



# A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRADA<sup>1</sup>

*The Intellectual Graduation and School Management in Integrated Education*

GRACIANO, Luís Paulo Lombardi Villela<sup>2</sup>

DIAS, Vagno Emygdio Machado<sup>3</sup>

## RESUMO

As políticas públicas nas primeiras décadas do século XXI no Brasil, que possibilitaram a expansão da educação profissional e tecnológica, trouxeram consigo uma proposta de educação integrada. Os educadores em torno da educação integrada consideram a necessidade de articular o ensino profissional e o ensino médio, de acordo com a concepção gramsciana de “trabalho como princípio educativo” e de “escola unitária”. Esta pesquisa parte do pressuposto de que a administração escolar, inserida num projeto de transformação social no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não separa os aspectos administrativos e educativos, mas sim os considera como um único e mesmo processo que contribui na formação de intelectuais (dirigentes). A pesquisa é de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos adotados correspondem a uma análise documental e de literatura. Assim, o objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades de formação de intelectuais na educação integrada, considerando que suas bases conceituais estão alinhadas ao referencial teórico-metodológico marxista.

**Palavras-chave:** Formação de Intelectuais. Administração Escolar. Escola Unitária.

## ABSTRACT

The public policies in the first decades of XXI century in Brazil, which have enabled the expansion of professional and technological education, have brought with itself a proposal of integrated education. The educators that follow integrated education consider the need of articulate professional education with high school, according to the gramscian concept of “work as the educational principle” and “unitary school”. This research considers the assumption that school management, inserted in a social transformation project on Professional and Technological Education scope (EPT), does not break apart administrative and educational aspects, but also considers it as a unique and same process which contributes to intellectual graduation (managers).

---

**1** Este trabalho é resultante de pesquisa de dissertação de mestrado A formação de intelectuais e a administração escolar na educação integrada, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, campus Poços de Caldas (IFSULDEMINAS-PCS).

**2** Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT no IFUSLDEMINAS- PCS, Graduação em Filosofia pela UNIFRAN e em Processos Gerenciais pelo IFSP, realiza estudos nas áreas de Educação, Filosofia Política, Ética, Gestão Pública e Teorias Organizacionais. É Professor e Gestor Público trabalhando atualmente como Assessor do Diretor do Departamento de Cultura na Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista. E-mail: villelgraciano@gmail.com.

**3** Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduação em Ciências Sociais pela UNESP. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas). Atuação em Fundamentos de Sociologia e Fundamentos da Educação, nos seguintes temas: Trabalho, Educação e Política; Educação Profissional e Tecnológica; Teoria Social; Pensamento Gramsciano. E-mail: vagno.dias@ifsuldeminas.edu.br

The research has a qualitative imprint and the used methodological procedures correspond to a document and literature analysis. Thereby, the aim of the research is to understand the possibilities of intellectual graduation on integrated education, considering that its conceptual foundations are aligned to marxist theoretical-methodological reference.

**Keywords:** Intellectual Graduation. School Management. Unitary School.

## INTRODUÇÃO

A expansão da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil desde meados dos anos 2000, trouxe a proposta de uma formação das diferentes dimensões da vida humana – ciência, tecnologia, trabalho, cultura – a partir do ensino médio integrado ao ensino profissional, diante da educação profissional e tecnológica. A EPT origina-se de uma política de modernização e retomada de políticas públicas na área da educação profissional federal; a expansão da EPT no Brasil se inicia com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, junto com a criação dos Institutos Federais de Educação, Científica e Tecnológica (IF), que ampliou as perspectivas de formação de milhares de jovens e adultos brasileiros.

O pensador e político italiano Antonio Gramsci (1891 - 1937), teórico da filosofia da práxis, se debruçou em diversas áreas e assuntos como política, filosofia, ciência, educação, cultura e escola. Sua concepção de escola unitária não é desvinculada de suas concepções de filosofia, ideologia, história, política, formação de intelectuais e dirigentes e, ainda, de como a educação deve se organizar para uma formação omnilateral da classe trabalhadora. Em consonância, a formação de intelectuais, de dirigentes, na perspectiva gramsciana possui uma relação intrínseca com a administração escolar, e requer ampliar os horizontes conceituais da própria administração, para além de suas determinações burocráticas institucionais e empresariais, e analisar as especificidades da educação, tanto nos princípios teóricos como normativos. Paro (2012) de forma semelhante às reflexões de Gramsci, ao refletir sobre os pressupostos de uma administração escolar comprometida com a transformação social, questiona os modelos de administração à época de seus estudos, em torno dos anos de 1980.

A perspectiva formativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tende a desconsiderar a administração (gestão) como parte constituinte da formação omnilateral ou de dirigentes na concepção de Gramsci. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa se orientam pelo exame dos pressupostos da formação de intelectuais na escola unitária em Gramsci e na administração escolar em Paro; e pelo exame dos princípios teóricos, normativos e acadêmicos do Ensino Médio Integrado e dos Institutos Federais. É um estudo de caráter qualitativo, teórico-documental no âmbito da administração escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), campus Poços de Caldas e da concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A partir do referencial teórico-metodológico em torno da concepção de escola unitária e formação de intelectuais em Antonio Gramsci e de formação de dirigentes na concepção de administração escolar de Vitor Henrique Paro, o objetivo é analisar *como se configura a formação de intelectuais (dirigentes) no âmbito da educação profissional e tecnológica*.

## A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS EM GRAMSCI

A formação de intelectuais (dirigentes) na perspectiva gramsciana perpassa pela discussão sobre intelectuais tradicionais e intelectuais orgânicos, porém, é contundente ao afirmar que é um erro procurar esse limite e distinção no que é essencial à atividade propriamente intelectual, nesse sentido, Gramsci (2001) nos indica como caminho, procurar nas relações sociais estabelecidas em decorrência dessa atividade os seus limites e suas diferenças com outras funções sociais. É um erro procurar na essência da atividade intelectual seus limites porque todo trabalho humano, por mais simples que seja, contém algo de intelectual em sua efetivação nas situações concretas. Em outras palavras, os intelectuais são definidos e identificados pelas funções que desempenham na sociedade em determinadas condições, do mesmo modo que o que define o operário não é a atividade prática que em si exerce, mas a forma como é exercida em determinadas condições e relações. Nessa perspectiva, (Gramsci, 2001, p. 18) afirma:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., (Gramsci, 2001, p. 15).

Cada grupo social que se origina no desenvolvimento das forças produtivas, encontra um grupo preexistente já consolidado, às categorias intelectuais desses grupos preexistentes Gramsci (2001) chama de intelectuais tradicionais. Historicamente são formadas categorias de intelectuais especializados, que desempenham determinadas funções no tecido social. Enquanto categoria se relacionam com os diversos grupos sociais, mas de maneira específica com os dominantes, tornando-se cada vez mais complexos nessas relações. Por outro lado, Gramsci vai explicitar que ao longo da história todo grupo social que veio a ser dominante teve como objetivo absorver e conquistar ideologicamente as categorias intelectuais preexistentes, sendo mais efetivos quando mais rápido produziam sua própria categoria de intelectuais orgânicos. Entretanto, quando os grupos dominantes são substituídos, a primeira relação do grupo de intelectuais tradicionais é a de declararem-se autônomos dos novos estratos intelectuais. Essa divergência entre estratos de intelectuais orgânicos e tradicionais se dá pelo fato de que todo grupo social, independente da conjuntura histórica, encontrou uma estrutura social já estabelecida.

Gramsci (2001), salienta como função do Estado, para além do elemento coercitivo da organização política, jurídica e militar, a luta pela conquista da hegemonia em outras instituições da sociedade civil. Assim, na conquista hegemônica das instituições da sociedade civil o poder coercitivo pouco auxilia, é necessário o uso da persuasão, ou seja, do convencimento da classe dominada pelas ideologias dominantes. Nesse sentido, Gramsci percebe que dentre as instituições da sociedade civil:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (Gramsci, 2001, p. 19).

Na conclusão do *Caderno 12*, Gramsci (2001), afirma que a distinção entre intelectuais e não intelectuais só pode ser feita considerando a função social desempenhada, já que todo trabalho contém algo de intelectual, se deduz que a atividade intelectual pode apenas ser diferenciada em graus, e também observa o fato de que para além da profissão, todo ser humano desenvolve uma atividade intelectual na literatura, arte, filosofia, contribuindo para a manutenção ou modificação de uma concepção de mundo, por meio de uma atuação moral consciente, por consequência, a superação do tipo de intelectual existente ligado a classe dominante acontece pela necessidade da formação estreita do novo tipo de intelectual, vinculado às necessidades revolucionárias do proletariado, por meio da educação técnica vinculada ao trabalho industrial (onde se concentra o desenvolvimento técnico, tecnológico e social), é nesse cenário que deve convergir o desenvolvimento do novo tipo intelectual, exemplificando com a preocupação do semanário *L'Ordine Nuovo*, no período de agitação sindical italiana entre 1919 e 1920, contendo seminários destinados a compreender e auxiliar no processo de formação de intelectuais advindos do operariado. Por fim, nessa perspectiva, Gramsci conclui, definindo o conceito de dirigente:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (Gramsci, 2001, p. 53).

Aos apontamentos sobre a escola unitária, Gramsci (2001) analisa a fase que considera decisiva na escola, o liceu, atualmente, o ensino médio, etapa da vida dos estudantes em que se assume a responsabilidade na transição de uma maneira dogmática de aprendizado para a afirmação de uma autonomia intelectual e uma consciência social e moral dos indivíduos, mesmo porque não é só no âmbito escolar que os estudantes estão em transição, mas também na vida, passando pela puberdade e aprendendo a controlar impulsos e desejos em favor de uma maturidade racional, um verdadeiro salto nos dois sentidos (Nosella, 2015). Dessa maneira, é essencial que na fase da juventude que acontece no período do ensino médio, elementos de autonomia e responsabilidade sejam incentivados nos jovens:

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.) (Gramsci, 2001, p. 39).

Apesar de destacar que a escola tradicional era elitista por sua característica de formação dos novos dirigentes do grupo dominante, Gramsci destaca que não era “oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola” (Gramsci, 2001, p. 49). Nessa perspectiva, o que determina uma marca social de um tipo de escola é a escola ser exclusiva para uma classe social, de caráter intelectual, de formação de dirigentes para uns e de caráter instrumental para outros.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este

meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2001, p. 49).

Ademais, mesmo que a multiplicação e hierarquização das escolas profissionais se apresente como democrática, intensifica e perpetua as diferenças tradicionais, pois as escolas profissionais, ainda que apresentadas como escolas do povo, carregam as especializações e estratificações internas ao reduzirem a formação da camada governante com preparo técnico-político, acabam por determinar as diferenças sociais, restringindo, assim, a formação de dirigentes para os grupos sociais dominados. Assim:

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2001, p. 50).

## **A FORMAÇÃO DE DIRIGENTES EM VITOR HENRIQUE PARO**

A administração em si é uma forma universal de atividade de organização institucional e social nos moldes da racionalidade moderna, possuindo autonomia e consistência enquanto área de estudo e pesquisa teórico-prática. Nesse sentido, cabe pensar em um primeiro momento, suas especificidades mais gerais e abstratas, para além das determinações históricas nas diferentes realidades socioeconômicas, principalmente as relativas ao modo de produção capitalista. Em outras palavras, significa observar a vinculação da administração em uma determinada estrutura social, o que implica analisar, segundo Paro (2012, p. 24), “a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista”, o que demonstra um equívoco dos teóricos da administração a análise observando apenas as determinações da produção capitalista. A necessidade de buscar o que é realmente geral na administração, independentemente de suas determinações socioeconômicas, a abstração inicial do que é geral para atividade administrativa, não visa separá-la das determinações históricas, mas examinar os princípios e encontrar a essência “do que ela tem de específico, independente das múltiplas determinações sociais que sobre ela agem concretamente” (Paro, 2012, p. 24). A administração, conforme Paro (2012, p. 25), é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. A partir da definição de Paro sobre a atividade administrativa torna-se essencial compreender os recursos, a racionalização e a mediação da dimensão humana. Nessa perspectiva, a utilização racional dos recursos tanto materiais quanto conceituais envolve a capacidade desses recursos serem adequados ao fim que se objetiva e que sejam utilizados de maneira econômica – entendida em sentido lato de eficiência, maior produtividade com menos recursos de tempo.

Paro (2012) identifica que não são necessários apenas os recursos da atividade administrativa, no caso os recursos materiais e conceituais, saberes e técnicas acumulados historicamente na relação homem e natureza, mas também, “os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum” (Paro, 2012, p. 26), ou seja, trata-se de uma relação entre os recursos de uma racionalização do trabalho e os esforços coletivos do homem. Paro



é incisivo em afirmar que na racionalização do trabalho quanto mais a relação entre os saberes e técnicas se desenvolve, mais administrativamente é o agir do homem, dizendo que negar a importância desse processo para administração em geral só pode corresponder a uma atitude que pouco serve para desenvolver o avanço das instituições sociais rumo à transformação social.

Procurar por essa diversidade na finalidade da práxis administrativa – em que pese se demonstrar diferente de seus fins no modo de produção capitalista, envolve, dentre outros fatores, compreender a que tipo de *práxis* a atividade administrativa se realiza. Nessa perspectiva, Paro (2012) compreende que a atividade administrativa pode estar ligada a uma *práxis* criadora como também a uma *práxis* reiterativa, enquanto a primeira está vinculada a capacidade do homem de idealizar, planejar e executar novas formas de sua necessária intervenção na natureza, de modo a experimentar processos imprevisíveis e indeterminados, a segunda dependente do sucesso da *práxis* criadora e tem por característica reiteradamente repeti-la expandindo seu alcance. Essa distinção é importante, segundo Paro (2012), pois alerta para o perigo de se calcar a *práxis* reiterativa em um fim em si mesma, tornando-a uma *práxis* degradada que impede todo tipo de criação.

Paro (2012) entende que um dos fatores que impede a plenitude da atividade administrativa no modo de produção capitalista é levar essa utilização degradada da *práxis* reiterativa ao limite impedindo o desenvolvimento da *práxis* criadora. Em resumo, essa preocupação de estabelecer o que existe em geral no campo da administração se faz essencial para se pensar as efetividades da administração escolar e as possibilidades de sua democratização. Desvincular os fins da atividade administrativa de sua expressão na empresa capitalista como obtenção de lucro, significa dar a possibilidade de se vincular às finalidades antagônicas das classes sociais, ou seja, se vincular a um projeto de transformação social da classe operária.

Em Paro (2012) a possibilidade de democratização da administração escolar é, entre outros fatores, determinada pelo compromisso teórico-prático com um projeto de transformação social do proletariado. Paro afirma que essa preocupação origina-se da insuficiência de concepções que transplantam as metodologias administrativas da empresa capitalista para outras instituições sociais ou que compreende administração apenas na perspectiva da empresa capitalista, mostrando-se que ambas são inocentes e acrílicas porque não conseguem observar as múltiplas determinações do concreto que levaram a tentativa de universalização da administração capitalista a todos os âmbitos da vida humana, incluindo a escola.

À medida que, em termos políticos, a escola adote objetivos articulados com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que os princípios, as técnicas e os métodos utilizados em sua administração estejam adequados a esse tipo de objetivos. O que está se afirmando é decorrência imediata do próprio conceito de administração em seu sentido amplo, de utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 2012, p. 199).

Um dos conceitos trabalhados por Paro para a efetivação da administração escolar transformadora é o de qualidade do ensino, assim, em sua obra *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino* (Paro, 2018), busca compreender as formas e critérios adequados de medição da qualidade do ensino, o que torna-se essencial em um projeto educacional que busque a transformação social e a formação de cidadãos apropriadores da cultura, críticos e conscientes de suas posturas para o estabelecimento de uma sociedade democrática. Para o cumprimento desse

objetivo, se faz necessário a compreensão anterior de quais são os objetivos da escola, principalmente da escola pública que busque uma transformação nas relações sociais existentes, dessa maneira, para o autor:

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social (Paro, 2018, p. 16).

A interligação entre essas duas dimensões se dá pelo fato de que na dimensão individual deve-se propiciar ao aluno as condições necessárias para seu autodesenvolvimento, a partir da compreensão histórico-social que está inserido, de ter as qualidades essenciais para realização de seus sonhos e aspirações, ou seja, para a plenitude de seu bem-estar e o aproveitar-se dos bens culturais e sociais existentes. Do mesmo modo, o aluno também deve ser capaz de ter consciência crítica da sociedade em que vive para conseguir desempenhar seu papel de cidadão, e contribuição com a construção de uma nova sociedade. Em outras palavras, a dimensão social da escola é responsável pela contínua ação de liberdade social de que cada indivíduo tem condições de efetivar, “podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia” (Paro, 2018, p. 17).

Paro (2018), indica três pilares fundamentais e interligados que compõem uma educação para a democracia que tenha um verdadeiro propósito formativo da dimensão social. São eles: (a) a formação intelectual e a informação, que trata da apropriação do conhecimento desde a antiguidade até os dias atuais, buscando propiciar aos educandos melhores condições de escolha e decisão, a partir de um olhar crítico embasado sobre as informações da qual é exposto no cotidiano; (b) a formação moral, a partir da consciência ética e de uma prática coletiva na escola de vivências emocionais e racionais com a apropriação de valores democráticos; (c) a educação do comportamento, a difusão e enraizamento de hábitos que valorizem a convivência na diversidade, do respeito ao próximo e suas diferenças.

A ligação interdependente desses eixos é essencial para que a escola alcance seus objetivos, tanto na dimensão individual – produzir sujeitos histórico-culturais apropriadores do conhecimento já produzido pela humanidade e capazes de desenvolver e se apropriar de novos conhecimentos gerados, e a dimensão social, cidadãos com participação ativa em instâncias coletivas e decisórias, capazes de governarem a si mesmos e aos outros. Mesmo que não exercendo a função de governantes, ou seja, de tornarem-se dirigentes (especialista + político), nos termos de Gramsci, ou como nos termos colocados por Paro (2018), de uma educação que em sua dimensão individual propicie o autodesenvolvimento por completo do educando e em sua dimensão social propicie uma educação para a democracia e para a plenitude de sua ação na sociedade, como cidadão. É nessas bases que a qualidade do ensino deve ser buscada nas políticas públicas educacionais que visem uma mudança de paradigma na educação brasileira, tendo um olhar sistêmico sobre a concretude da escola, as diversas realidades escolares e os agentes envolvidos e, ainda, sobre a democratização da estrutura didática e administrativa escolar.

## **CATEGORIAS CONCEITUAIS DE ANÁLISE**

Com os subsídios teóricos sobre formação de intelectuais e de dirigentes em Gramsci e em Paro, elaboramos algumas categorias conceituais para analisar os documentos e normativas do IFSULDEMINAS Campus Poços de Caldas.

A partir de Gramsci é possível encontrar os fundamentos de uma concepção de escola unitária que nos permite analisar as particularidades e os princípios da educação integrada e os pormenores da formação de intelectuais que sustenta essa proposta e as dimensões em que ela deva ser utilizada. Deriva assim, *a referência ao projeto de escola unitária gramsciano que os documentos normativos trazem em sua formulação e efetivação*. No caso das contribuições de Paro, é necessário compreender de que modo a administração escolar é considerada nos documentos oficiais e como o estudante se faz fundamental (protagonista) em tais documentos para se pensar a efetivação da concepção de gestão já que o estudante é sujeito e objeto dela, surge então a questão: *como a estrutura didático-administrativa está colocada nesses documentos considerando a participação dos estudantes?*

A partir de Gramsci é necessário também analisar *o princípio educativo e o princípio pedagógico estabelecido nesses documentos*, deixando claro que o trabalho é o princípio educativo de toda a escola e que, a autonomia é o princípio pedagógico específico do ensino médio (Nosella, 2015)

Essas questões constituem o arcabouço que fundamenta uma última referência de análise *o que esses documentos compreendem como integrado*. Assim, se faz necessário averiguar se o conceito de ensino médio integrado se baseia, de alguma forma, no conceito de escola unitária gramsciana, suas aproximações e diferenças, considerando que Gramsci é um dos principais autores referências da educação integrada. Cabe destacar que a perspectiva de educação integrada ocorre somente no ensino propriamente dito, na esfera didática e pedagógica ou se oferece condições escolares gerais para compreender o conceito de integração ao todo escolar (estrutura educacional e administrativa) – e, por conseguinte, se fornece condições de uma gestão escolar democrática, que propicie a efetivação de uma educação para a democracia.

## **A FORMAÇÃO DE INTELECTUAIS NO DOCUMENTO BASE DA EDUCAÇÃO INTEGRADA**

Entre o estabelecimento do Decreto federal nº 5.154/2004 e a Lei de Criação da Rede Federal de Educação Científica, Tecnológica e Profissional nº 11.892/2008 o governo federal, já no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, realizou a criação de um *Documento Base*, intitulado *Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007). Nele são estabelecidos os princípios e a motivação estruturante da reforma do ensino médio integrado a educação profissional. O documento traça um histórico da educação profissional no Brasil, estabelece seu embasamento legal na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996, demonstra os horizontes da nova proposta e, ainda, conceitua os princípios a serem seguidos após a conclusão da reforma.

É um documento que se apropria de pensadores marxistas da educação ao longo do século XX, alguns conceitos que justificam o projeto de ensino médio integrado



como sendo a forma adequada para a formação omnilateral da juventude brasileira. É necessário observar que o documento desde o começo, traz algumas inconsistências incoerências internas. Por conseguinte, a apresentação do documento já estabelece uma afirmação sem sustentação de referência em dados estatísticos que comprovam sua realidade, “Entre as razões do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a opção pelo apoio a forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos” (Brasil, 2007, p. 4). A apresentação do documento ainda estabelece as metas do Programa Brasil Profissionalizado, de reestruturar a educação profissional no Brasil, por meio de sua integração ao ensino médio e de financiar a estrutura física, incluindo a formação específica de pessoal – docentes, gestores e técnicos administrativos. Enfatizando que seu objetivo é:

Nesse sentido, este documento-base propõem-se a contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto Nº 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado (Brasil, 2007, p. 4).

Quanto às possibilidades de implantação da integração, o documento referenciando-se em análises teóricas da realidade brasileira, identifica uma impossibilidade de implantação plena da educação politécnica/educação unitária, justificando na desigualdade econômica a necessidade de que os jovens da classe trabalhadora tenham que se inserir precocemente no mercado de trabalho, desse modo, tentar implementar a “politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem ‘se dar ao luxo’ de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar” (BRASIL, 2007, p. 24). Essa impossibilidade direciona o documento a promover e legitimar a implantação provisória, adaptada, conforme sua análise, à realidade brasileira:

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (Brasil, 2007, p. 24).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que o documento cria uma igualdade entre os conceitos de integrado, educação politécnica e educação unitária, acaba por exibir uma contradição interna ao dissertar sobre a impossibilidade de implantação da educação politécnica/educação unitária, devido a realidade concreta brasileira, justificando a necessidade de uma “travessia” a partir de um ensino médio que propicie a integralidade entre a educação básica e a educação profissional. Voltando a se dedicar às concepções e princípios do ensino médio integrado à educação profissional, o *Documento Base* explana sobre o que compreende sobre integrado/integração entre a educação básica e o ensino profissionalizante, dissertando sobre a formação nas diversas dimensões humanas e na necessidade de o imediatismo dos filhos da classe trabalhadora adentrarem ao mercado trabalho:

Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à

formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Brasil, 2007, p. 40).

O *Documento Base* define o conceito de “trabalho como princípio educativo” em duas dimensões, em sua dimensão ontológica e dimensão histórica. Na dimensão ontológica coloca o trabalho como princípio educativo do ensino médio e como a capacidade de compreender os processos históricos da produção científica e tecnológica humana. Na dimensão histórica define a participação direta no mundo da produção e pondera sua relação com o ensino médio deve ser organizada a partir “da base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho” (Brasil, 2007, p. 46). Em síntese, a relação entre as duas dimensões, ontológica e histórica, atribuir a formação geral a compreensão da realidade e a formação profissional o conhecimento como força produtiva e aquisição de técnicas para a educação profissional.

Essa articulação é o que efetivará a integração do ensino médio a educação profissional, “garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidades de formações específicas. [...] essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas” (Brasil, 2007, p. 47). Por meio da capacidade do educando de apropriar dos conhecimentos histórico-culturais e a partir disso ter condições de intervenção na realidade. No *Documento de Base* é onde exhibe uma maior apropriação do pensamento gramsciano, mas é possível identificar lacunas e contradições e, ainda, uma leitura pouco aprofundada do pensamento gramsciano, visível até na maneira de referenciar o autor, causando dúvidas sobre a legitimidade da apropriação da obra gramsciana pelos formuladores do documento.

De maneira geral, o *Documento Base* parece negar a relação do educando como sujeito-objeto da educação, e trata nos princípios e concepções, de forma enfática, a formação de uma espécie de super-homem no plano teórico, dirigindo-se ao aluno como tábula rasa onde a formação será despejada ou tratando o estudante como mera matéria-prima da escola, esquecendo do período da vida em que esses jovens são inseridos no ensino médio como elementos de autonomia e de construção de sujeito, capazes de discernir e opinar sobre os modos como pretendem participar na relação ensino-aprendizado; ademais não apresenta a maneira como poderiam ser inseridos nas na escola e não só na esfera da sala de aula. A autonomia do estudante não é trabalhada além da esfera didática do conhecimento escolar, tratando-os apenas como objetos da educação escolar, esquecendo-se de que numa concepção de educação integrada (como formação omnilateral) se deve depositar no estudante a confiança na sua capacidade de se inserir como cidadão capaz, de sujeito histórico, “ativo”, partícipe nas diferentes dimensões da vida humano-social, incluso na cultura juvenil e estudantil. O documento enfatiza as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, mas se esquece e nega a dimensão da política, colocando-a em segundo plano e, conseqüentemente negando a vida política. O que é uma contradição com o pensamento gramsciano se a pretensão é formar dirigentes (especialista + político).

O documento cria uma certa igualdade que nos parece inexistente entre os conceitos de educação unitária, educação politécnica e educação integrada, às vezes contradizendo e diferenciando do termo integração, mas na maioria das vezes os colocando em pé de igualdade. O termo unitário/unitária aparece dez vezes ao longo do documento, ora se igualando ao conceito estabelecido de integração, ora propagado como uma impossibilidade devido a realidade concreta brasileira, e, entretanto, aparecendo também como finalidade da proposta do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

A estrutura didático-administrativa é deixada de lado na questão organizacional e na administração escolar, e não há, nas poucas vezes em que aparece o papel do educando, individual ou coletivo. Dessa maneira, o termo gestão/administração aparece no texto nove vezes, em nenhuma delas declara o papel do educando ou a forma democrática a ser estabelecida, na maioria das vezes se referindo aos docentes e sua organização, e em poucas ocasiões ao papel dos entes federativos e da sociedade civil. Esses fatos contribuem para desacreditar nas possibilidades de o educando ser sujeito participante direto nas decisões administrativas e educacionais, o que demonstra de certo modo que não há uma preocupação direta na especificidade do aluno como sujeito-objeto da educação.

Com relação ao princípio educativo e o princípio pedagógico é nítida a apresentação do trabalho em seu sentido ontológico e histórico como princípio educativo do ensino médio, o que confirma que trabalho é o princípio educativo de todo o sistema escolar já que é a atividade elementar humana de intervenção na natureza, mas não se faz referência ao princípio pedagógico. Outro ponto é o estabelecimento da pesquisa enquanto princípio educativo, que nas explanações nos levam a considerar uma confusão entre os termos educativos e pedagógicos, na verdade, uma total desconsideração pela questão pedagógica específica da fase típica do ensino médio, sendo que seria mais prudente estabelecer a pesquisa como ferramenta pedagógica. Assim, o termo autonomia estudantil aparece por seis vezes, ora como objetivo de aquisição após a formação no ensino médio integrado. O que nos parece negá-la enquanto princípio pedagógico, reforçando o não olhar para o estudante do ensino médio como sujeito-objeto na construção do conhecimento e, por consequência, de não ter condições ainda do exercício da autonomia, negando-lhes, em última instância, sua subjetividade.

O que se desvela nessa análise é que o termo integrado/integrada/integração/integrar aparece cento e cinco vezes, em geral como objetivo da proposta, às vezes se confundindo com outros termos e por algumas ocasiões contradizendo a própria proposta estabelecida. Ressalta-se que o termo integral aparece seis vezes e em um dos casos está presente sem referencial, de que os colégios técnicos já propiciam essa formação, o que é contraditório com a própria política vigente na época de concomitância. Por esses motivos, o termo integrado se torna vago e abstrato e representa mais um processo de articulação, junção, verbo e não substantivo, sem nenhuma relação com uma concepção de educação.

## **A FORMAÇÃO DE INTELLECTUAIS NO IFSULDEMINAS**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul do Minas Gerais (IFSULDEMINAS) surgiu da junção de três escola agrotécnicas federais, de

Muzambinho, Machado e Inconfidentes. É caracterizada como uma autarquia federal, composta por diversos campus, tornando-se referência na educação profissional na região sul mineira. A partir do ano de 2009, em um processo de expansão, a instituição iniciou os, “polos de rede em Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, os quais se converteram nos Campus Passos, Campus Poços de Caldas e Campus Pouso Alegre” (IFSULDEMINAS, 2019, p. 3). O campus Poços de Caldas oferece três cursos de ensino médio integrado a educação profissional, quatro cursos técnicos subsequentes, seis cursos superiores, três especializações lato sensu e um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é a maior ferramenta de gestão e planejamento dos Institutos Federais, com validade por cinco anos é o documento de referência para as ações das instituições, inclusive onde estão traduzidos seus princípios e objetivos. No IFSULDEMINAS o atual PDI começou sua vigência no ano de 2019 e deverá ser seguido até o ano de 2023.

Ao estabelecer a questão sobre a referência ao projeto de escola unitária que os documentos normativos trazem em sua formulação e efetivação, verificou-se que o termo unitário ou unitária não é utilizado em nenhum momento no PDI. O Capítulo 4 do PDI traz uma contextualização da educação profissional e tecnológica e define a postura a ser adotada pela instituição de ensino.

O atual momento da educação profissional e tecnológica brasileira caracteriza-se como um período de “ruptura paradigmática”, para se apropriar do conceito de Thomas Kuhn. Tal paradigma impulsiona as Instituições de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica, assim como as instituições de Educação Superior, a migrarem do paradigma tradicional – que valoriza o ensino e o professor – para o paradigma emergente – que elege a aprendizagem e o aluno como protagonistas da formação acadêmica – bem como a adotarem processos administrativos mais eficientes e participativos (IFSULDEMINAS, 2021, p. 95).

Segundo essa afirmação de mudança paradigmática na educação, ainda estabelece que para se enquadrar no processo de transição desses “novos tempos” a instituição deve ter, “maturidade institucional e profissionalização da gestão acadêmica, com a incorporação da inovação social, metodológica e tecnológica nos processos institucionais administrativos e acadêmicos” (IFSULDEMINAS, 2021, p. 95). Nenhuma dessas afirmações parece compactuar com o pensamento gramsciano de escola unitária e nem com o próprio *Documento Base*. Aliás, apresenta certas incoerências ao afirmar ser o aluno o centro da relação ensino-aprendizagem, a finalidade da instituição, estar contemplado nas representações e órgãos colegiados mas não apresenta uma discussão ou proposição em que a gestão é o aspecto fundamental, articulada com a formação omnilateral do estudantes, ou seja, elemento da formação integrada, ainda não estabelecendo as formas de participação na realização dos objetivos educacionais e administrativos, portanto, efetivamente educacionais.

O PDI não apresenta maiores elementos para possibilitar uma análise crítica de suas formulações e não exhibe qualquer possibilidade de aproximação com o pensamento gramsciano, mas segue uma linha de pensamento educacional neoliberal, contrária aos fundamentos educacionais adotados na educação integrada. Na realidade, em termos técnicos o PDI não apresenta nenhuma discussão de cunho educacional, pedagógico ou didático, seu foco são os aspectos administrativos de cunho gerencial e empresarial. A estrutura administrativa ou gerencial afirma como o aspecto norteador das práticas de gestão da instituição, e seus valores educacionais, políticos, sociais

e didático-pedagógico são submissos à missão institucional. Em se tratando de uma instituição escolar, as especificidades da administração escolar são ignoradas, sendo apropriados e importados os métodos gerenciais da empresa capitalista.

As referências aos termos gestão e administração no PDI é utilizado cento e oitenta e uma vezes, na maioria como nomenclatura de cursos ou expressões, em casos isolados como competência a ser adquirida pelo estudante como “administração do tempo”, para justificar a flexibilidade de carga horária com disciplinas semipresenciais. No PDI, utiliza-se o termo gestão por trezentos e vinte e nove vezes, na maior parte também como nomenclatura de cursos e expressões, e sempre quando se refere a objetivos da instituição é utilizado em conjunto com os termos institucional e acadêmico sem definir uma conceituação para essas expressões e sem qualquer vinculação com as especificidades da “administração escolar”, conforme definidas por Paro (2012, 2018) .

As práticas de gestão escolar democrática não são fomentadas e nem fazem parte das instâncias deliberativas, entretanto, o PDI afirma que a política promove o aluno e seu aprendizado e se apoia no conhecimento com a finalidade de estimular a autonomia e sua representatividade, mas não nos aspectos propriamente de gestão, participação nos rumos da instituição. Nesse sentido, foram analisados a representatividade discente nos órgãos colegiados como conselhos, comitês ou câmaras e como se constituem e de que forma são geridos. De forma geral, a representatividade discente não é observada em diversos órgãos consultivos e deliberativos da instituição, em que a representatividade seria essencial para a promoção de uma cultura participativa democrática, contribuindo com a formação omnilateral inerente à formação integrada.

O PDI não descreve o trabalho como princípio educativo e não compreende como princípio pedagógico, o que denota uma percepção não fundamental na sua institucionalidade. Ademais, constata-se uma preocupação com uma formação profissional que garanta a competitividade no mercado de trabalho. O PDI se restringe a questões propriamente administrativas e gerenciais, desconsiderando por completo a finalidade educacional da instituição. O PDI é considerado um documento estratégico, de administração empresarial, as questões socioeducacionais e político-pedagógicas não são tratadas, se concentra em programas, projeções e metas quantitativas e mercantis, conforme princípios modernos da gestão por resultados. Em síntese, o PDI desconsidera os aspectos qualitativos da educação, e não há no IFSULDEMINAS um Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) para garantir uma efetiva administração da educação numa instituição de ensino; segue claramente uma linha pedagógica articulada com a pedagogia das competências (pedagogia empresarial), com fortes tendências ao empreendedorismo, startups, inovações etc.

O PDI não tem uma compreensão clara sobre a educação integrada, os termos integrado, integrada e integração são utilizados ao longo do PDI. O termo integrado aparece duzentos e quarenta e três vezes, em sua maior parte como nomenclatura de cursos, de sistemas da biblioteca, em relação a laboratórios ou sua utilização, a computadores e outros bens. Em nenhuma ocasião é relacionado à concepção ou conceituação educacional. Por outra perspectiva, a palavra integrada aparece oito vezes, relacionando-se com nomenclaturas ou expressões, em apenas uma única ocasião aparecendo como conceituação, referindo-se à verticalização do ensino.

Em suma, a instituição não se orientada nas bases conceituais gerais da EPT estabelecidas no *Documento Base* de 2007, contrariando a perspectiva de



formação integrada da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e a perspectiva de educação omnilateral presentes no referencial teórico-metodológico da educação integrada Sob a administração escolar não há perspectivas de democratização e inclusão dos estudantes nos processos decisórios, bem como em alguns casos propicia um enfraquecimento da representatividade estudantil, e não há qualquer possibilidade de uma educação para a democracia e para a formação de intelectuais da classe operária.

No PPC do curso Técnico Integrado em Administração constatou-se que não há nenhuma referência aos termos unitário/unitária e nem à nomenclatura. Na apresentação do curso, na justificativa e no objetivo geral há apenas elementos da formação técnica em administração com foco nos objetivos da formação técnica como carro chefe da educação integrada, em nenhum momento aborda-se a integração ao ensino médio e a importância da formação geral para o curso como um todo. Há uma sobreposição dos objetivos profissionalizantes frente à formação geral, de tal maneira que sua justificativa e seu objetivo geral é enfático:

O objetivo do curso é formar Técnicos em Administração capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, utilização e operacionalização de sistemas voltados a área, visando aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos (IFSULDEMINAS, 2019a, p. 10).

O que o distancia de qualquer perspectiva de estar alinhado com o projeto de educação omnilateral, ressaltando que apenas um dos objetivos específicos pode ser considerado relevante para formação geral, mesmo sem ter a finalidade consciente da formação, “aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (IFSULDEMINAS, 2019a, p. 11). O perfil do egresso também se destaca por enaltecer apenas as qualidades técnicas e profissionais, porém, em algumas habilidades específicas fazem menção ao que se espera de uma formação geral no ensino médio, mas sem estabelecer qualquer conexão com os objetivos ou as formas de obtê-la ou considerando a formação geral como apêndice da formação profissional. O PPC afirma que uma das habilidades a serem esperadas do egresso é “apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos sobre o mundo físico, social e cultural para compreender e transformar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva” (IFSULDEMINAS, 2019a, p. 13), que sem estabelecer conexão com os objetivos do curso não indica qualquer sinal de que o egresso sairá da instituição com essa formação.

Com relação à estrutura didático-administrativa o termo administração aparece duzentos e vinte e três vezes como nomenclatura e o termo gestão é utilizado em sessenta e nove ocasiões também como nomenclatura, destaca-se que em nenhuma ocasião os termos administração e gestão aparecem acompanhados dos termos escolar ou democrático. Em geral, o PPC direciona a análise diretamente aos componentes de gestão do curso que estão presentes no documento, especificamente ao item que trata da representação estudantil. Dessa forma, o PPC não produz mecanismos para uma gestão escolar verdadeiramente democrática e nem ressalta as especificidades da administração escolar, mesmo num curso de administração, que aliado ao fato de não propiciar objetivos de integração entre a formação geral e a educação profissional, pouco contribui para uma educação para a democracia.

Sobre a perspectiva do princípio educativo e o princípio pedagógico o que se constata é que o foco do curso está voltado a inserção profissional, não se preocupando com a integração necessária com a formação geral e nem definindo o trabalho como princípio educativo. No caso do princípio pedagógico, há um alinhamento explícito às competências cognitivas e ao tecnicismo próprio do curso.

Sobre o que compreendem como integrado, verificou-se que o termo integrado é utilizado cento e trinta vezes no PPC sempre como nomenclatura, em nenhuma vez conceituado. Em relação à palavra integrada, que é exposta em quatro ocasiões também como nomenclatura. Por outro lado, a palavra integração aparece em vinte e cinco oportunidades, e mesmo na maioria como nomenclatura, apenas é mencionada conceitualmente nas ementas de *Humanidades e Atualidades* como forma de propiciar a formação omnilateral dos educandos. Também há uma preocupação com a formação profissional, privilegiando-a em detrimento da formação geral, tendo uma concepção demasiada tecnicista e profissionalizante.

Os outros dois PPC seguem a mesma lógica do primeiro, inclusive com várias passagens idênticas, o que demonstra uma falta de reflexividade e coletividade na construção documental, além de uma difícil identificação da autoria das passagens discursivas que se repetem, levando ao questionamento do real valor que a instituição direciona à construção participativa, que são de suma importância para o desenvolvimento educacional. Entretanto, os dois PPCs exibem uma diferença quanto ao primeiro, destacam uma função maior para a formação geral, fundamentando-se em conceitos presentes no *Documento Base* – apesar de não o referenciar – para justificar a existência do curso. O que traz uma melhor conexão da justificativa com os objetivos e perfil do egresso. Ambos ressaltam a importância de que

é preciso pensar em uma educação profissional fundamentada na integração, pois possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, já que promove a inter-relação das dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – que estruturam a prática social (IFSULDEMINAS, 2019b, p. 8).

E continua:

O trabalho, entendido como processo inerente da formação e da realização do homem, não é apenas a prática econômica de se ganhar a vida a partir da força de trabalho, mas antes, e principalmente, consiste na ação humana de interação com a realidade com vistas à satisfação de necessidades e à produção de liberdade. Dessa forma, na perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à mera formação para o mercado de trabalho, incorporando valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Disso resulta que formar profissionalmente transcende a preparação exclusiva para o exercício do trabalho, de modo a proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e também a habilitar os cidadãos para o exercício autônomo e crítico de profissões (IFSULDEMINAS, 2019b, p. 8).

Essa concepção nestes dois PPCs traz uma resposta diferente para a categoria trabalho tanto em seu sentido ontológico como em seu sentido histórico como princípio educativo norteador da educação integrada, mas que numa análise mais detida dos PPC evidencia ainda sua forma insuficiente e contraditória para com um projeto de escola unitária.

## CONCLUSÃO

O artigo procurou tratar da formação de intelectuais na perspectiva gramsciana e de formação de dirigentes na perspectiva de Vitor Henrique Paro, estabelecendo uma relação entre os aspectos administrativos e educacionais que são imprescindíveis para a formação omnilateral ou para a formação integrada, tal como concebida na proposta de educação integrada e em conformidade ao referencial teórico marxista. O objetivo foi estabelecer uma ampliação ou explicitação do conceito de formação omnilateral enfatizando que a participação democrática efetiva na condução da coisa pública, no caso escolar, é imprescindível na formação integrada dos estudantes da educação integrada.

É possível afirmar que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, pelo Documento de Base da Educação Integrada e pela organização institucional do IFSULDEMINAS demonstra ainda que se está distante uma compreensão de formação unitária que contemple o ser humano em suas diversas dimensões. Preocupa-se o fato de a administração escolar não ser evidenciada numa instituição de ensino, não conter um caráter democrático-participativo dos jovens estudantes e nem fazer parte intrínseca da formação omnilateral, como inerentes à formação de intelectuais da classe operária.

É preciso promover estudos e pesquisa em torno das finalidades e objetivos da educação integrada e da concepção de educação profissional e tecnológica de modo a superar uma qualificação tecnicista e uma formação neoliberal que atende as demandas do mercado incentivado por uma pedagogia por competências.

Conclui-se que é necessária uma mudança de postura institucional em reconhecer o estudante em sua especificidade e singularidade própria de adolescente e enfatizar a sua condição de sujeito-objeto da educação no ensino médio e, assim, compreender que a escola tem igualmente sua especificidade cujo modelo de administração escolar não pode se apropriar do gerencialismo que tem sido a principal objetivo o desmonte das instituições públicas estatais e o sucateamento das instituições federais de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29/12/2008**: Cria a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Brasília: Planalto Central, D.O.U. DE 30/12/2008, p. 1 com alterações da Lei 12.863, de 24/09/2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 27 de nov. 2020.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao ensino Médio**: Documento Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**. edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2. ed. Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2. ed. Civilização Brasileira, 2001.

HORTA, José Silvério Baia. A Educação Na Itália Fascista: As Reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan. abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29249/pdf> Acesso em: 27 de nov. 2020.

IFSULDEMINAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023)**. Pouso Alegre, 2021. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/historico-dos-pdis> Acesso em: 24 de ago. de 2022.

IFSULDEMINAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do campus Poços de Caldas**. Poços de Caldas, 2019a. Disponível em: <https://portal.pcs.ifsuldeminas.edu.br/documentos-tecnico-administracao-integrado> Acesso em: 24 de ado. 2022.

IFSULDEMINAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do campus Poços de Caldas**. Poços de Caldas, 2019b. Disponível em: <https://portal.pcs.ifsuldeminas.edu.br/cursos-tecnicos-integrados/tecnico-em-informatica/documentos-tecnico-informatica-integrado> Acesso em: 24 de ado. 2022.

IFSULDEMINAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio do campus Poços de Caldas**. Poços de Caldas, 2019c. Disponível em: <https://portal.pcs.ifsuldeminas.edu.br/cursos-tecnicos-integrados/tecnico-eletroneletronica-integrado/documentos-tecnico-eletroneletronica-integrado> Acesso em: 24 de ado. 2022.

JÚNIOR, Severino Domingos; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e PhraseCompletion. PMKT – **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**. São Paulo, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: [http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1\\_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf) Acesso em: 27 de nov. 2020.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan.-mar. de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf> Acesso: 18 de ago. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução Crítica**. São Paulo, 17 ed. Editora Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo, 2 ed. Editora Intermeios, 2018.

**Data da submissão: 27/08/2022**

**Data da aprovação: 18/10/2023**