolado da realidade. Ao contrário: se encontra unido a ela num movimento de síntese dialética, através da qual a atividade social é prática e está centrada nas condições materiais: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2007, p. 534).

Ganha destaque, neste caso, o trabalho com categorias. Kuenzer (2002) destaca que ele é uma forma de leitura da realidade. Essas categorias, a partir do método de Marx, são identificadas a partir de uma análise cuidadosa e aprofundada do objeto. Isso indica que elas não são predeterminadas e que não são vistas de modo independente do objeto. Dentre as categorias, a mesma autora faz uma distinção entre categorias metodológicas e de conteúdo. Neste trabalho, a dimensão histórica é de grande importância, uma vez que:

enquanto não enxergarmos a dimensão histórica de um ser, de um objeto, de um fenômeno, de um acontecimento, não podemos aprofundar, de fato, a compreensão que temos deles. É o movimento histórico que passa por todas as coisas e permanentemente as modifica e as torna concretas (KONDER, 2020, p. 199).

Assim, analisar um problema através da sua dimensão histórica é um caminho que facilita a identificação de contradições e disputas que ganham forma em torno dele, sinalizando para indivíduos, grupos e forças que entram em conflito dentro da dinâmica de classes. É neste sentido que a categoria da

historicidade funciona como um instrumento fundamental para a realização de um estudo.

O tratamento historicizado dos fenômenos implica a explicitação dos processos sociais complexos que ocorrem em determinado tempo-espaço sob a ação dos sujeitos sociais. Implica a reconstrução histórica de fatos e acontecimentos, de figuras humanas expressivas de seus tempos, o que Marx faz, em toda sua obra, através de abundante informação empírica e documental (CIAVATTA, 2022, p. 8).

Além de ser vista como “a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40), a história, de forma geral, é a história dos homens e mulheres, a história que os indivíduos constroem na produção das suas condições de vida. É neste sentido que os homens fazem sua história, cuja construção se dá a partir de questões materiais que são fundamentais para a sua existência.

o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Contudo, ao fazerem a história, os homens não a fazem livremente, sem nenhum vínculo ou relação com o contexto no qual estão inseridos: “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Assim, na pesquisa histórica, será importante identificar as circunstâncias externas e anteriores aos indivíduos que interferem na forma como os fenômenos estudados irão se movimentar. Numa perspectiva dialética, mais que entender o que se estuda, será necessário, também, identificar e analisar as condições histórica e materiais em que as disputas são travadas.

É a partir destes pressupostos que se acredita que uma análise cuidadosa da história da formação profissional no Brasil permitirá entender, com mais facilidade, algumas questões que ainda hoje permanecem e exercem impacto nas políticas de trabalho e educação. Não se intenta, aqui, recontar a história da formação profissional no país desde a criação das escolas de aprendizes artífices. Isso já foi feito de forma completa e aprofundada por vários autores em diferentes trabalhos. O que se pretende é pinçar algumas marcas e disputas históricas desse tipo de formação para entender os impactos e interferências que

a história traz, ainda hoje, para a Rede de Institutos Federais e para a sociedade como um todo.

Considerando que o trabalho é atividade fundamental para a sobrevivência humana, a preocupação com a formação das futuras gerações para o trabalho sempre esteve presente ao longo do desenvolvimento do sistema educacional nacional. Enquanto política pública, a oferta de cursos técnicos e de formação profissional sofre influência de determinações políticas, econômicas, ideológicas e culturais. Dessa forma, mais que interpretar as sucessivas leis e decretos ligados às escolas técnicas no Brasil, faz-se necessário identificar os conflitos, expectativas, conceitos e preconceitos que historicamente são produzidos e reproduzidos no desenvolvimento de uma identidade institucional relacionada com a formação para o trabalho.

a construção de uma nova identidade institucional não é um ato unilateral, no qual um Estado onipotente define, por Lei ou por Decreto, as feições de suas instituições escolares. A construção de uma identidade institucional é um processo conflituoso, no qual as expectativas das comunidades escolares também jogam papel, influenciando, inclusive, nas formas finais do texto legal (MORAES, 2016, p. 7)

Dessa forma, é forçoso perceber que a formação para o trabalho pode assumir uma dimensão social, disciplinadora, assistencialista, tecnicista, progressista ou emancipadora ao longo do tempo. Todos estes predicados e características, longe de serem traços do passado, ainda estão presentes e exercem influência no atual contexto educacional brasileiro. Além disso, mais que realizar uma análise histórica do que aconteceu, o conhecimento do percurso de formação e desenvolvimento da educação profissional no Brasil junto a identificação das categorias fundamentais neste processo permitem apontar para as perspectivas e os desafios do futuro.

Formação profissional no Brasil: fragmentos da história

Desde seu nascimento, já no período escravocrata, a criação de escolas técnicas foi marcada por uma disputa de classe. Cunha (2005a) aponta que, no início, cursos de formação para o trabalho foram destinados aos desvalidos da sorte, aos pobres e miseráveis, uma vez que havia um forte preconceito com a realização de trabalhos manuais, vistos como algo vergonhoso, relacionado a um castigo ou punição, exclusivo de escravizados. Para se diferenciar deles, os homens livres fugiam do desempenho de trabalhos manuais. Isso conduz a um contexto em que o ensino de alguns ofícios que eram necessários para a sociedade passasse a ser realizado de modo compulsório: “não é de se estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios:

ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha” (CUNHA, 2005a, p. 23).

Além de negar a instrução escolar regular aos pobres (como meio de evitar qualquer desejo de mudança social), a formação profissional funcionou como meio para que serviços manuais essenciais fossem realizados, mas também como uma forma de manter o pobre no seu lugar, de forma resignada e conformada, afastando-o da ociosidade que era considerada como vagabundagem criminosa. Observa-se uma dimensão assistencialista, moral, religiosa e disciplinadora que usava de menores, órfãos e desvalidos da sorte como “matéria-prima humana” (CUNHA, 2005a, p. 112) para atender às demandas de acumulação do capital. Neste contexto, educa-se para a aceitação e para a manutenção das relações capitalistas de produção e exploração, negando e ocultando problemas sociais e apostando tudo numa concepção redentora da educação, a partir da qual a escola era vista como a solução para os problemas do país.

A ênfase oscilava da educação geral, carregada de doutrinas religiosas, morais e cívicas, no ensino primário, à educação profissional, simultânea ou posterior àquela. A educação profissional, de todo modo, reunia as preferências, por produzir um alvo perseguido mas frequentemente negado e até invertido: a formação dos operários antes mesmo que eles ingressassem na idade e no mundo do trabalho. Desse modo, o ensino profissional seria responsável pela produção de uma mercadoria especial, a força de trabalho, conformada técnica e ideologicamente à produção em que se dava a reprodução do capital, motor do processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Mas se, por um lado, a correção dos “desvios morais” – nos quais os trabalhadores incorriam “espontaneamente” – era defendida como uma necessidade da produção, a justificativa recaía sobre o seu aspecto ideológico, sobre a inversão daquele papel. Assim é que, de outro modo, aquelas medidas eram definidas como resultantes de imperativos de caridade para com os deserdados da fortuna (CUNHA, 2005a, p. 179).

Observa-se, neste caso, que a educação é uma estratégia importante para a expansão capitalista. No primeiro livro de *O Capital*, Marx (2017) indica que, para que a exploração aconteça, não basta apenas a existência de duas classes distintas (uma classe proprietária e outra classe despossuída). Para o autor, é necessário, também, forçar a classe despossuída a aceitar e naturalizar a venda de sua força de trabalho para a classe proprietária como sua única alternativa de sobrevivência. Este ideário está presente no contexto de criação de escolas profissionais no Brasil

À medida que os ideais capitalistas foram aderindo ao novo tecido social que se desenvolvia, a filantropia foi sendo parcialmente substituída, enquanto argumentação, por um

discurso mais baseado na racionalidade capitalista, isto é, nas considerações baseadas no cálculo dos custos e dos benefícios do ensino de ofícios para a formação da força de trabalho industrial-manufatureira (CUNHA, 2005a, p. 182).

Nesta história, Cunha (2005b) também destaca que a educação profissional brasileira sempre foi tratada como uma política de governo e não de Estado, sendo que as iniciativas de reformas tenham surgido, na maioria das vezes, do Poder Executivo. Isso gera um cenário de descontinuidade das políticas que conduz a um cenário em que conflitos de interesse ficavam cada vez mais latentes. Estas disputas ficaram ainda mais evidentes na passagem do Império para a República. Neste período, liberais, positivistas, monarquistas disputavam os rumos de um país que, patrocinado pela economia cafeeira, iniciava sua caminhada para o desenvolvimento industrial. Merece destaque a atuação do presidente Nilo Peçanha, cuja articulação política deu início à Rede Federal de Escolas de Formação Técnica. Tal como indicado por Cunha (2005c), havia um objetivo de superar a imagem do brasileiro associada ao Jeca Tatu através da formação de um homem hiperprodutivo, moderno e apto para contribuir com o novo projeto de desenvolvimento nacional.

A formação de uma força de trabalho qualificada era vista não só como forma de manutenção da ordem e de prevenção da desordem mas, também, como “instrumento inteligente de produção industrial”, de modo a “transformar a apatia em que ora ainda se acham entre nós as indústrias” (CUNHA, 2005c, p. 30).

A visão das escolas profissionais no início da República oscilava entre instituições formadoras de mão-de-obra para o desenvolvimento industrial e também como reformatórios para crianças e jovens delinquentes e abandonados. Era uma escola que “se destinava a ‘gente desclassificada’, a instrução nela ministrada não deveria ultrapassar o que fosse indispensável à integração do internado na vida social, isto é, apenas o ‘cultivo necessário ao exercício profissional’” (CUNHA, 2005c, p. 41). Isso reforça, ainda mais, a dimensão dualista da educação, pois aprofunda a separação entre o trabalhador intelectual e o trabalhador manual. O critério a partir do qual a separação entre ambos se daria era a origem de classe de cada estudante. Por conta disso, havia uma escola acadêmica para os filhos das classes proprietárias e uma escola voltada para a disciplina do trabalho destinada aos filhos do proletariado. O objetivo dessas era de “formar, no menor tempo de aprendizagem, o operário competente e especializado, dotado de disciplina mental e social adequada ao organismo industrial e ao próprio operário” (CUNHA, 2005c, p. 131). A mesma desqualificação dirigida ao trabalhador manual era direcionada às escolas profissionais, cujos currículos fragmentados e superficiais, sonegava conhecimentos e se ocupava apenas com aquilo que era o básico para o exercício de uma profissão.

não se valorizava o preparo profissional do trabalhador, como também não seria propiciado a nenhum deles um maior conhecimento do trabalho a realizar, além daquele correspondente à sua tarefa. *Quando um operário fosse capaz de executar corretamente as prescrições da lista de trabalho, sua formação profissional estaria terminada, qualquer que fosse sua idade.* A descrição minuciosa das fichas de instrução não exigia conhecimentos profissionais, qualificação ou iniciativa para sua compreensão. Por esse motivo, seria facilitada também a formação do trabalhador, que necessitaria apenas de alguns dias para a aprendizagem de suas tarefas específicas (CUNHA, 2005c, p. 117, itálicos do autor).

Vale registrar dois traços da história que ganham importância quando se reflete sobre o presente. O primeiro deles é a preocupação exageradamente disciplinadora das escolas técnicas. Movidas pelo projeto de disciplinar para a vida social aqueles que eram vistos como delinquentes em potencial, Cunha (2005c) aponta uma série de procedimentos de controle, vigilância e monitoramento da disciplina através de sanções, normas e até cerimônias públicas para expulsar das escolas estudantes identificados como sem disciplina.

O segundo traço importante diz respeito aos problemas que as escolas técnicas historicamente tiveram com matrículas, evasão e taxa de conclusão nos cursos. Segundo Cunha (2005c), a taxa de conclusão das instituições no período da industrialização nunca passou dos 10%. Além do currículo iminentemente fragmentado e da possibilidade de certificação parcial, o mesmo autor identifica a condição socioeconômica das famílias como outra causa para este problema, uma vez que nestas famílias “não se pode exigir dos pais dos alunos pobres, e mesmo dos remediados, consentirem aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos de idade, quando se esperava que estes começassem a ‘ganhar a vida, através de um trabalho remunerado” (CUNHA, 2005c, p. 110).

Outro movimento também exerce influência na história da educação profissional no Brasil, qual seja, aquele que a reconhece como um caminho importante para conter a onda de bacharelização. Inspirada na filosofia positivista, esta visão defendia que não adianta ter um país com muitos profissionais formados em nível superior (de modo enciclopédico e metafísico) se não fosse possível contar com uma força de trabalho científica e tecnicamente qualificada para a produção. Este debate, ainda que pareça ultrapassado, sempre reaparece na agenda de discussões, seja através de uma crença exagerada no papel da formação profissional para o desenvolvimento do país, seja por uma postura crítica à formação superior, vista como um caminho idealista demais. Neste caso, prevalece, novamente, a dualidade educacional, dentro da qual uma classe será formada para profissões de nível superior e outra

para atuar exclusivamente como mão-de-obra no desempenho de profissões técnicas.

Como campo em disputa, o entendimento acerca das finalidades e do lugar assumidos pela formação profissional gera debates entre, de um lado, grupos cujos interesses se alinham às demandas do capital (no sentido de ofertar uma educação apressada e superficial, que seja equivalente a um programa de capacitação ou treinamento) e, do outro lado, grupos e movimentos progressistas, que defendem programas e projetos alinhados aos interesses de emancipação da classe trabalhadora. Este contexto vai permanecer por muito tempo na história educacional brasileira. Destaca-se, aqui, a Lei 5.692/1971, a partir da qual o antigo segundo grau (hoje, ensino médio) passou a ter como objetivo a profissionalização dos estudantes.

Com o fim da Ditadura Militar e após a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, os debates sobre a natureza e a finalidade do ensino médio e da formação profissional ganharam força. Definido pela Lei 9.394/1996 como etapa final da educação básica, o ensino médio passa a ter como objetivo a formação tanto para a continuação dos estudos (visando o ingresso na educação superior) quanto a capacitação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho. Apesar disso, nessa época, foi publicado o Decreto 2.208/1997 que previa a separação formal entre ensino médio e formação profissional que passaria a ser oferecida de forma não integrada e ocupada apenas com o atendimento das demandas do mercado e do setor industrial, colaborando com a manutenção e o aprofundamento da dualidade educacional vigente. Em 2004, após intensos debates e mobilização de vários setores, o Decreto 5.154/2004 revogou a regulamentação anterior, abrindo a possibilidade de que a formação profissional seja oferecida de forma integrada ou concomitante com o ensino médio. Apesar de todas as contradições desta ação e dos vários desafios abertos,

o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre dois projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação da ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto 5.154/2004, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 52).

Além de tudo que já foi exposto, é importante registrar que a disputa em torno da oferta da educação profissional não acontecia apenas por questões

ideológicas. Havia também um interesse econômico direto na oferta desta formação, já que o mercado via neste campo uma possibilidade de negócio com o crescimento da oferta de formação profissional em escolas privadas, no intuito de formar de forma barata mão-de-obra barata. Neste caso, Ramos (2015) identifica a preferência, do setor privado e empresarial, pela forma concomitante e subsequente em detrimento da integrada. Este cenário reforça a dependência, o subdesenvolvimento e o contexto de exploração.

O que se vê, ao contrário, é um movimento que tende a subordinar as políticas públicas a padrões de desenvolvimento sob a hegemonia do capital financeiro. Mesmo a ilusão associada à capacidade de coesão social proporcionada por um “empresariado produtivo progressista” não leva em conta que o capitalismo dependente não é resultado de uma escolha, mas sim uma produção histórica e social do próprio capitalismo com a combinação da superexploração do trabalho e incorporação de padrões de consumo de bens que incentiva a produção estrangeira; além da política de adaptação de tecnologia, que é levada, no máximo, ao patamar da inovação (RAMOS, 2015, p. 112).

Em dezembro de 2008, por iniciativa do Governo Federal, foi publicada a Lei 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Formada por antigos centros e escolas técnicas, juntamente com novas unidades criadas num expressivo programa de ampliação, a Rede inaugurou uma nova era para a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. Vista por Pacheco (2011) como uma revolução na oferta de formação profissional, a criação dos Institutos Federais (IFs) representou não só a expansão desta oferta, mas também uma nova forma de compreender a relação entre educação e mundo produtivo e do trabalho. Além de cursos de formação profissional de nível médio (na forma integrada, concomitante e subsequente) a Rede também oferece – a partir de sua lei de criação – cursos rápidos de formação inicial e continuada (FIC), educação de jovens e adultos (EJA), cursos superiores tecnológicos, licenciaturas e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Marcada pela verticalidade e pela busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a Rede de Institutos Federais abrange todo o território nacional. Por conta de sua estrutura interiorizada, é capaz de oferecer ensino gratuito e de qualidade em territórios e para populações que historicamente foram privados deste acesso. Apesar disso, a política de criação e o funcionamento dos IFs não são objetos de consenso. Boito Jr. (2012) destaca que a Rede surgiu num contexto fortemente marcado pelo ideário neodesenvolvimentista, a partir do qual “há um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites do modelo econômico neoliberal ainda vigente no país” (BOITO JR., 2018, p. 105).

É neste mesmo sentido que Ramos (2015) entende que o neodesenvolvimentismo no Brasil pode ser interpretado como uma linha auxiliar do neoliberalismo.

Mesmo assim e diante de todos os limites e contradições, o aumento na oferta de ensino médio integrado à educação profissional representa um avanço de grandes proporções para a educação nacional, sobretudo para regiões carentes. A estrutura física dos IFs, a formação dos professores, a atuação em regime de dedicação exclusiva, a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre muitos outros fatores garantem o acesso a inúmeras possibilidades que até então inexistiam para grande parcela da população. Mesmo que a política de criação dos Institutos não represente, de forma plena, um projeto de educação diretamente alinhado com a superação das desigualdades do modelo neoliberal de capitalismo, é possível perceber que ela representa uma travessia, dentro do capital, para um projeto educacional que supere a lógica do capital (FRIGOTTO, 2018).

Dualidades e disputas: entre rupturas e persistências

Não há presente sem passado e toda perspectiva de futuro precisará levar em conta a história, vista como processo de intensos debates e disputas, cujos efeitos e consequências ainda podem e precisam ser analisados. É importante reafirmar que os vários momentos e diferentes funções atribuídas às escolas profissionais ao longo do tempo trazem impactos para o contexto atual, implicando a historicidade de conflitos, interesses, pautas, grupos, classes e frações de classe que se posicionam no campo do trabalho e educação

A primeira evidência a ser pontuada diz respeito ao fato de que a redução da educação profissional a uma formação fragmentada, diretamente ligada às operações e funções práticas de determinada função permanece até hoje. Isso conduz à manutenção e ao aprofundamento da dualidade educacional. Entende-se, por um lado, que a formação técnica deve ser dirigida aos filhos da classe trabalhadora, cuja busca pela escola se dá pela motivação de uma rápida inserção no mundo do trabalho em cargos e empregos de baixa complexidade e remuneração. Por outro lado, os filhos das classes possuidoras vão continuar sendo encaminhados para escolas de formação mais ampla, acadêmica, tendo acesso à conteúdos e saberes que os possibilitam aprofundar os estudos para, no futuro, ocuparem empregos com maior complexidade e remuneração.

Esta dualidade entre a escola do saber e a escola do fazer marca não só a formação profissional como representa uma marca no ensino médio. Com a contrarreforma apresentada via Medida Provisória em 2016 (MP 746/2016) e aprovada em lei no ano seguinte (Lei n. 13.415/2017), a dualidade se escancara: esvaziamento e fragmentação curricular, diminuição das disciplinas de formação

geral, acréscimo de disciplinas ligadas às áreas de empregabilidade e a itinerários formativos cuja implementação conduzirá os jovens estudantes das escolas públicas a uma formação para a precarização, para o subemprego e para a descartabilidade.

A já colocada necessidade do capital em conformar a classe despossuída a consentir com a exploração, naturalizando o trabalho intenso e a desigualdade, também se mostra cada vez mais atual. O regresso à pedagogia das competências, com ênfase nas competências socioemocionais, confirma que, além de reforçar o esvaziamento dos conteúdos cognitivos da formação, o que se observa é um aprofundamento da conformação dos estudantes, mediante a difusão da ideia de comportamentos, sentimentos e reações (orientados pela resiliência, gratidão, esforço, mérito, comprometimento) que são funcionais à acumulação de capital.

Seja qual for o contexto discursivo ou normativo no qual as competências socioemocionais tem se manifestado, a resiliência, a disciplina, o esforço, a perseverança, a estabilidade emocional e a capacidade de suportar pressões são aspectos, comportamentos e traços da subjetividade humanos mais ressaltados como fatores explicativos do êxito escolar, social e econômico de sujeitos individuais e coletivos (MAGALHÃES, 2021, p. 80-81).

Neste caso, ao postular que a formação priorize competências e comportamentos ao invés de conteúdos e saberes que foram historicamente produzidos pela sociedade, a pedagogia das competências aprofunda o esvaziamento curricular. No caso do foco que é dado atualmente às competências socioemocionais, o efeito para os estudantes é ainda maior: tenta-se formar uma geração de indivíduos dóceis, disciplinados, resilientes e aptos para suportar qualquer tipo de exploração e adversidade. Não se entende ou se questiona as causas da pobreza e da exploração. Forma-se, apenas, indivíduos que consentirão com isso e trabalharão, de forma dura e intensa, para ampliar a acumulação capitalista.

Apesar de parecer um dilema de difícil solução, as contradições entre preparação ensino profissionalizante e ensino propedêutico, formação geral e formação específica, adestramento técnico e construção da cidadania (SAVIANI, 2021), ganham destaque a partir dos trabalhos de vários autores, dentre os quais, pode-se citar Dermeval Saviani. Numa entrevista dada em 1986 e recuperada em artigo recente, o autor defende que a politecnia é uma utopia necessária que nos auxilia na reflexão sobre o tema. Diferente do que muitos acreditam, a noção de politecnia (ou ensino politécnico) não reproduz nem aprofunda ainda mais a dualidade, reforçando a formação técnica em prejuízo da formação propedêutica.

Educação politécnica se opõe ao conceito de educação técnica! Pois esta, ao visar a preparação para ocupações produtivas, limita a compreensão do mundo e o desenvolvimento de múltiplas potencialidades dos estudantes. A educação politécnica, ao contrário, converge com o projeto de escola unitária, visando a superar a dualidade e a fragmentação educacional (RAMOS, 2021, p. 313).

É neste sentido que Ramos (2021) entende que a pendularidade do ensino médio (oscilando entre pontos opostos e divergentes) não só permaneceu como se aprofundou com a imposição da contrarreforma do Ensino Médio. Sem recorrer às propostas atuais que retomam as já citadas concepções relacionadas com a Pedagogia das Competências e ao pragmatismo – que hoje são rejuvenescidas e ressignificadas pela pedagogia por projetos, metodologias ativas, competências socioemocionais – a autora defende a importância da Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa do Ensino médio Integrado, entendidos como teorias e utopias capazes de provocar a superação da miopia provocada pelo capital na identificação de suas saídas.

Se todo o aparato ideológico do capital trabalha para nos fazer míopes, a teoria nos socorre! A transformação radical da visão social só pode ocorrer cirurgicamente: revolucionando o modo de produção. Como não o faremos sob a miopia, teimamos em integrar a realidade. Fazemo-lo como princípio ético-político da classe que produz a riqueza social (RAMOS, 2021, p. 318).

Importante ressaltar que a Contrarreforma do Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica sinalizam não só para o aprofundamento da fragmentação e o esvaziamento curricular quando para a possibilidade de certificação parcial. Tal situação, como já analisado anteriormente, representa a produção de fatores que favorecem a evasão e a baixa taxa de conclusão dos cursos técnicos, sobretudo dos estudantes pobres que, por força de sobrevivência, acabam abandonando os estudos para conseguirem algum tipo de ocupação (ainda que precária e mal remunerada) no intuito de contribuir com o sustento próprio e da família. Outro exemplo de permanência do passado em pautas de programas e projetos atuais é a excessiva preocupação em garantir disciplina, vigilância e controle nas escolas (sobretudo naquelas que recebem estudantes pobres). A ideia de disciplinar e conformar força de trabalho, garantindo a coesão da ordem social, é uma demanda antiga do capital, reaquescida atualmente com as discussões acerca do projeto de criação de escolas cívico-militares.

Por fim, não se pode deixar de omitir uma grande questão que historicamente atravessa a educação profissional e que ressurge com força a partir da criação dos Institutos Federais: a questão da identidade institucional. Moraes (2016) entende que a nova institucionalidade construída pelos IFs não é algo apenas previsto em lei ou gerado por um corpo de ideias. Ao contrário: ela

é construída sobre uma base material que é atravessada por uma estrutura social bem definida.

A identidade institucional está associada a uma construção coletiva, à percepção da identificação das condições (trabalhistas, sociais, econômicas, educacionais) entre as pessoas que compõe uma comunidade escolar. A identidade não pode ser impessoal, pois traduz um certo “sentimento de pertença”, uma convicção que associa as pessoas às escolas que ajudam a construir (MORAES, 2016, p. 77).

É neste sentido que o mesmo autor entende que os Institutos Federais estão marcados por uma tensão / disputa entre “identidade de escola técnica e vontade de universidade” (MORAES, 2016, p. 5). Longe de ser um debate periférico, esta discussão é central no entendimento da função que os IFs devem exercer junto a sociedade. Além disso, a clareza na compreensão de sua identidade será fundamental para orientar processos e projetos realizados pela Rede Federal.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm enfrentando um processo conflituoso na construção de suas identidades institucionais, sendo palco de uma tensão constante entre a secular identidade de escola técnica, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a vontade de universidade, representada pelo crescimento da oferta de cursos superiores e pela defesa da implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária (MORAES, 2016, p. 10).

Segundo o autor, essa divergência na construção e no entendimento da identidade institucional passa pelas expectativas que o corpo docente dos IFs tem acerca da instituição. Moraes (2016) identifica dois grandes grupos dentre os docentes: aqueles antigos na carreira, provenientes das escolas técnicas que se transformaram em IFs e os recém-chegados, a maioria egressa de programas de mestrado e doutorado das Universidades Federais, com vasta experiência em pesquisa acadêmica. Além disso, outro fator que impacta neste processo é o fato de a lei de criação dos Institutos trazer várias atribuições para a Rede, tentando unir ensino, pesquisa e extensão de modo verticalizado e indissociável, além de ministrar aulas em diferentes níveis e modalidade de ensino, buscando a integração. Numa analogia com um filho que cresce, o autor pontua que:

este é certamente o filho que todo pai gostaria de ter. Um filho que sabe fazer tudo – e fazer bem feito! Não importa o quanto pareça difícil atuar em todos os níveis e em todas as modalidades da educação nacional. Aos pais, com seus olhos ingênuos, pode parecer que este filho esteja demorando um pouco para aprender “tudo” o que lhe foi objetivado. Permanecem na certeza de que todas as tarefas serão

realizadas. Estranham, contudo, quando os filhos – ao começarem a falar – lhes digam que, com tantas coisas a fazer, não sabem bem por onde começar. Estranham mais ainda quando, um pouco mais maduros, lhes dizem que não querem fazer tudo o que os pais mandaram, que preferem fazer só o que gostam (MORAES, 2016, p. 8).

Além de pontuar a tensão entre curso técnico e universidade, Oliveira (2023) percebe que, com a oferta de Ensino Médio Integrado, os Institutos Federais também correm o risco de serem vistos como um mero colégio regular de ensino médio, capaz de, a exemplo de cursinhos e colégios particulares, formar os estudantes apenas para o ingresso em disputados cursos superiores. Neste caso, a tensão ocorrerá numa tríplice dimensão: entre ensino técnico, escola de nível médio e ensino superior. O grande risco aqui é que a institucionalidade dos IFs se perca nessas disputas, deixando de ser importante vetor de desenvolvimento regional e abandonando sua atribuição inicial de formar para o trabalho complexo, unindo teoria e prática num projeto educacional com vistas a emancipação.

Muito mais que resolver para que lado da disputa os IFs vão pender, é importante resgatar e reforçar que “a identidade da Rede é a busca da unidade na diversidade de cada unidade” (OLIVEIRA, 2023, p. 353). A saída para estes dilemas volta a ser a recuperação das discussões em torno do conceito de politecnia e integração, visando não apenas a união de diversa unidades, mas sim, a compreensão de que é possível oferecer uma educação que contemple teoria e prática, que gere autonomia nos estudantes nas suas escolhas de vida, rompendo com o ciclo de perpetuação das desigualdades e exploração. A identidade da Rede, muito mais que ligada a um curso técnico, a uma escola de nível médio ou a uma universidade, deve caminhar para a oferta de um ensino politécnico.

Ao contrário, o ensino de 2º Grau deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre como o saber se articula com o processo produtivo. É importante que esse ensino seja organizado envolvendo a atividade prática, o trabalho manual; mas o trabalho e o conhecimento sobre os modos fundamentais por meio dos quais se desenvolve o processo produtivo na sociedade moderna. Captados esses modos fundamentais, o ensino deveria organizar-se de modo a garantir, para o conjunto dos alunos, a explicitação da relação entre o saber e o processo produtivo, entre ciência e produção (SAVIANI, 2021, p. 14).

Considerações Finais

Este artigo buscou indicar como a categoria marxiana da historicidade é importante para o entendimento de qualquer objeto de estudo. Mais do que contar uma história, obedecendo uma lógica cronológica, o artigo em questão se atenta para a identificação dos momentos históricos em que características, categorias e disputas são travadas, permitindo uma melhor compreensão do problema em sua origem, possibilitando, também, compreender como ele se desenvolve e quais os impactos dele no contexto atual. Muito mais que olhar para trás para entender o passado, a categoria historicidade busca verificar, no passado, pontos que são importantes para determinado fenômeno no presente, possibilitando, inclusive, que sejam traçadas perspectivas para o futuro.

No caso específico dos Institutos Federais e das Escolas Técnicas no Brasil, o trabalho mostrou que traços e características deste tipo de ensino no passado repercutem até hoje. Merecem destaque as discussões sobre o tipo de ensino oferecido, o público a ser atendido por essas escolas, as finalidades da formação, os desafios relacionados à disciplina e dificuldades relacionadas com a evasão e a taxa de conclusão. Problemas e debates ainda atuais que já estavam presentes nos primórdios das escolas técnicas do país.

As reflexões aqui realizadas permitem perceber que os programas, projetos e reformas atuais (dentre as quais podem-se citar a Reforma do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, entre outras) possuem um caráter regressivo, uma vez que retomam pautas, argumentos, debates e políticas já implementados no passado. O retorno da Teoria do Capital Humano sob a marca do empreendedorismo e da Pedagogia das Competências a partir do acréscimo das competências socioemocionais são exemplos disso. Revisita-se o passado com algumas pequenas alterações, visando modernizar e atualizar a já recorrente situação de desigualdade, exploração e subalternidade.

Como já posto, frente aos desafios atuais é cada vez mais urgente retomar as discussões acerca da politécnica e da educação integrada como caminhos necessários e possíveis para a educação nacional. Ainda que haja divergência e conflito de interesses entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, esta precisa – de forma organizada, consciente e esperançosa – construir uma pauta de reivindicações junto ao Estado, contendo o avanço do capital, reunindo possibilidades e perspectivas para um ensino menos dual, mais humano, comprometido com as demandas da comunidade e com as necessidades e expectativas de emancipação dos trabalhadores, classe que produz conhecimento e riqueza através do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e do 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília. 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 7 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 dez. 1996, Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. *Diário Oficial da União*. Brasília. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...], e 11.494/2007, [...], a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, [...], e o Decreto-Lei no 236/1967; revoga a Lei no 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 de fevereiro de 2017a, Seção 1, p. 1-3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 07 nov. 2023.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Editora da Unicamp / Unesp, 2018.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 207-245.

CIAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 22, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo / Brasília: Editora UNESP/FLASCO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo / Brasília: Editora UNESP/FLASCO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo / Brasília: Editora UNESP/FLASCO, 2005c.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ / LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 55-75.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências Socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. *Revista e-Mosaicos*. v. 10. n. 23. jan./abr., 2021, p. 62-84.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A Formação da Identidade dos Institutos Federais**. 2016. Tese

(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Contrarreformas neoliberais e Formação para o Trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre o público e o privado. 2023. **Tese (Doutorado) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mapa da educação profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF, 2015, p. 97 – 117.

RAMOS, Marise. Do “nó do 2o grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**. v. 19. n. 39, p. 306 – 319. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427>. Acesso em 09 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2o grau. **Revista Trabalho Necessário**. v. 19, n. 39. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50210>. Acesso em 09 fev. 2023.

Submissão em: 15 fev. de 2023.

Aceite em: 03 nov. de 2023.

i **Tiago Fávero de Oliveira**,

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont/MG. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Participa do Grupo These – Projetos Integrados em Trabalho, História, Educação e Saúde, UERJ/UFF/Fiocruz.

E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3796451743136890>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>.