

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA INTEGRAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA POLÍTICA

Professional Education and its integration with Basic Education as a place of policy dispute

NOGUEIRA, Christiano¹

MOLON, Susana Inês²

RESUMO

O presente artigo trata de uma breve análise do processo histórico da Educação Profissional e de sua integração com a Educação Básica, considerando os aspectos políticos implicados e a legislação vigente. Para tanto, serão abordados alguns acontecimentos que marcaram a Educação Profissional no Brasil, evidenciando que a formação do trabalhador desde o início esteve pautada no interesse da classe dominante. Nesse sentido, embora a trajetória da Educação Profissional nos últimos 20 anos estivesse sujeita às discussões e aos embates promovidos por diversos setores da classe trabalhadora no sentido de promover a superação da dualidade e fragmentação existente entre a Educação Profissional e a Educação Básica, e apesar da vigência do Decreto n. 5.154/04, a superação da dualidade e fragmentação concretamente não ocorreu. Nesse contexto, será discutida a efetivação de uma Educação Profissional integrada com a Educação Básica e o papel dos Institutos Federais como uma possibilidade de contribuir para essa perspectiva, com vistas a uma formação da classe trabalhadora com conhecimentos relacionados à ciência, à tecnologia, à cultura. Por fim, serão enfatizados os desafios da Educação Profissional como uma formação politécnica.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação politécnica; Formação integrada.

ABSTRACT

This article is a brief analysis of the historical process of Professional Education and its integration with Basic Education, considering the involved politics aspects and legislation. For this, we discuss some events that marked the Professional Education in Brazil, showing that the formation of the worker since the beginning been guided in the interests of the ruling class. In this sense, although the trajectory of Professional Education in the last twenty years has been subject of discussions and conflicts created by various sections of the working class to promote overcoming the duality and fragmentation existing between Professional Education and Basic Education, and despite the existence of Decree No. 5.154/04 overcoming duality and fragmentation did not occur. In this context, we discuss the realization of an integrated Professional Education with Basic Education and the role of the Federal Institutes as an opportunity to contribute to this perspective, with a view to training the working class with knowledge related to science, technology, and culture. Finally, it will be emphasized the challenges of vocational education as a polytechnic education.

Keywords: Professional Education; Polytechnic education; Integral formation.

¹ Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Mestre em Educação e Licenciado em Física, ambos pela UFPR. Professor da UFPR, Setor Litoral. E-mail: <christiano@ufpr.br>.

² Doutora e Mestre em Psicologia (Psicologia Social), Graduada em Psicologia, os três pela PUCSP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG/Campus Carreiros. E-mail: <susana.molon@furg.br>.

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação no Brasil, no contexto da formação para o trabalho, embora não fosse formalmente considerada uma Educação Profissional, remonta aos primórdios de nossa colonização. Foi com os jesuítas que a educação se insere para os que vivem no Brasil, inclusive para os índios a serem usados como mão de obra escrava. A educação dos jesuítas estava sob a chancela da coroa portuguesa, que possuía uma vigorosa concepção de propriedade privada, objetivando, assim, a exploração do Brasil em prol de seus interesses. Segundo Saviani (2008, p.87), “as ideias educacionais dos jesuítas entendidas em sua máxima generalidade envolviam a inculcação na população colonial, das tradições e costumes do colonizador”. No decorrer do tempo, os colonizadores encontram dificuldades em adaptar os índios para mão de obra escrava e passam a utilizar os negros trazidos à força da África.

No Brasil colonial, os escravos realizavam atividades na lavoura e, nas cidades, atuavam como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. Se, por um lado, havia uma parcela considerável de escravos, por outro, havia uma parcela de trabalhadores não escravos que encontravam dificuldades em vender sua mão de obra para os empregadores que possuíam uma ideia de posse de quem trabalhava para eles. Além disso, esses trabalhadores não escravos ou “trabalhadores livres” apresentavam resistências em relação ao trabalho manual, relacionado aos escravos, em uma tentativa de se afastar da paradoxal classificação existente entre escravos e “homens livres” da época, como relata Manfredi (2002).

Ainda que tenha havido a independência política do Brasil, o período imperial ainda herdava do período colonial características em relação ao trabalho e sua aprendizagem. Em empreitadas que envolviam uma grande necessidade do setor manufatureiro, a classe trabalhadora era submetida ao trabalho e à aprendizagem de forma compulsória para atender a essas demandas. De acordo com Manfredi (2002), naquele período, as casas de educandos artífices foram fundadas por alguns governos provinciais e recebiam crianças e jovens das camadas excluídas da sociedade para noções básicas dos estudos escolares e também para aprendizado de um ofício. Posteriormente, eram encaminhados para trabalhar em oficinas por três anos para pagar as despesas de seus estudos. Por todo o período imperial, o direcionamento de uma formação profissional, tanto ao serem promovidas pelo Estado quanto pela iniciativa privada, envolvia ideias de assistencialismo e compensação no sentido de uma legitimação das diferenças de classes, ou seja, políticas pautadas na divisão entre trabalho manual, para os grupos sociais explorados, e trabalho intelectual, para os grupos sociais hegemônicos, como demonstram os estudos de Santos (2007). Além disso, essas iniciativas possuíam um papel político e ideológico por se tratarem de mecanismos que disciplinavam os setores relacionados à camada social mais desfavorecida e consolidavam a lógica excludente que se herdou do período colonial.

Conforme observa Manfredi (2002), a passagem do período imperial para o republicano altera a lógica da formação profissional em virtude de significativas mudanças socioeconômicas. Naquele período, ocorre a abolição da escravatura e a imigração se consolida por meio de iniciativas governamentais que estão diretamente relacionadas à grande expansão cafeeira. Esta, por sua vez, alimenta o sistema financeiro da época,

alavancando o desenvolvimento industrial do país. Nesse cenário, a necessidade de força de trabalho faz com que a formação profissional englobe não só os mais desfavorecidos, mas também os setores mais populares da sociedade dos maiores centros urbanos, que se tornariam trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2002).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA LEI 7.566/1909

A Educação Profissional se inicia oficialmente no Brasil com o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, mesmo com a existência de algumas escolas isoladas. O então presidente Nilo Peçanha instaura a Escola de Aprendizizes e Artífices nas capitais, um total de 19 escolas, apesar de a industrialização estar mais concentrada no centro-sul do país, principalmente em São Paulo. Essas escolas, segundo Kuenzer (1998, p.35), estavam “obedecendo mais a critérios políticos de instalação do que critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico”. Da mesma forma que, na época da colonização e do império, o trabalho manual não era “bem visto” socialmente. A herança da escravidão no Brasil persistia, e o trabalho relacionado às atividades manuais estava direcionado aos ex-escravos e aos trabalhadores socialmente menos favorecidos.

O perfil delineado dessas escolas possuía como característica solucionar problemas sociais de uma parcela desfavorecida socialmente. Os menores que cometiam pequenos delitos eram encaminhados para frequentar esses locais com a pretensão de que tivessem uma formação profissional e, ao mesmo tempo, se recuperassem no sentido de se adaptar socialmente de forma que não voltassem a cometer delitos. As escolas existiram até 1942 com a criação da Lei 4.073/42. Também chamada de Lei Orgânica do Ensino Industrial, essa lei foi criada no Estado Novo e legitima a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, característico do modo de produção capitalista. Naquele período, o Estado possuía uma centralidade, e o desenvolvimento econômico ocorreu em substituição do modelo agroexportador, que sofreu forte impacto da crise do capitalismo em 1929, por meio de significativos investimentos públicos na indústria brasileira. Essa lei está relacionada, segundo Manfredi (2002, p.95), “a um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas”.

Conforme Cunha (2005), como estava estruturada, a Lei Orgânica do Ensino Industrial possuía uma rigidez, como cursos, currículos e padronização do modo de funcionamento, que dificultava uma formação profissional. Aliada a isso, a rede burocrática do Estado dificultava que as escolas industriais pudessem cumprir de modo satisfatório o que se estabelecia. Possivelmente, um dos principais problemas eram as elevadas taxas de evasão nas instituições de formação técnica, as quais consistiam em problemas relacionados “[...] provavelmente, no insuficiente equipamento de ensino, no corpo docente improvisado e na carência de uma metodologia didática apropriada” (CUNHA, 2005, p.154). De fato, essas escolas estavam representando uma perspectiva de educação que ocultava a permanência de uma divisão de classes existente no Brasil desde a colonização, conforme aponta Cunha (2005).

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) com a Lei 4.048/42 mostra a ambiguidade entre público e privado na época. Naquele contexto, a indústria necessitava de uma formação mínima e mais rápida possível

dos trabalhadores para produção. Com essa lei, o setor privado é forçado a contribuir compulsoriamente para a formação no ensino profissional. Entretanto, institucionalmente e sob o ponto de vista da gestão dos recursos, o SENAI é uma instituição privada com participação mínima do Estado. Historicamente, o SENAI se constitui em ensino voltado para formação estritamente técnica e disciplinada para um trabalhador nos moldes da lógica dos empregadores. Dessa maneira, “o objetivo é ensinar ‘o que serve’ para execução de tarefas de oficina, de modo que cada módulo, implícita ou explicitamente, tem seus objetivos claramente definidos” (CUNHA, 2005, p.72). No ramo comercial, por analogia ao industrial, o ensino é regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Comercial ou Lei 6.141/43, e em 1946 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Com o fim do chamado Estado Novo, em 1945, a Lei Orgânica do Ensino Industrial é repensada no sentido de eliminar a dualidade existente entre a formação profissional e a formação secundária oriunda da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual herdada desde a colonização. Essas iniciativas se materializaram com a Lei 1.821/53. No entanto, é com a Lei 4.024/61, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que surge no Brasil uma legislação que permite a articulação entre o ensino profissional e o ensino secundário, inclusive também para o SENAI, como aparece em seu Art. 47: “O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial”.

Entretanto, essa lei não conseguiu superar a dualidade existente entre o ensino profissional e o ensino secundário, visto que este permaneceu com o seu reconhecimento social. Ou seja, o ensino profissional era direcionado para os filhos dos trabalhadores para realização do trabalho manual, e o ensino secundário era direcionado para os filhos da classe dominante com vistas à posterior formação em nível superior com trabalho intelectual (MANFREDI, 2002). Assim, havia ainda no Brasil uma tendência à tradição da época da colonização na sociedade. Uma nova tentativa de superar a dualidade entre o ensino profissional e o ensino secundário surgiu no período da ditadura militar, por meio da Lei 5.692/71. “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Lei 5.692/71, § 3º, art. 4º). Nesse caso, houve a tentativa de um ensino profissional de nível secundário compulsório de acordo com os interesses hegemônicos do capital.

No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, de base conceitual e técnica à estratégia de ajustar a educação a um tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A reforma universitária de 1968 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificam a essência deste ajuste (FRIGOTTO, 2010, p.46).

Apesar de a Lei 5.692/71 se enquadrar aos interesses da classe dominante³ brasileira, na prática não ocorreu nem a formação secundária e propedêutica nem a formação profissional devido à política fracassada do regime militar. Os fatores que contribuíram para isso, segundo Santos (2007, p.219), foram “a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma

³ Classe dominante refere-se à classe social possuidora da propriedade e dos meios de organização da produção no sistema capitalista.

extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos de cursos de segundo grau”.

A Lei n. 7.044/82, que alterou os dispositivos da Lei n. 5.692/71, possibilitou a conclusão dos estudos de 2º grau com carga horária mínima de 2.200 horas. Isso, de forma prática, fez com que o período escolar efetivo ocorresse em três séries, antecipando o ingresso ao ensino superior para aqueles que pretendessem. “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Lei 7.044/82, § 2º, Art. 4º). Ou seja, legitima-se com essa lei a separação entre o ensino profissional e o ensino secundário. Com a Lei 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorre a configuração da identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da Educação Básica, preparando o educando para o trabalho e a cidadania. Conforme o Art. 22 da Lei 9.394/96, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Conforme Frigotto (2010), essa lei foi discutida por diversos setores da sociedade, com a realização de Conferências Brasileiras de Educação e reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e, em sua versão final, não contemplou os interesses dos trabalhadores. Dentro do Congresso Nacional, houve choques de interesses em que os partidos mais conservadores conseguiram realizar manobras que obedeciam a interesses da classe hegemônica.⁴

As mutilações e subterfúgios que foram se introduzindo no projeto de LDB colocam o campo educacional como um dos espaços onde claramente – como analisam alguns cientistas sociais – o Estado, enquanto sociedade política (Executivo, Parlamento e Judiciário), não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil. Um único representante das forças ultraconservadoras, deputado A. Tinoco, ligado ao grupo de Antônio Carlos Magalhães, apresentou mais de mil e duzentos destaques (FRIGOTTO, 2010, p.170).

A LDB, que poderia, na perspectiva da classe trabalhadora, ser um mecanismo contra-hegemônico, é derrotada pelas forças representativas da classe dominante no Congresso Nacional. Conforme a Lei 9.394/96, § 4º do Art. 36, “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Ou seja, em sua aprovação se manteve a dualidade existente entre o ensino básico e o ensino profissional que, além de não contemplar os interesses da classe trabalhadora, demonstrava uma característica de visão atrasada da classe dominante mesmo considerando seus interesses num sistema de produção capitalista. As demandas do sistema produtivo haviam sofrido uma significativa mudança em que se acentuava ainda mais a exploração do trabalhador. Como nos aponta Frigotto (2010, p.172), “isto entra em total contradição com a ideia de uma formação abstrata e polivalente capaz de facultar aos futuros trabalhadores uma capacitação para operarem o sistema produtivo sob a nova base tecnológica”.

⁴A classe hegemônica é considerada, aqui, segundo uma perspectiva gramsciana, como aquela capaz de subordinar intelectualmente as demais classes. Para a sua conquista hegemônica, é necessário que essa classe se apresente como aquela cuja representatividade atenda aos interesses de toda a sociedade.

Em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme o Art. 2º do Decreto 2.208/97, estabelecem que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”. A LDB regulamenta a Educação Profissional e a separa do Ensino Médio, tornando-se um mecanismo legal que legitima a histórica cisão entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as lutas no sentido da revogação do Decreto 2.208/97 surtiram efeito e, conforme o § 1º do Art. 4º do Decreto 5.154/04, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma, conforme o inciso I, “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (Decreto 5.154/04, inciso I do § 1º, Art. 4º). Ou seja, a integração entre a Educação Profissional com o Ensino Médio possibilitaria criar cursos com vistas a uma formação politécnica de modo que o trabalhador tenha autonomia e seja emancipado em suas tomadas de decisões. Porém, como será tratado mais adiante, a Educação Profissional integrada à Educação Básica na prática ainda não ocorreu, em função de uma disputa hegemônica entre os conservadores pertencentes à classe dominante e os pertencentes à classe trabalhadora.

Articular a Educação Profissional com a Educação Básica não é o mesmo que integrá-las fazendo com que estes mecanismos legais representem “na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1089).

Este breve relato da Educação Profissional no Brasil procurou mostrar até aqui o contexto em que ela se insere, já que foi, desde sua origem, um mecanismo da classe dominante para que a manutenção dos interesses desta prevaleça sobre a classe trabalhadora.

AS ÚLTIMAS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nas análises da Educação Profissional, não se pode deixar de considerá-la num contexto social, político e econômico em que está inserida nem em uma sociedade que obedece a um modo de produção no qual o trabalho intelectual está separado do trabalho manual. Essa separação, inclusive, oculta uma materialidade que é a divisão da sociedade em classes que disputam uma hegemonia (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 2006, 2010).

Nos últimos anos, a Educação Profissional passou por transformações significativas. Um exemplo ocorrido nesse período foi a luta que resultou no Decreto 5.154/04, em que a Educação Profissional passou a ser integrada à Educação Básica. As tratativas que envolvem a elaboração de currículos integrados na Educação Profissional são complexas e necessitam de uma discussão ampla com toda a comunidade onde estão os cursos inseridos. Também devem contemplar no

processo formativo a autonomia e emancipação dos sujeitos formados. A falta dos encaminhamentos necessários, por parte do Ministério da Educação, resultou no fato de que, concretamente, essa integração não ocorre, com exceção de alguns Estados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Através do Parecer 39/2004 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e da Resolução 01/2005, foi colocada em prática a manutenção das concepções do Decreto 2.208/97. Segundo o Parecer CNE 39/04 (p.5), “para a nova forma introduzida pelo Decreto n. 5.154/04, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto”. Entretanto, “se é uma nova e atual concepção político-pedagógica que se exige, não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica vigentes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). No caso da Resolução 01/05, foi acrescido o § 3º no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/1998:

Art. 1º - Será incluído o § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação: “§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.”

Esse parágrafo descreve como a Educação Profissional de nível médio poderá possuir articulação com o Ensino Médio sem, no entanto, revogar o § 2º no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98 ao expressar que “o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos” (Resolução CNE/CEB 3/1998, p.6). Assim, a Educação Profissional técnica de nível médio seria ofertada em simultaneidade com a formação de nível médio. Aparentemente, se trata de uma Educação Profissional com formação integrada ao Ensino Médio, mas os mecanismos fetichizantes⁵ do parecer e do decreto ocultam a fragmentação entre a formação profissional e a de nível médio, uma vez que tratá-los simultaneamente é diferente de integrado.

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1095).

Os autores reforçam a fragmentação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, mostrando uma divisão social do trabalho para a sociedade. Dessa forma, a Educação Profissional ainda se encontra focada na formação por competências direcionadas

⁵ Os mecanismos fetichizantes referem-se ao fetiche como um elemento fundamental do capitalismo para a sua manutenção. Consiste em uma ideia ilusória que naturaliza um ambiente social, revelando uma suposta igualdade e ocultando em sua essência uma desigualdade.

para a empregabilidade. “De uma política consistente de integração entre Educação Básica e Profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1091).

A superação do Parecer 39/04 e da Resolução 01/05 ocorreu por meio da Lei 11.741/08, que alterou dispositivos da Lei 9.394/96, na qual a Educação Profissional Técnica de nível médio passou a ser integrada ao Ensino Médio. Conforme o Art. 36-A da Lei 11.741/08, “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O § 1º do Art. 36-B da mesma lei expressa que “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio [...]”.

Porém, como apontam alguns autores (CIAVATTA; RAMOS, 2011), essa perspectiva, concretamente, não ocorreu e se mostrou mais uma vez a Educação Profissional como um campo de disputa hegemônica.

No governo Lula e, agora, no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente dada a origem de muitos de seus quadros – o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais. Isso explica, ao nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.34)

Essa influência da classe dominante é verificada, atualmente, nas políticas voltadas a uma formação de caráter tecnicista por meio de cursos concomitantes e subsequentes. Alguns programas recentes, como a Escola Técnica Aberta do Brasil (ETEC), iniciada em 2007, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), iniciado em 2011, demonstram bem a materialidade desse foco, voltado para uma formação não integrada à Educação Básica. Este último ainda atendendo às exigências das empresas capitaneadas pelo Sistema S (SENAI, SESC, SEST). Assim, a Educação Profissional na prática ainda está sujeita aos interesses da classe hegemônica. Segundo Kuenzer (2010, p.862), há “uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem sua origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho”.

A Educação Profissional como mecanismo de desigualdade e exclusão está presente, inclusive, no Plano Nacional de Educação 2001-2011 entre as páginas 116 e 117, ao tratar da escolarização do aluno do curso técnico complementar à Educação Básica de nível médio. Rigorosamente, o documento não se trata de uma interpretação da superação da dicotomia existente entre Educação Profissional e Educação Básica, bem como não apresenta de forma clara que isso não poderia ser realizado.

Outro documento importante que permite uma análise crítica sobre a dicotomia existente entre a Educação Profissional e a Educação Básica é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo esse documento, ao tratar a Educação Profissional:

Em oposição ao Decreto n. 2.208, de 14 de abril de 1997, que desarticulou importantes experiências de integração do ensino regular à educação profissional, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, retomou a perspectiva da integração. O PDE

propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade à distância (BRASIL, 2007, p.34).

Assim, verifica-se de forma clara a pretensão de uma Educação Profissional integrada, mas, como se discutiu anteriormente, os encaminhamentos do Ministério da Educação direcionaram para uma perspectiva diferente do que é apresentado no PDE, assim como esse documento mascara a forma ideológica de apresentar uma formação integrada. Ou seja, tanto no PNE 2001-2011, que se trata de um documento que contemplou em sua elaboração os embates de diversos setores da sociedade na luta de uma hegemonia, quanto no PDE, que foi um documento restrito às políticas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as intencionalidades de uma Educação Profissional integrada com a Educação Básica concretamente não ocorreram.

Frigotto (2007) aponta para uma interpretação de uma educação baseada na desigualdade e tratada como produto e condição do projeto dominante da sociedade brasileira. “Para a burguesia brasileira, não há a necessidade de universalização da Educação Básica, e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica é que esta seja restrita para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p.1131). Esse modelo está pautado numa proposta de capitalismo dependente dos grandes centros financeiros.

A formação integrada possui um sentido revolucionário que permitiria, na perspectiva da classe trabalhadora, uma formação do trabalhador com aspectos do trabalho em seu sentido ontológico, bem como aspectos da cultura, da tecnologia, das artes etc. Porém, “ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.35).

Além das questões evidenciadas acima, cabe ressaltar que as dificuldades para integração também podem estar relacionadas, muitas vezes, à forma impositiva com que é apresentada. Muitos professores, além de não a conhecerem conceitualmente, possuem ainda concepções conservadoras sob o ponto de vista pedagógico e político. Também fomentando essas dificuldades estão as condições materiais, a forma de gestão das instituições que, muitas vezes, não ocorre democraticamente, além da parcela de professores relacionados ao trabalho precarizado, como os substitutos, o que dificulta o seu envolvimento com tais perspectivas. Essas dificuldades podem ser superadas, como apontam muitos estudos de pesquisadores da relação Trabalho e Educação, o que significa a possibilidade de concretamente implantar-se uma formação integrada que contemple aspectos da ciência, tecnologia, cultura e das artes, com as dimensões ontológicas do trabalho humano e as relações de produção.

Também no contexto da Educação Profissional, observa-se nos últimos anos uma crescente expansão da Educação Profissional, principalmente com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei 11.892/08.

Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais [...] (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Nessa lei, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que compreendia, além dos Institutos Federais, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e Minas Gerais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os Institutos Federais foram criados a partir de instituições federais de Educação Profissional existentes anteriormente.

A proposta dos institutos, prevista no PDE, na concepção do Ministério da Educação, pretende que seja de instituições com um foco de formação profissional com vistas a romper o ensino mecanicista, direcionado à objetividade, para um ensino que possibilite alargar os horizontes do educando. Em relação ao direcionamento da formação nos institutos:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007, p.31).

Pela lei, os Institutos Federais possuem a finalidade de ofertar Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da Educação Profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, os Institutos Federais devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes. Propõe-se a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal (BRASIL, 2008, Art. 6º). Esse espectro de atribuições dos Institutos Federais engloba atividades que vão além do que se realiza nas universidades. Para Otranto (2011, p.13), “as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária”.

Também no contexto dos Institutos Federais, a superação da dualidade e fragmentação existente entre a Educação Profissional e a Educação Básica encontrou dificuldades para se efetivar concretamente. Ferretti (2011) mostra, a partir de dados empíricos, aspectos que evidenciaram isso: o distanciamento entre a disposição de desenvolver uma formação integrada, que aparece nos Projetos Pedagógicos, as práticas pedagógicas que ocorrem e também a pouca familiaridade dos professores com os fundamentos político-ideológicos da formação integrada.

Uma análise da lei que cria os Institutos Federais permite, por um lado, verificar a grande proximidade com os setores produtivos, já que os Institutos Federais devem gerar e adaptar soluções sob o ponto de vista técnico e tecnológico beneficiando os arranjos produtivos locais, ou seja, obedecer à lógica dos interesses da classe dominante. Deve desenvolver uma pesquisa aplicada entendida como pesquisa direcionada aos setores industriais e empresariais. Para Otranto (2010, p.101), “o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial”. Ainda segundo a autora, na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que esses cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo e de menor custo que o universitário tradicional.

A criação dos cursos tecnólogos por meio da Resolução CNE/CP n.3, de 18 de dezembro de 2002, reflete bem a perspectiva dos Institutos Federais com cursos mais flexíveis e mais integrados ao sistema produtivo. Conforme seu artigo 1º, possui como objetivo a garantia aos cidadãos à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. Também como características, conforme seu Artigo 2º, destaca-se que esses cursos devem incentivar a capacidade empreendedora e permitir que os futuros profissionais compreendam e avaliem impactos sociais, econômicos e ambientais como resultado da produção de novas tecnologias. Ou seja, esses cursos de nível superior estão diretamente em ressonância com os interesses associados às formas mais modernas do capitalismo mundial. São cursos direcionados ao desenvolvimento de tecnologias para um melhor desempenho da economia capitalista. Como a economia é política, desenvolver tecnologias nada mais é do que aprimorar nas formas mais avançadas a exploração do trabalhador, ou seja, formar profissionais que reforçam ainda mais a exclusão social. Dessa forma, os Institutos Federais se mostram como um mecanismo ideológico de uma sociedade excludente e de legitimação de um país dependente dos demais que fazem parte da centralidade do capitalismo mundial.

Por outro lado, uma análise do PNE 2001-2010 a respeito da expansão evidencia que, no fim do século passado, sua oferta era pequena se comparada com as demandas do sistema produtivo. O documento também apresenta que essa necessidade de oferta “está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procuram uma formação profissional” (BRASIL, 2001, p.114). Em outros termos, apesar da expansão, esse argumento apresentado num documento oficial mascara o fato de que não é possível contemplar todos os jovens para uma formação profissional, o que evidencia um processo fetichizante em que a sociedade deve reconhecer que não é possível proporcionar à classe trabalhadora o acesso aos processos formativos para o trabalho.

Mesmo possuindo como único meio de sobrevivência a venda de sua força de trabalho, uma parcela da classe trabalhadora não possui condições de adequar suas capacidades ao meio produtivo, fato que o próprio documento, de forma sutil, reconhece ao descrever

que a Educação Profissional “funcionou sempre como um mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante” (BRASIL, 2001, p.114-115).

Conforme informações do sítio SETEC-MEC, até 2014, toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica estaria em pleno funcionamento, o que totalizarão 600 mil vagas para estudantes. Essas informações estão presentes nas metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Aparece na meta 8 ao se elevar a escolaridade da população de 18 a 24 anos e na meta 11 que é “duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade” (BRASIL, 2011, p.13).

O PNE 2011-2020 também apresenta a incumbência para os Institutos Federais da formação inicial e continuada de professores. Como um todo, o documento apresenta 20 metas com suas respectivas estratégias, sem apresentar de forma clara a materialidade de quais e como serão viabilizadas essas metas, bem como quais representantes da sociedade farão o acompanhamento. E esses representantes, conforme sua classe social, possuem diferentes interesses. Para Kuenzer (2010), falta apresentar “as responsabilidades pela sua execução e as formas de acompanhamento e controle que deverão ser realizadas”, inclusive promovendo fóruns “para revisão de rumos a partir de dados que explicitem claramente os percentuais atingidos em relação ao proposto para o decênio” (KUENZER, 2010, p.857).

Ao analisar as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais, evidenciam-se algumas contradições a respeito de sua implantação e as demandas do sistema produtivo do capital. Segundo esse documento, “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade e a geração de novas tecnologias” (BRASIL/MEC, 2010, p.3), e a “formação acadêmica para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão a luz a elementos essenciais para definição de um propósito específico para a estrutura curricular” (BRASIL/MEC, 2010, p.26).

Tais afirmações são contraditórias devido ao fato de que uma formação para o trabalho que envolva as concepções relacionadas com o seu sentido ontológico não apenas são incompatíveis, mas também se mostram no sentido de enfrentamento das concepções de justiça social, competitividade e geração de novas tecnologias em uma sociedade capitalista. Na situação em que indivíduos se organizem socialmente para suprir necessidades em seu sentido ontológico, vê-se naturalmente uma sociedade justa, pois o trabalho está associado a uma liberdade consciente do coletivo, para tomar decisões concretas que modifiquem a realidade. Isso também acontece ao se expressar a competitividade como foco dos Institutos Federais. O conceito, também característico de uma sociedade capitalista, apresenta uma incompatibilidade com o trabalho em seu sentido ontológico, que é considerá-lo em uma perspectiva da relação existente entre o homem e a natureza, transformando-a para satisfazer necessidades. Nesse processo produtivo, não existe a exploração do trabalho, pois este é compreendido no âmbito das relações sociais de igualdade dos sujeitos. A forma de organização social na perspectiva do trabalho em seu sentido ontológico não contempla a competição entre aqueles que produzem, porque a produção está direcionada diretamente a uso, enquanto que, no sistema capitalista, apesar de necessitar do uso, a produção está direcionada fundamentalmente para o lucro que depende da exploração do trabalho.

A geração de novas tecnologias também apresenta incompatibilidade devido ao fato de que a tecnologia, no contexto que considere o trabalho em seu sentido ontológico, deve ser compreendida em sua relação estreita com a ciência no sentido de os seres humanos aprimorarem sua relação prática com a natureza. Nesse aprimoramento, a tecnologia serve como ferramenta que permite realizar o trabalho de forma que haja menor dispêndio de energia dos seres humanos. Sendo assim, a tecnologia possibilitaria uma redução no tempo de trabalho humano. Essas concepções levam ao enfrentamento com o entendimento de tecnologia em sistema de produção capitalista, pois ela não só não diminui o tempo de trabalho, mas ainda contribui para uma maior exploração do trabalho humano. O poder ideológico do capital ainda impõe ao trabalhador a sua busca por qualificação em virtude das mudanças tecnológicas. Se os Institutos Federais possuem como foco a geração de novas tecnologias em virtude de estarem inseridos no modo de produção capitalista, significa que essas instituições possuem um papel ideológico, pois gerar novas tecnologias no capitalismo é aprimorar as formas modernas de exploração do trabalho humano.

Utilizar o trabalho para justiça social, competitividade e geração de novas tecnologias no capitalismo é assumir o trabalho como submissão a este modo de produção, bem como utilizar sua concepção ontológica como mecanismo ideológico. Essa breve análise das Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais mostra, de forma clara, o mecanismo fetichizante do capital, pois, ao se apropriar de concepções que analisam o trabalho em seu sentido ontológico e suas implicações nas relações sociais, econômicas e políticas, não há o devido aprofundamento e, em alguns casos, distorce-as para utilizar em seu benefício.

Ferreti (2011) questiona se os Institutos Federais reúnem atualmente as condições necessárias para o desenvolvimento de uma efetiva integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica. Também sugere-se a reflexão sobre a compatibilidade de instituições como estas, já que em sua criação se propõem a discutir diferentes interesses de diferentes classes sociais e, ao mesmo tempo, pretendem se articular com a mais moderna forma de organização do capitalismo que é a globalização. Como desdobramento, poder-se-ia pensar nos Institutos Federais, por meio de toda sua estrutura para um caminho de uma construção contra-hegemônica, como um movimento crítico ao modelo social e econômico atual. Poderiam ser desenvolvidas nessas instituições concepções de uma Educação Básica integrada à Educação Profissional que contemplem os aspectos culturais, científicos, tecnológicos na formação de cidadãos emancipados e autônomos, com uma compreensão de que a formação profissional não significa formação para o emprego e a manutenção deste e, sim, para o trabalho em sua dimensão ontológica.

A Educação Básica integrada à Educação Profissional estaria direcionada para uma educação que formasse trabalhadores para um trabalho complexo com inserção no processo de produção industrial da atualidade com forte base científica.

O exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola em sua proposta pedagógica com base em demandas sociais (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p.300).

Essas concepções estão presentes no PDE ao afirmar que os Institutos Federais poderão “repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre propedêutico e o profissionalizante” (BRASIL, 2007, p.33). Nesse sentido, os Institutos Federais permitiriam “afirmar a ideia de que essa educação, por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico” (FRIGOTTO, 2001, p.82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e sua relação com a Educação Básica se apresentaram historicamente separadas como um mecanismo de consolidação da diferença de classes. As disputas políticas ocorridas se encaminharam para uma integração que permitiria a formação de um trabalhador com aspectos da cultura, da ciência, da tecnologia, ou seja, uma formação politécnica que permitiria um rompimento entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Embora se tenha atualmente uma sustentação legal, a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica não se concretizou por dificuldades como a forma impositiva com que é apresentada para aos professores, o processo histórico de formação e atuação dos professores e as condições materiais e humanas de implementação nas escolas (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A possibilidade de superação da dualidade envolve superar perspectivas pedagógicas conservadoras por meio do processo democrático de gestão das instituições de ensino, em que alunos, pais, professores e a comunidade envolvida participem efetivamente da construção e reconstrução dos projetos pedagógicos, das tomadas de decisão sobre o que é importante no dia a dia das atividades dessas instituições, no entendimento de que o processo de formação dos sujeitos deve superar a visão mercantilista do trabalho. Enfim, é fundamental desenvolver uma cultura democrática com os sujeitos possuindo um papel ativo. A superação da dualidade envolve também a superação da precarização do trabalho docente, pois, com melhores condições de trabalho, é possível uma melhor relação dos professores com os demais sujeitos, possibilitando a discussão de perspectivas pedagógicas que permitam a superação da perspectiva conservadora dos atuais padrões pedagógicos.

Os Institutos Federais possuem um papel não único, mas importante para contribuir com a possibilidade de concretização da formação integrada. São instituições de ensino recentes ao considerarmos o processo histórico de discussão da Educação Profissional e que correspondem à maioria de matrículas da formação profissional. Embora alguns *campi* sejam de antigas escolas vinculadas a universidades federais ou Centros Federais de Educação Tecnológica, a ampliação de unidades em todo o território nacional, por meio de suas estruturas, poderia desenvolver esses aspectos de superação da dualidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional. A partir de sua estrutura de funcionamento, que inclui a formação inicial e continuada de professores, atividades de pesquisa e extensão, podem ser desenvolvidas perspectivas de superação que permitam uma formação com aspectos culturais, científicos, tecnológicos, ou seja, uma formação de trabalhadores livres de forças coercitivas e emancipados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Mec, 2007.

_____. **Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. MEC/Setec. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: Concepções e Diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.789-806, jul./set.2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise, A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, out.2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun.2001.

_____. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1129-1152, out.2007.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.877-910, out.2006.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.273-296, jan./un. 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.89-108, jan./jun.2010.

_____. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

Data de submissão: 03/06/2015

Data de aprovação: 11/07/2015