



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANA LETÍCIA COUTO ARAUJO

O ACESSO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO UM
DIREITO LEGAL À EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA e
TECNOLÓGICA

Rio de Janeiro

2023

ANA LETÍCIA COUTO ARAUJO

**O ACESSO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO UM DIREITO LEGAL À
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA e TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Leonardo Leonidas de Brito

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A663 Araujo, Ana Letícia Couto

O acesso ao ensino médio integrado como um direito legal à educação básica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica / Ana Letícia Couto Araujo. - Rio de Janeiro, 2023.

62 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Leonidas de Brito.

1. Ensino médio integrado. 2. Acesso à educação. 3. Direito à educação - Brasil. 4. Lutas de classes. 5. Meritocracia. 6. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). 7. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. I. Brito, Leonardo Leonidas de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II

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



ANA LETÍCIA COUTO ARAUJO

**O ACESSO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO UM DIREITO LEGAL À
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA e TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 05 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Leonardo Leonidas de Brito (Orientador)
Colégio Pedro II

Dra. Allane de Souza Pedrotti Matos
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dr. Roberto Carlos da Silva Borges
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dra. Sabrina Araújo de Almeida
Instituto Federal do Rio de Janeiro



COLÉGIO PEDRO II

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



ANA LETÍCIA COUTO ARAUJO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
UM RELATÓRIO TÉCNICO PARA CURSOS DO CEFET/RJ**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 05 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Leonardo Leonidas de Brito (Orientador)
Colégio Pedro II

Dra. Allane de Souza Pedrotti Matos
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dr. Roberto Carlos da Silva Borges
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dra. Sabrina Araújo de Almeida
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Para *João* e *Nina*, filho e sobrinha amados.

AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos”.

João Cabral de Melo Neto
*Tecendo a manhã*¹

Inspirada pela metáfora que exalta a fraternidade e o trabalho coletivo, reconheço a presença e a parceria daqueles que me apoiaram no percurso deste mestrado, permitindo que eu conseguisse chegar até aqui. Não tenho dúvida de que este momento consubstancia uma conquista que é pessoal apenas na aparência, dadas as inúmeras contribuições recebidas e o significado de cada uma no que sustenta, essencialmente, essa realização.

Nesse sentido, agradeço, especialmente:

ao Rodrigo, pai do meu dileto e único filho, pelo companheirismo permanente e por tanto incentivo; mesmo conjugalmente separados, minha família, para sempre.

ao Prof. Dr. Leonardo Brito, meu orientador, que me acolheu no meio do mestrado sem hesitar, pela troca de ideias e pela disponibilidade constante. Foi um presente ser orientada por um educador tão competente e solícito.

aos meus confrades pedagogos da Divisão de Acompanhamento e Desenvolvimento do Ensino do CEFET/RJ, pela colaboração na distribuição das tarefas do setor, tornando minha licença capacitação possível de ser usufruída para a escrita desta dissertação.

aos familiares e amigos que, de longe ou de perto, acompanham os meus passos e torcem por mim.

¹ MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma incubadora de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme.

Antonio Gramsci, 1916²

² Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>. Acesso em: 26 maio 2023.

RESUMO

ARAUJO, Ana Letícia Couto. **O acesso ao Ensino Médio Integrado como um direito legal à Educação Básica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

A presente dissertação aborda o contexto de construção de um Produto Educacional que consiste em um Relatório Técnico sobre cursos de Ensino Médio Integrado, no âmbito de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, localizada no estado do Rio de Janeiro. Tem como objetivo geral discutir o direito de acesso a essa formação escolar, sob o pressuposto da sua vinculação orgânica à Educação Básica, cuja obrigatoriedade de oferta pelo Estado está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996). Nessa esteira, contrapõe-se ao formato da aplicação de provas para a seleção dos estudantes interessados em uma vaga, ao passo que reitera o dever do Estado para com a democratização do ensino público de qualidade, socialmente referenciado. Pela via da crítica à ideologia da meritocracia subjacente ao modelo de exames admissionais, problematiza o viés elitista que reveste uma prática institucional adotada por instituições de educação pública, trazendo à baila a defesa de mecanismos de seleção inspirados na perspectiva do direito à Educação Básica. Resgata o sentido originalmente socialista da educação omnilateral ou politécnica projetada nos cursos em questão, associando-se seus postulados aos interesses das classes trabalhadoras, no contexto da luta de classes. O Produto Educacional apresentado está voltado para a orientação crítica dos educadores da instituição pesquisada, diretamente envolvidos com o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, no que se inclui a escrita dos seus projetos pedagógicos, documentos que reúnem as principais informações a respeito da formação oferecida e apresentam-na à comunidade interna e externa.

Palavras-chave: ensino médio integrado; acesso escolar; direito à educação; luta de classes; meritocracia.

ABSTRACT

ARAUJO, Ana Letícia Couto. **O acesso ao Ensino Médio Integrado como um direito legal à Educação Básica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation addresses the context of building an Educational Product consisting of an Explanatory Guide on Integrated High School courses at an institution of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, located in the state of Rio de Janeiro. Its general objective is to discuss the right of access to this school training, under the assumption of its organic link to Basic Education, whose mandatory provision by the State is provided for in the Law of Guidelines and Bases of National Education (Federal Law No. 9394/1996). In this vein, it opposes the format for selecting students to access courses embodied in the classic model of admission exams. By criticizing the ideology of meritocracy underlying this process, it problematizes the elitist bias that covers an institutional practice adopted within the scope of public school education, bringing up the defense of selection mechanisms inspired by the perspective of the right to Basic Education. It rescues the originally socialist meaning of the omnilateral or polytechnic education projected in the courses in question, associating its postulates with the interests of the working classes, in the context of the class struggle. The Educational Product presented is aimed at the critical orientation of the educators of the researched institution, directly involved with the planning and development of the courses, which includes the writing of their pedagogical projects, documents that gather the main information regarding the training offered and present it to the internal and external community.

Keywords: integrated high school; school access; right to education; class struggle; meritocracy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CMRJ – Colégio Militar do Rio de Janeiro

CNTC – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CODIR – Conselho Diretor do CEFET/RJ

CPII – Colégio Pedro II

DIACE – Divisão de Acompanhamento e Desenvolvimento de Ensino do CEFET/RJ

DIREN – Diretoria de Ensino do CEFET/RJ

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Produto Educacional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	O contexto.....	15
1.2	O tema.....	18
1.3	O fenômeno.....	22
1.4	Justificativa.....	26
1.5	Objetivos.....	31
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
2.1	O EMI no CEFET/RJ.....	33
2.2	O EMI como política pública de educação.....	35
2.3	Escola pública e desigualdades educacionais.....	37
2.4	Discurso(s), ideologia(s) e transformação social.....	40
3	METODOLOGIA.....	49
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	56

1 INTRODUÇÃO

“(...) A transformação de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da realidade são processos que caminham juntos. É na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la.”

Michel Löwy

Esta dissertação apresenta a síntese do processo de estudo e pesquisa desenvolvido durante os anos de 2021, 2022 e 2023, por ocasião do curso de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Colégio Pedro II (CPII). Insere-se na linha de pesquisa intitulada Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica³ (EPT).

No que tange à sua comunicação com os três macroprojetos de pesquisa que estruturam essa linha, o trabalho pode ser compreendido na interface com dois deles: Organização do currículo integrado na EPT e Organização de espaços pedagógicos da EPT⁴.

O diálogo com o primeiro respalda-se na discussão sobre os fundamentos ontológicos e históricos da formação escolar intitulada Ensino Médio Integrado (EMI). Defendo sua vinculação orgânica ao conjunto da Educação Básica, primeiro nível de ensino em que se estrutura a educação escolar brasileira (BRASIL, 1996), assim como sua extensão ao organismo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), uma das formas de oferta da EPT, modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional (BRASIL, 2021).

A relação com o segundo macroprojeto, por sua vez, submete-se à discussão que compreende o acesso a essa formação escolar pela perspectiva do direito legal à Educação Básica. Assunto caro a essa discussão, a meu ver, é o formato historicamente adotado na seleção dos estudantes para o ingresso nos cursos de EMI ofertado por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), na qual se inclui o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)⁵, *locus* da minha pesquisa.

³ O Profept está organizado em duas linhas de pesquisa. A segunda intitula-se Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

⁴ O terceiro macroprojeto relacionado à linha de pesquisa intitula-se História e Memórias no Contexto da EPT. Informações adicionais podem ser encontradas no documento anexo ao Regulamento Geral do PROFEPT: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf>.

⁵ O CEFET/RJ é uma instituição especializada na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica. Dentre os seus objetivos,

Demonstro como a naturalização do formato da aplicação de provas no contexto dessas instituições deve ser motivo de contestação pelos que defendem a democratização do ensino público de qualidade, socialmente referenciado. Frente às conquistas sociais amparadas na legislação recente, no que tange à ampliação da educação escolar obrigatória (BRASIL, 2013), entendo que compete aos estabelecimentos oficiais de ensino público remodelar práticas institucionais em dissonância com o dever do Estado para com a oferta da Educação Básica.

Nesse sentido, contesto a visão na qual vêm se ancorando, historicamente, os processos seletivos de acesso ao EMI ofertado por estabelecimentos de educação pública, segundo a qual o mérito individual é o critério balizador para a admissão dos novos estudantes. Consubstanciados na aplicação de provas, esses processos seletivos têm como estofa a meritocracia, termo que expressa uma ideologia conexas ao ideário neoliberal e traduz uma cultura que pretende “atomizar as pessoas como indivíduos que devem competir uns com os outros para ter sucesso, estendendo o comportamento empreendedor aos recantos da vida cotidiana” (LITTLE, 2018, p. 2).

Por se tratar de um mestrado profissional, impôs-se a elaboração de um Produto Educacional (PE) na área de Ensino, aplicável em contexto real de trabalho, como resposta a uma demanda identificada no *locus* investigado. Embora fruto da pesquisa desenvolvida, o PE que apresento constitui uma unidade textual em si, com conteúdo e forma próprios, cuja leitura é independente do texto desta dissertação.

O alinhamento entre ambos os trabalhos – dissertação e PE – também pode ser observado na vinculação do conteúdo do PE aos mesmos macroprojetos a que está submetida a dissertação, ambos convergindo para: a retomada dos fundamentos que sustentam o conceito de EMI; a revisão da concepção sobre o formato de acesso ao EMI; a defesa do pertencimento do EMI ao conjunto da Educação Básica; e a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de EMI como uma demanda institucional de caráter político-pedagógico, relevante para o reconhecimento social e a valorização da formação integral que essa oferta representa para as classes trabalhadoras do país.

destaco os seguintes, para efeito desta pesquisa: ministrar ensino médio, observadas a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio e ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia (BRASIL, 2005).

1.1 O contexto

De acordo com o atual texto da lei que define as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o sistema escolar brasileiro é composto de dois níveis de ensino, a saber: Educação Básica e Educação Superior. O primeiro compreende três subníveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O segundo abrange cursos sequenciais por campo do saber, de graduação, pós-graduação e extensão (BRASIL, 1996).

A Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013⁶, fixou a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica para pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade, intervalo etário que abarca seus três subníveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa lei demarcou a competência do Estado para com a oferta da Educação Básica em instituições públicas de educação e o acompanhamento, junto aos pais ou responsáveis, da frequência escolar dos estudantes. Ainda, definiu o acesso à educação básica obrigatória como um “direito público subjetivo”, conferindo a “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público”, a prerrogativa de acionar o poder público para exigí-lo (BRASIL, 2013).

A vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social já representa um dos princípios sobre os quais se baseia o ensino ministrado no âmbito da educação brasileira. Para além desse princípio, o advento da Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008⁷, introduzido no trecho da LDB reservado ao Ensino Médio uma subseção denominada Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁸ (EPTNM), que trata do preparo escolar do estudante para o exercício de profissões técnicas, ainda no contexto do Ensino Médio.

Todavia, a profissionalização do estudante de Ensino Médio, conduzindo-o a uma qualificação e a uma habilitação profissional de nível técnico, não pode prescindir da garantia da “formação geral do educando”, como estabelecido no Art. 36-A da LDB.

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

⁷ Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

⁸ Seção IV-A, Art. 36-A a 36-D da LDB.

Dessa forma, todo estudante de Ensino Médio matriculado em estabelecimentos de ensino escolar do território nacional tem direito a uma formação que atenda, minimamente, às finalidades estabelecidas para essa etapa da Educação Básica, em linhas gerais. São elas:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o preparo para o exercício de profissões técnicas é uma oferta de formação adicional, não podendo implicar qualquer nível de perda de conhecimento, nos termos das finalidades acima transcritas. Assim, fica oficialmente preservado o direito de todo estudante de Ensino Médio a uma formação escolar que lhe confira as bases necessárias ao prosseguimento nos estudos superiores, caso esse seja seu interesse.

Sob o aspecto desse preparo, destacam-se as formações que configuram os cursos técnicos desenvolvidos de maneira articulada e integrada ao Ensino Médio, no âmbito da EPTNM. São desenvolvidas na mesma instituição de ensino, na qual o estudante recebe matrícula única, e estão consubstanciadas em currículo escolar integrado. Ademais, só podem ser feitas por quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica que antecede o Ensino Médio.

O estudante precisa integralizar todo o currículo definido no projeto pedagógico do curso, incluindo os componentes da Base Nacional Comum Curricular e do itinerário da formação profissional técnica, além da carga horária de estágio, quando prevista. Ao final, será certificado como concluinte do Ensino Médio e estará habilitado profissionalmente para o trabalho como técnico.

Recebendo o nome de Ensino Médio Integrado (EMI), essa formação adota o “trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2017; SAVIANI, 2007) e se insere oportunamente na luta dos trabalhadores pela superação da histórica dicotomia entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. A integração almejada deve incorporar a relação entre teoria e prática no “ensino de cada componente curricular”, perfazendo uma unidade e não “uma matriz de disciplinas fragmentadas” (CONIF, 2018, p. 4).

Tal tipo de formação representa um quantitativo importante do montante de cursos técnicos oferecidos à população pelas instituições públicas que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPT). No Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), *locus* desta pesquisa de mestrado e instituição onde sou pedagoga, no ano-base 2021, das 6.477 matrículas ativas nos cursos técnicos, 4.151 referem-se ao EMI⁹.

Esse número encontra amparo na própria lei de criação da REFEPT, que estabelece como um dos seus objetivos: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a).

Com efeito, os cursos de EMI estão tanto sob o guarda-chuva da EPTNM quanto da Educação Básica. Essa dupla subordinação implica desafios maiores à gestão dos cursos e à formação dos profissionais da educação a eles dedicados, da mesma forma que exige dos estudantes uma dedicação superior às atividades escolares, seja em relação ao tempo diário de permanência na instituição ou quanto ao volume curricular que precisa ser integralizado. Sem contar, ainda, a expectativa da comunidade externa, especialmente dos responsáveis pelos estudantes, quanto ao tipo de formação que esses cursos oferecem em termos de preparo acadêmico, tanto para o exercício de uma profissão técnica quanto para o ingresso na universidade.

Se esses cursos pertencem ao conjunto da Educação Básica brasileira, dada a obrigatoriedade desse nível da educação nacional para pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade, o estudo que desenvolvi ao longo do mestrado esteve orientado pelo pressuposto de que o acesso ao EMI consiste em direito público subjetivo. Destarte, é dever do Estado promovê-lo junto à população, pela sua oferta em estabelecimentos públicos de educação, entre os quais estão reconhecidos aqueles que compõem a RFEPT.

⁹ Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Acesso em 03 abr. 2023). As demais vagas são ocupadas por estudantes de cursos técnicos subsequentes e concomitante ao Ensino Médio.

1.2 O tema

No que se circunscreve aos cursos de EMI de instituições da REFEPT, o caráter obrigatório da Educação Básica e o enquadramento do acesso a ela como direito público subjetivo não se traduzem imediatamente pela garantia da matrícula de estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental, única restrição feita pela lei.

Mediante a realidade de um quantitativo de vagas inferior à demanda social, impõe-se àquelas instituições a necessidade do estabelecimento de critérios de seleção dos interessados nos cursos, visando a equacionar essa diferença. Enquanto houver disparidade na relação entre a oferta e a procura, o acesso estará submetido a alguma forma de pré-seleção, que sempre será responsável pela configuração de uma disputa entre os interessados.

Esse fenômeno cria um cenário de concorrência entre jovens estudantes e suas famílias, que almejam a oportunidade de conseguir uma vaga nos cursos de Ensino Médio de escolas públicas federais, socialmente reconhecidas pela qualidade do trabalho desenvolvido. Perpetua-se uma cultura que acaba por naturalizar a retroalimentar o discurso da competitividade e da excelência acadêmica no contexto escolar. Cabe questionar: a quem interessa essa manutenção?

Como autarquias federais “detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2012), compete a cada instituição decidir, planejar e executar suas ações sob o princípio da gestão democrática. Para isso, contam com a atuação dos seus conselhos superiores, “de caráter consultivo e deliberativo”, com “representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica”: docentes, estudantes, servidores técnico-administrativos, egressos da instituição, sociedade civil, Ministério da Educação e Colégio de Dirigentes (BRASIL, 2008).

Dentre as decisões que devem ser democraticamente tomadas está justamente a definição dos critérios para a seleção acima descrita. Entendo-a como decisão de caráter político-pedagógico, na medida em que traduz a disposição da instituição e de seus atores para com uma democratização do ensino público federal que denote preocupação com a popularização do seu alcance.

No caso do CEFET/RJ, historicamente, a porta de entrada a tais cursos tem como código de acesso a aprovação e a classificação dos candidatos em provas, de acordo com regras fixadas em edital específico, modelo que se subordina aos termos

do regimento interno da instituição, elaborado há quase quarenta anos (CEFET/RJ, 1984).

O edital que apresentou as regras para o ingresso nos cursos de EMI da instituição, no ano letivo de 2023, previu duas fases de avaliação. A primeira consistiu na aplicação de provas de múltipla escolha abrangendo as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos currículos do Ensino Fundamental (EF), com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Na segunda fase, da qual participariam apenas os candidatos classificados na primeira, foram aplicadas uma prova discursiva de Matemática e uma redação (CEFET/RJ, 2022).

Baseado na classificação dos que melhor se desempenharam nos exames, o formato da aplicação de provas vem respondendo pelo ingresso nos cursos de EMI da instituição de um perfil de alunado cujo repertório escolar os coloca em posição vantajosa na disputa por uma vaga. Além da formação escolar prévia, destaca-se, ainda, o ganho obtido em termos de *capital cultural* (BOURDIEU, 2014) pelas experiências que lhes foram proporcionadas por suas famílias. Não raro, acontece de essa prévia formação ganhar um reforço mediante a matrícula do estudante em cursos que visam à preparação para tais exames de admissão.

Essa opção institucional abriga em si uma contradição, porquanto busca solucionar o problema estrutural da inexistência de vagas suficientes para atender à demanda social por educação pública de qualidade pela via da meritocracia (LITTLE, 2018), ideologia que pressupõe avessa à condição de direito público subjetivo pela qual se classifica a Educação Básica nacional.

O texto da Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em que pese o seu caráter compensatório quanto ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e sociais que historicamente configuraram o acesso a instituições federais de educação pública, a realidade da prestação de exames de admissão permanece posta, sem questionamento (BRASIL, 2012).

Importa sublinhar que a lei diz respeito tanto ao ingresso na Educação Superior quanto nos cursos da EPTNM, entre os quais estão os de EMI. Nesse caso, especificamente, por se tratar de uma formação escolar compreendida na totalidade da Educação Básica, a discussão merece um olhar diferenciado, porque se trata do que a lei classifica como escolaridade obrigatória. Logo, quando se pensa no ingresso

em cursos de diferentes níveis de ensino, faz-se mister considerar as peculiaridades de cada um deles, bem como a função social que exercem no conjunto da sociedade¹⁰.

A seleção dos ingressantes baseada na aplicação de provas representa a constituição de um público estudantil alinhado às expectativas do discurso de qualidade acadêmica, perpetuado na cultura escolar e reconhecido externamente. Ocorre que essa qualidade é tributária de uma seletividade responsável por embarrear o acesso à instituição de estudantes socialmente enquadrados em grupos historicamente excluídos dos espaços privilegiados da sociedade, nos quais se situam as escolas públicas federais (MATOS, 2020, p.188).

Sob uma perspectiva crítica, considero que esse mecanismo fomenta uma disputa da qual participam crianças, jovens e suas famílias, além de uma rede de cursos preparatórios de caráter privado que sustentam um mercado educacional formado a partir da cobrança social incidente sobre quem concorre a uma vaga da Educação Básica de instituições federais como o CEFET/RJ.

O prêmio almejado é a matrícula em uma escola pública, gratuita, de qualidade socialmente reconhecida, da qual se espera a oferta de uma formação que dê prosseguimento à preparação do estudante para competições futuras. Após o ingresso na instituição, reforça-se a reprodução do mérito individual quando se privilegia, nos processos avaliativos, a aplicação de provas para a avaliação da aprendizagem.

Esse modelo vem sendo adotado sob a égide de discursos imbuídos de concepções de mundo do campo ideológico¹¹ do capitalismo (DUARTE, 2003, p. 13), no qual se inclui o próprio sentido da meritocracia adotada no cenário que é objeto

¹⁰ Não entendo como pacificada a realidade da seleção de estudantes por meio de provas para o ingresso no Ensino Superior, tampouco a considero um fato posto. Contudo, neste estudo, em particular, a atenção recai exclusivamente sobre a Educação Básica e o Ensino Médio.

¹¹ O conceito de ideologia que adoto nesta pesquisa se traduz pela concepção ou visão de mundo, isto é, pelo conjunto de ideias, valores e princípios que correspondem a uma determinada forma de compreensão da realidade social e cimentam o nosso agir e o nosso fazer como sujeito individual e coletivo. Nesse sentido, podemos falar de ideologias, no plural, uma vez que não há uma só, com caráter absoluto, eterno: "(...) nem todas as ideologias são iguais. Elas constituem o terreno comum e necessário da consciência (...)" (GRAMSCI *apud* LIGUORI, 2017, p. 399). Minha compreensão das ideologias ladeia o pensamento de Antonio Gramsci, pelo qual compreendo que são "historicamente necessárias", "organizam as massas humanas" e "formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência da sua posição, lutam etc.". Dessa forma, a disputa de determinada classe social por hegemonia é sempre uma disputa ideológica, embate que não deve ser reduzido a uma "batalha de ideias" porquanto tem uma materialidade estrutural e estão articuladas em "aparelhos" (*apud* LIGUORI, *idem*, p. 400).

deste estudo. Vigem a retórica em torno da crença de que a todos é dada a oportunidade de ser bem-sucedido, a depender, apenas, das escolhas individuais. Perpetua-se como verdade absoluta a ideia de que não existem obstáculos intransponíveis, desde que seja feito o esforço necessário para superá-los: “raça, classe ou gênero não são, em um nível fundamental, barreiras significativas para o sucesso” (LITTLE, 2018, p. 2). Tudo se reduz ao esforço e à superação individuais, “molas propulsoras suficientes para atingir os objetivos desejados” (SILVA, 2018, p. 65).

Reduzir a aprovação e a classificação nos concorridos exames de admissão ao EMI das escolas federais a expressões como “esforço”, “vontade” e “superação” desqualifica a luta dos trabalhadores por políticas públicas sociais que resultem em mudanças estruturais do nosso conjunto societário.

Pedra angular da ideologia da meritocracia, esses termos estão na ponta da língua do discurso neoliberal, cuja presença se faz sentir também nas instituições e sistemas educacionais, nas últimas décadas (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Fragmentos enunciativos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Cefet/RJ analisado por Almeida e Giorgi (2013, p. 295), referente ao período compreendido entre 2010 e 2014¹², refletem valores e saberes caros ao típico funcionamento de uma empresa. Os pesquisadores concluem que a ocorrência de termos como “eficiência”, “produtividade”, “organização” e “desenvolvimento” sugere a valorização discursiva de uma formação escolar alinhada ao *modus operandi* do mercado de trabalho capitalista.

Antunes (1999, p. 48) nos adverte para as atuais formas de dominação do capital sobre o conjunto societal, extrapolando os limites da reorganização do processo produtivo para também “gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas de sociabilidade”. O autor destaca o alcance dessa subjugação no plano ideológico, “por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”.

Com efeito, não me parece equivocado pensar que, quando se trata de analisar a configuração recente da disputa entre capital e trabalho, importa considerarmos o

¹² O PDI vigente compreende o período de 2020 a 2024. No texto atual, os termos se repetem, conforme pode ser verificado no documento disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5553/PDI%20CONSOLIDADO_final.pdf>. Acesso em 09 abr. 2023.

lugar privilegiado que a educação escolar ocupa nessa arena, onde os interesses disputados vão além da esfera produtiva.

Se o desemprego estrutural, a ampliação da precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente em escala globalizada edificam a atual fase de reestruturação produtiva do capital, conforme ressalta Antunes (1999, p. 34), de que maneira os chamados países de capitalismo tardio como o Brasil seriam afetados internamente por essa nova ordem mundial?

Neves e Pronko (2008, p. 150) ressaltam o avanço da atuação do Banco Mundial – umas das principais agências financeiras internacionais –, nos últimos anos, no sentido de abranger “todas as áreas consideradas chave para a difusão de um modelo/padrão de desenvolvimento”, em conformidade com as demandas impostas pelo atual estágio de produção e acumulação do capital, de base tecnológica e flexível.

Nesse sentido, reforça-se, em nossa sociedade, o viés ideológico de cunho neoliberal, incorporado ao discurso social como retórica comum aos sujeitos de diferentes classes sociais, inclusive àqueles que mais sofrem com as desigualdades advindas de um sistema produtivo predatório, não por coincidência, justamente os que mais necessitam da escola pública.

De acordo com Cury (2008, p. 302), qualificar a expansão da Educação Básica na sua totalidade é fator fundamental para o próprio exercício da cidadania. Todavia, a distribuição igualitária de direitos sociais legalmente assegurados, dos quais se destaca o acesso ao ensino público de qualidade, é um desafio que vem se mostrando difícil de ser vencido pela nossa sociedade e pelo Estado brasileiro (SILVA, 2018, p. 65).

Ancorada, ainda, no pensamento de Cury (idem), reconheço que a defesa da “igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação” está em oposição a modelos de funcionamento institucional adotados por escolas públicas que privilegiam o mérito individual na seleção dos que se interessam por um de seus cursos de Educação Básica. Ao fazê-lo, endossam o ideário caro ao funcionamento de uma ordem social elitista, hierarquizada e excludente.

1.3 O fenômeno

Pedagoga no CEFET/RJ, estou atualmente lotada na Divisão de Acompanhamento e Desenvolvimento de Ensino (DIACE), situada no âmbito da

Diretoria de Ensino (DIREN)¹³. A DIACE atua com abrangência sistêmica, abarcando os sete *campi* da instituição, além da sede¹⁴.

Sua equipe profissional é composta por seis servidores técnico-administrativos dos cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, e é responsável pelo atendimento tanto da graduação quanto da EPTNM de todo o sistema CEFET/RJ.

Como o próprio nome do setor sugere, esse trabalho tem por finalidade a promoção das ações de ensino que são desenvolvidas no âmbito dos cursos sob sua competência. Compreende os aspectos didático-pedagógicos e de legislação educacional, incluindo, ainda, a orientação quanto às normativas homologadas no âmbito dos conselhos institucionais¹⁵.

Nesse exercício funcional, avalio e acompanho os desdobramentos das políticas públicas de educação relacionadas aos cursos em funcionamento na instituição, supervisionando, especialmente, o impacto no seu projeto pedagógico. Colaboro, ainda, com o planejamento e o desenvolvimento de atividades, eventos e projetos que promovam e potencializem o ensino praticado na instituição.

Tomando como referência o pensamento de Bakhtin (2014, p. 35), reconheço o componente “socioideológico” de toda individualidade, do qual também não escapa a minha própria subjetividade. Nesse sentido, aprecio a minha experiência profissional como um processo individual que está historicamente enraizado e submetido ao fluxo das relações sociais em que me encontro objetivamente enredada.

Sob a perspectiva das múltiplas determinações que me condicionam como sujeito histórico inserido no mundo (FREIRE, 2004, p. 54), elaboro o meu problema de estudo e pesquisa no curso de mestrado com base na observação de um fenômeno decorrido na instituição de educação pública onde trabalho.

O evento diz respeito a uma situação pontual no contexto da pandemia de Covid-19, quando a necessidade do isolamento social impediu a realização dos exames de admissão aos cursos de EMI da instituição. A solução encontrada foi a

¹³ O Estatuto da instituição define a DIREN como o órgão responsável pela coordenação, planejamento, avaliação e controle das atividades de apoio e desenvolvimento do ensino, em consonância com as diretrizes das Diretorias de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão (BRASIL, 2005).

¹⁴ Além da capital, onde se localizam a sua sede e um dos *campi*, nos bairros Maracanã e Maria da Graça, respectivamente, o CEFET/RJ está presente em outros seis municípios do estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Itaguaí, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis, Valença.

¹⁵ Conselho Diretor, Conselho de Ensino e Pesquisa, Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, Conselho de Ensino e Conselho de Extensão. Informações adicionais em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/conselhos-2>>.

adoção do sorteio público eletrônico por dois anos consecutivos, em 2020 e 2021, para o ingresso nos anos letivos de 2021 e 2022, respectivamente.

A inflexão no histórico modelo da aplicação de provas foi anunciada por meio dos editais que normatizaram as regras da seleção em questão. Além das informações acerca do sorteio público e das vagas disponíveis em cada curso de EMI, chamou minha atenção o ineditismo da gratuidade da inscrição, o que também diferiu da recorrente cobrança de uma taxa.

A publicação desses editais provocou reações refratárias ao modelo do sorteio público por parte de integrantes da comunidade interna, para quem a qualidade e o renome da instituição seriam abalados com a chegada de estudantes selecionados “no escuro” ou “ao acaso”.

A temática acabou se tornando ponto de pauta¹⁶ para discussão junto ao pleno do Conselho Diretor (CODIR), órgão máximo da gestão superior da instituição, a pedido de um dos conselheiros que representam a categoria docente. No dia 12 de novembro de 2021, pela plataforma de *web* conferência fornecida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), o sorteio público foi objeto de votação no âmbito daquele Conselho, conforme consta na ata¹⁷ da referida sessão extraordinária¹⁸.

Pude acompanhar a transmissão pública da sessão na condição de ouvinte¹⁹. Identifiquei nos pronunciamentos que antecederam a decisão do pleno o antagonismo de posicionamentos em torno do que seria objeto de votação: o sorteio público como ferramenta de seleção dos candidatos para o ingresso nos cursos de EMI da instituição no ano letivo de 2022.

O tensionamento verificado no embate discursivo que antecedeu a votação me permite afirmar que não houve consenso acerca do assunto, de sorte que o resultado a favor do sorteio não deve ser traduzido senão como uma medida excepcional. Os votos favoráveis se revestiram de ressalvas que os justificaram sob a condição dessa excepcionalidade, ainda em decorrência das dificuldades impostas pela pandemia. O

¹⁶ <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5686/Convocac%CC%A7a%CC%83o%2016%C2%AA%20Sessa%CC%83o%20Extraordina%CC%81ria%202021%20\(1\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5686/Convocac%CC%A7a%CC%83o%2016%C2%AA%20Sessa%CC%83o%20Extraordina%CC%81ria%202021%20(1).pdf)>. Acesso em 09 abr. 2023.

¹⁷ <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5688/Ata%20da%2016%C2%AA%20Sess%C3%A3o%20Extraordin%C3%A1ria%202021%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5688/Ata%20da%2016%C2%AA%20Sess%C3%A3o%20Extraordin%C3%A1ria%202021%20(2).pdf)>. Acesso em 09 abr. 2023.

¹⁸ Gravação disponível em: <https://eduplay.rnp.br/portal/video/148332>. Acesso em 09 abr. 2023.

¹⁹ Em 2022, após eleições internas, fui eleita para representar o segmento de servidores técnico-administrativos em educação no referido Conselho, durante um mandato de quatro anos.

retorno ao acesso escolar por meio de provas, para o ingresso nos cursos de EMI da instituição em 2023, corrobora a minha percepção

Mesmo que me pareça plausível ponderar acerca do questionamento apresentado, no curso da sessão, quanto ao viés monocrático de uma decisão tomada pela Direção de Ensino, sem consulta prévia ao CODIR, penso que uma análise crítica do fenômeno observado não se reduz ao apreço de quem teria o poder discricionário²⁰ para decidir sobre o assunto.

Apreendê-lo nas suas diversas conexões com a realidade social mais ampla implica captar as diferentes ideologias que respondem pela naturalização de processos institucionais socialmente construídos, em meio a interesses subjetivos e coletivos, não raro, inconciliáveis. Nesse aspecto, inclui-se a manutenção da ordem meritocrática como aquela que melhor corresponde aos anseios da comunidade escolar em relação a quem tem o direito de acessar um dos seus cursos de EMI.

Partindo desse pressuposto, aprecio o debate acima destacado como manifestação de uma disputa assentada em bases ideológicas, discursivamente sustentada e reproduzida. Assim, radicar essa oposição na totalidade social significa compreendê-la como expressão de um fenômeno cujas raízes se fincam no contexto de uma sociedade de classes, na qual a disputa por hegemonia é assinalada também pela dimensão linguístico-discursiva.

A luta pela emancipação da classe trabalhadora tem na sua pauta a garantia do acesso das massas ao ensino público de qualidade, direito fundamental assegurado em qualquer sociedade fundada sob valores verdadeiramente democráticos, com alcance e inclusão popular.

Nesse sentido, exige-se que se interpelem a organização e o funcionamento de práticas institucionais em contextos de educação pública que permanecem “inculcando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal” (FREIRE, 2005, p. 170).

Cumpre-me assinalar que não obtive o consentimento formal de todos os presentes à sessão do pleno do CODIR para fazer uso das falas como parte do *corpus*

²⁰ Entre os anos de 2019 e 2021, o CEFET/RJ foi dirigido por gestores não eleitos pela comunidade interna, todos indicados pelo governo do então presidente Jair Bolsonaro. Apenas em março de 2021, quase dois anos após a conclusão do processo eleitoral interno para escolha do dirigente máximo da instituição, o candidato que havia sido democraticamente eleito pela comunidade interna foi, finalmente, nomeado para um mandato de quatro anos. Dessa forma, reconheço que a gestão democrática era assunto ainda particularmente sensível aos conselhos superiores institucionais, quando da ocorrência do fenômeno pesquisado.

documental da minha pesquisa. Em que pese a disponibilidade da gravação e da ata da reunião em sítios eletrônicos da *internet*, o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II exigiu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os presentes, para fins de utilização do material com o objetivo de pesquisa acadêmica. Uma vez que não houve consentimento de todos os presentes, a possibilidade de analisar as falas e os discursos correlatos foi descartada.

Em que pese esse obstáculo para a consecução da pesquisa, a antinomia identificada serviu, por si mesma, de pontapé para o aprofundamento das minhas reflexões sobre a compreensão social em torno do lugar da EPTNM na organização da educação escolar nacional, notadamente do EMI, e a visão institucional acerca do direito a essa formação como etapa escolar obrigatória, dada a sua indissociabilidade do Ensino Médio.

Não me pareceu pacífico o entendimento da comunidade interna, mesmo da categoria docente, de que essa formação pertence ao conjunto da Educação Básica, dada a sua característica imanente de curso de Ensino Médio, a qual se acresce a habilitação profissional como possibilidade (BRASIL, 1996).

O próprio edital com as regras da seleção referente ao ingresso nos cursos no ano letivo de 2023 fixou, para os candidatos, o limite máximo de dezoito anos de idade incompletos até o dia 27 de fevereiro de 2023, o que reforça sua destinação ao público contemplado pela escolaridade obrigatória (CEFET/RJ, 2022).

Ainda que se alegue a existência de cursos de EMI para o público compreendido na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a compreensão de que, nesse caso, não está em questão o intervalo etário que faz jus ao dever do Estado para com a escolaridade obrigatória, esta não seria uma alegação cabível no contexto da instituição pesquisada, porquanto sua oferta escolar não alcança aquele grupo.

1.4 Justificativa

Nos termos da legislação, o sistema educacional brasileiro compreende dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. Ao estabelecer o período de treze anos de escolaridade obrigatória – dos quatro aos dezessete anos de idade –, a lei preceitua a obrigatoriedade de o Estado ofertar a Educação Básica na sua integralidade, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Assim, faz-se mister ter em mente que, no Brasil, que a legislação preceitua o Ensino

Médio como segmento escolar obrigatório, portanto, dever do Estado e responsabilidade das famílias.

Sob a perspectiva da organização educacional em dois níveis de ensino, os cursos compreendidos no âmbito da EPTNM só podem estar inseridos na estrutura da Educação Básica, uma vez que a alternativa seria a sua inclusão na Educação Superior, o que não faz sentido. A própria expressão “nível médio” força a vinculação dos cursos ao parâmetro do Ensino Médio. Além disso, não por coincidência, o trecho da LDB reservado à EPTNM corresponde a uma subseção no domínio da seção referente ao Ensino Médio, como se verifica nos artigos 35 ao 36-D (BRASIL, 1996).

Em se tratando do EMI, a formação técnica conferida pelo curso está direcionada aos estudantes que, em virtude das suas condições sociais, precisam antecipar o seu ingresso no mundo do trabalho. No entanto, deve-lhes ser assegurado o direito à “formação geral” conferida pelo Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, conforme preceituado no Artigo 36-A da LDB (BRASIL, 1996): “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Essa leitura da legislação me encaminha a afirmar o princípio da obrigatoriedade do Ensino Médio no contexto escolar brasileiro, esteja ele articulado ou não à oferta de uma formação técnica. Quando articulado e integrado à formação técnica, não perde, por essa razão, o seu predicado da obrigatoriedade. Pelo contrário, do ponto de vista do compromisso social para com a democratização da escola pública, gera maior responsabilidade do Estado mediante a necessidade de garantir ao estudante uma formação técnica que não implique perda de qualidade sob qualquer aspecto correlato ao currículo do Ensino Médio²¹.

Estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) da EPT (BRASIL, 2021) que os cursos da EPTNM integrados ao Ensino Médio devem atender tanto para os objetivos da EPT quanto às finalidades e DCNs definidas para o Ensino Médio, o que ratifica sua dupla vinculação.

²¹ Esse compromisso caminha em sentido oposto à fragmentação curricular proposta pela política educacional consubstanciada na Lei nº 13.145/2017, que alterou a LDB e reformou o Ensino Médio. O desmembramento dos componentes curriculares dessa etapa escolar em blocos que compreendem BNCC e cinco itinerários formativos representa uma ameaça à formação integral por mim defendida neste estudo. A falácia da liberdade de escolha conferida ao estudante se traduz por uma proposta oficial de currículo mínimo, de baixa complexidade, retirando-lhe o direito a uma formação plena, alicerçada sob os princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Nesse sentido, a discussão sobre o formato de acesso “mais adequado” aos cursos de EMI do CEFET/RJ carece ser pensada na correspondência dessa formação escolar com o debate ampliado em torno do direito à Educação Básica ofertada em escolas públicas da RFEPCT.

Cumprir reconhecer que a busca por uma profissão e pelo ingresso no mundo do trabalho ainda no Ensino Médio é uma necessidade de muitos jovens brasileiros da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1999). Todavia, em face da histórica desigualdade educacional que assinala a democratização da escola pública na nossa sociedade, o regime da meritocracia adotado na seleção dos que se candidatam a uma vaga dos cursos de EMI das escolas federais acaba reproduzindo essa mesma condição desigual.

Isso porque acabam privilegiando-se crianças e jovens oriundos de famílias em condições de lhes proporcionarem acesso a serviços cujo alcance se mostra limitado para a maior parte da população: lazer, cultura, saúde, terapias etc., incluindo, ainda, o investimento na sua preparação aos exames de admissão.

Disso decorre o ingresso nessas instituições de estudantes com acúmulo intelectual e capital cultural superior à média dos estudantes brasileiros oriundos de outras redes públicas de ensino. Perpetua-se a lógica da “melhor” escola para o “melhor” aluno, na contramão do princípio do direito social à educação em estabelecimentos oficiais de ensino público, preceito inscrito no texto constitucional.

Por ocasião da sua pesquisa de doutoramento, Matos (2020) concluiu que o advento da Lei nº 12.711/2012, modificou sensivelmente o perfil tradicional do alunado ingressante nos cursos de EMI do CEFET/RJ, ainda que sob o regime de seleção por meio de provas. Na medida em que impôs reserva de vagas para pessoas historicamente excluídas do acesso a espaços privilegiados de educação pública como as instituições federais, a lei provocou um abalo no padrão de aluno com o qual a comunidade interna estava habituada.

No mesmo estudo, a pesquisadora avaliou a receptividade dos docentes em relação a essa mudança. Nessa investigação, identificou a naturalização do sentido da meritocracia no contexto escolar, a deslegitimação da política de cotas e a construção de estigmas sobre os alunos (MATOS, 2020).

O ganho da lei, do ponto de vista da justiça social, foi incluir na concorrência o “princípio do nivelamento”, pelo qual “indivíduos em condições desiguais são tratados de maneira desigual, até que se promova o nivelamento inicial da competição”

(MARTINS, 2021, p. 157). Entretanto, não obstante o impacto no perfil estudantil anteriormente conhecido na instituição, em termos ideológicos, permanece posto o entendimento de que o acesso à Educação Básica desenvolvida nas instituições da RFEPCT está condicionado a uma questão de mérito individual.

Situo o receio quanto à adoção do sorteio público como formato de seleção dos ingressantes na mesma esteira do desconforto percebido em meio à modificação do perfil estudantil advinda da implantação da Lei das Cotas. O sorteio pode ter soado como “ameaça” ainda maior ao suposto “equilíbrio” da comunidade escolar.

Nessa ordem social já posta, verifico que se mantém a ideia de que não há lugar para todos. Preservar a “qualidade da escola” é algo que importa mais do que democratizá-la, em que pese sua condição de instituição de educação pública e o caráter obrigatório dos cursos em questão.

De acordo com SILVA (2021, p. 325-326), mesmo após quase um século da criação do nosso sistema público de educação, a exclusão escolar e as desigualdades educacionais ainda ocorrem com expressividade no nosso país. O pesquisador acrescenta que o Ensino Médio representa a etapa mais crítica, o que ele avalia pelos aspectos da exclusão e da qualidade escolar. No primeiro caso, o autor destaca o elevado quantitativo de jovens em idade escolar que estão fora da escola; no segundo, já tratando dos que estão incluídos, chama a atenção para a “precarização” e o “sucateamento das condições gerais da oferta escolar”. Na visão do pesquisador, um dos maiores desafios à efetiva democratização do Ensino Médio no país reside, justamente, nas “desigualdades de condições de oferta educacional”.

A suposta igualdade em direitos e deveres de todos que estão, com efeito, desigualmente posicionados no conjunto social, autoriza o sistema escolar a sancionar as desigualdades e a atuar em favor da conservação social (BOURDIEU, 2014, pp. 58-59). Ancorada no pensamento do sociólogo francês, concebo que estamos diante de um “mecanismo objetivo que determina a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, idem, p. 45).

O conceito de campo formulado por Bourdieu (*apud* LAHIRE, 2017, p. 65) me ajuda a compreender as divergências ideológicas manifestadas no cenário escolar, à semelhança do fenômeno relacionado ao processo seletivo para ingresso nos cursos de EMI do CEFET/RJ abordado neste estudo.

Todo campo está estruturado a partir das posições ocupadas por diferentes agentes, de maneira que a lúcida compreensão das práticas e estratégias que eles

adotam carece de relacioná-las a tais posições. Nesse conjunto de práticas e estratégias, encontram-se as de “conservação” e as de “subversão”. Enquanto as primeiras geralmente correspondem aos interesses dominantes, as segundas dizem respeito às aspirações dos dominados.

No campo escolar, fazem-se presentes tanto aquelas de conservação quanto as de subversão. Essa coexistência configura um espaço sempre assinalado de tensões, dadas as disputas pelos interesses dos que ocupam diferentes papéis e posições no campo, conforme seu alinhamento ideológico.

Nesse sentido, considero de relevante importância a problematização crítica da disputa em torno do formato de acesso aos cursos de EMI do Cefet/RJ, em particular, e da REFEPT, em geral, para o debate sobre a real democratização da Educação Básica desenvolvida em escolas públicas federais.

Reconheço que essa democratização deve ser pautada como sinônimo de universalização dos espaços sociais historicamente reservados a grupos privilegiados, sobretudo quando se trata de serviço público cuja oferta em estabelecimentos oficiais tem caráter legal obrigatório, traduzindo-se como um dever do Estado e de seus agentes.

A dimensão da obrigatoriedade e o princípio da universalização da etapa escolar correspondente ao Ensino Médio estão expressos também no texto do atual Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para o período compreendido entre 2014-2024. Aprovado pela Lei nº13.005/2014, o PNE tem na sua meta de número 3 dois objetivos definidos, a saber: a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, até 2016; a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento), até 2024²² (BRASIL, 2014).

Dados do último Censo Escolar da Educação Básica registram um total de 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio em 2022 e um crescimento de 36% da matrícula integrada²³ à educação profissional nos últimos cinco anos. Em 2018, o

²² Com base no sítio eletrônico do Observatório do PNE na internet, em 2020, os percentuais alcançados para ambos os objetivos eram, respectivamente: 94,5% e 75,4%. Disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/meta/ensino-medio>>. Acesso em: 07 mai. 2023.

²³ A expressão “matrícula integrada” apresentada no documento não vem especificada quanto ao sentido da integração referenciada. Dessa forma, não posso afirmar que diz respeito apenas aos cursos de EMI, que correspondem ao objeto do meu estudo. Digo isso porque, não raro, faz-se alusão ao termo “integrado” para se referir, com efeito, a cursos técnicos da EPTNM em geral, isto é, sem diferenciar a forma de sua oferta: integrada, concomitante ou subsequente.

número era de 584.564 matrículas, passando para 794.955 em 2022 (BRASIL/INEP, 2022, pp. 27-28).

Embora concentre apenas 3% das matrículas do Ensino Médio no país, enquanto as redes estadual e privada abocanham 84,2% e 12,3% cada uma, respectivamente, há que se considerar o crescimento expressivo do número de inscrição integrada à educação profissional.

No relatório, não foi discriminado o quanto cada rede de ensino (federal, estadual e privada) respondeu por esse aumento. Entretanto, em consulta à Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²⁴, ao buscar em “Dados Gerais” o tipo de oferta “Integrado”, verifiquei um aumento de 238.318 matrículas, em 2018, para 285.468, em 2022²⁵; portanto, um crescimento de quase 20% no número de matrículas em cursos de EMI da REFEPCT.

A equidade na distribuição social do ensino público de qualidade exige, entre outras coisas, que se repensem as formas como as instituições de educação podem ser acessadas pela população, em paralelo à luta política pela melhoria das escolas públicas na sua totalidade. A discussão do acesso à escola pública federal é uma imposição que encontra esteio na própria LDB, onde está cravada como um dos princípios basilares do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

1.5 Objetivos

Com base nos que foi posto anteriormente, elaborei os seguintes objetivos para a pesquisa:

Geral:

- Demonstrar o pertencimento do EMI ao nível educacional da Educação Básica, identificando seu caráter de escolaridade obrigatória circunscrita ao intervalo etário definido por lei.

Específicos:

- elaborar um PE correspondente a um Relatório Técnico sobre os cursos de EMI do CEFET/RJ;

²⁴ Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da REFEPCT. Reúne dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros dos estabelecimentos dessa Rede. Sítio eletrônico: <plataformanilopecanha.mec.gov.br>.

²⁵ Acesso em 08 mai. 2023.

- fomentar a compreensão crítica dos educadores do CEFET/RJ acerca da vinculação do EMI à Educação Básica, contribuindo para a reformulação da concepção de agentes do campo escolar sobre a importância do EMI no contexto educacional e social do país;
- reafirmar a dimensão politécnica da aprendizagem como fundamento ético-político do currículo dos cursos de EMI;
- criticar a incorporação de discursos de matriz neoliberal pelo campo educacional, destacando o papel do discurso como prática social e da ideologia como categoria imanente à disputa interclasses por hegemonia político-cultural;
- iluminar o debate acerca do acesso aos cursos de EMI da RFEPCT, contestando a naturalização da meritocracia como paradigma que ordena historicamente o ingresso de novos discentes nessa etapa da Educação Básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O EMI no CEFET/RJ

O atual CEFET/RJ, instituição que celebrou cem anos em 2017, tem sua origem na Escola Wenceslau Braz, “uma escola normal de artes e ofícios”, criada pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal, no ano de 1917 (CEFET/RJ, 2017, p. 7).

De acordo com o Decreto de sua criação, tinha como finalidade a instrução e o preparo dos professores, mestres e contramestres dos institutos e escolas profissionais e de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias. Como o próprio nome sugere – “Escola Normal” –, tratava-se de uma instituição de formação de professores (CARDOSO, 2013, p.1).

A formação de um corpo docente qualificado para o ensino nas Escolas de Aprendizagem Artífices, criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por iniciativa do então presidente da República Nilo Peçanha ensejou o surgimento da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Esta, pouco tempo após sua inauguração, em 1917, passa a ser administrada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável por fomentar a incipiente instrução técnica profissional no país à época (LUCAS e NETA, 2020, p. 3-4). A consolidação do ensino profissional acompanhou o processo de industrialização e de crescimento da população urbana verificado a partir de 1930, quando é criado o Ministério da Educação e da Saúde e tem início “uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional” (SANTOS, 2011, p. 216).

Rosa e Silva (2020, p. 15) assim pontua as alterações onomásticas por que passou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz até chegar ao atual CEFET/RJ: em 1942, passa a denominar-se Escola Técnica Nacional; em 1965, transforma-se em Escola Técnica Federal da Guanabara, assim permanecendo até 1967, quando passa a se chamar Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca; finalmente, em 1978, assume a designação de Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Esse breve resgate histórico das diferentes denominações atribuídas a uma instituição de educação que completa 106 anos em 2023 faz-se oportuno no sentido de pensar a presença reiterada de expressões que remetem à dimensão profissional: “artes e ofícios”, “técnica” e “tecnológica”.

Não obstante as significativas mudanças estruturais sofridas pela instituição ao longo de mais de um século, é possível associar a constância dessas expressões à permanência histórica de uma base de formação profissional. O crescimento da instituição e sua consolidação no cenário educacional brasileiro se assentaram sobre o terreno da formação de trabalhadores para o exercício de profissões técnicas ligadas à indústria (CEFET/RJ, 2017).

Em 2008, com a constituição da RFEPCT, o CEFET/RJ passa a integrar um conjunto de instituições federais de educação pública que têm, entre as suas finalidades, a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades e a promoção da integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (BRASIL, 2008)²⁶.

Um dos objetivos definidos para essas instituições é a oferta da EPTNM, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e o público da educação de jovens e adultos. Está fixado o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, em cada exercício, para o atendimento desse objetivo.

Dessa forma, metade das vagas que o CEFET/RJ e todas as outras instituições da RFEPCT ofereçam à sociedade deve ser destinada aos cursos da EPTNM, com prioridade para a formação que conduz o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que cursa o Ensino Médio, com matrícula única, na mesma instituição de ensino (BRASIL, 2021).

No concurso para ingresso nos cursos de EMI da instituição no ano letivo de 2023, foram oferecidas 978 (novecentos e setenta e oito) vagas²⁷, distribuídas entre

²⁶ O CEFET/RJ, à semelhança do CEFET/MG, não assumiu o modelo de funcionamento de um Instituto Federal, permanecendo sob o ordenamento anterior à criação da RFEPCT: autarquia vinculada ao Ministério da Educação, configurando-se como instituição de ensino superior pluricurriculares, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica (BRASIL, 2008). Essa condição tem raízes na expectativa da sua transformação em Universidade Tecnológica, na esteira do que ocorreu com o CEFET/PR, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), nos termos da Lei nº 11.184/2005 (BRASIL, 2005). Em 2023, quando a RFEPCT completa 15 anos da sua criação, ambos os Centros Federais permanecem sob a mesma estrutura e organização; portanto, até o momento presente, não se transformaram em Universidade Tecnológica ou em Instituto Federal. Faço esta nota para manifestar uma inquietação pessoal com relação ao que compete, efetivamente, ao CEFET/RJ, quanto às finalidades e objetivos dos Institutos Federais determinados na lei de criação da RFEPCT haja vista que a instituição não se configura como tal.

²⁷ O edital nº 09/2022 pontua 1.058 (mil e cinquenta e oito) vagas porque inclui as 80 (oitenta) que foram destinadas ao curso técnico de Mecânica oferecido no *campus* Angra dos Reis, sob o formato de concomitância externa. Neste estudo, meu objeto está circunscrito aos cursos do formato integrado; portanto, subtraí o quantitativo não abordado.

os sete *campi* onde são desenvolvidos (CEFET/RJ, 2022). A seção 2 do PE contém informações sobre os cursos e os respectivos eixos tecnológicos.

2.2 O EMI como política pública de educação

De acordo com Vieira (2007, p. 57), toda política é um processo social historicamente construído e condicionado; configura “um complexo contraditório” marcado pelo “movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa”.

É oportuno frisar que, no contexto do Estado Capitalista, disputam-se os direitos sociais a partir dos interesses das classes fundamentais e de como os seus intelectuais orgânicos encontram-se alinhados à agenda do bloco de poder (LEHER, 2019).

Enquanto os liberais apregoam uma ação estatal voltada para a garantia dos interesses da produção e reprodução do sistema capitalista, deixando a critério individual as escolhas que dizem respeito às demais esferas da vida, no que se incluiu a educação, progressistas defendem uma intervenção do Estado por meio de políticas públicas sociais, no sentido de equalizar as desigualdades econômicas e promover os interesses dos trabalhadores. Neste caso, o acesso à educação, à saúde, à previdência, ao saneamento básico etc. seria concebido como um direito social público, cuja garantia se torna dever do Estado, em vez de ser tratado como algo a ser conquistado individualmente, conforme defendem os liberais (HÖFLING, 2001).

Em sociedades classistas, a educação e o sistema escolar, têm, ao mesmo tempo, a função de produzir o máximo de conformidade ou consenso, valendo-se, para tal, de seus próprios limites institucionais e sanções legais (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), e o papel de formular estratégias visando à “mudança das condições objetivas de reprodução” e à “automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (idem, p. 65, grifo do autor).

A percepção dessa contradição é fundamental à defesa da educação como mediação de primeira ordem para a formação humana e a emancipação da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1999), processo que não pode prescindir da formação dos seus intelectuais orgânicos²⁸, começando no seio da prática escolar.

²⁸ O sentido da expressão “intelectual orgânico” utilizada neste estudo repousa na formulação conceitual elaborada pelo filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937). O papel do intelectual orgânico do proletariado é o de organizar e dirigir política e culturalmente as classes dominadas, “pela

A EPTNM, em particular, vem sendo objeto de muitos estudos no Brasil, especialmente após o advento do mestrado profissional em EPT, em rede nacional (IFES, 2016). No que refere ao CEFET/RJ, embora não se trate de uma instituição associada ao mestrado em questão, é uma escola integrante da RFEPCT, de modo que constituiu *locus* apropriado ao desenvolvimento da minha pesquisa.

Conforme Lamarão (2019, p. 162), a história da educação pública brasileira é parte de um processo social que ultrapassa o ambiente escolar e sofre determinações externas a ele. A EPTNM, como oferta escolar praticada em estabelecimentos oficiais de ensino da RFEPCT, não escapa a essa lógica, de modo que sua própria história é resultado, direta e indiretamente, das contradições e tensões que atravessam a totalidade social na qual ela está inserida.

Na função de pedagoga da instituição, meu lugar de fala é de uma trabalhadora ideologicamente alinhada aos interesses da classe social na qual estou inserida. Nesses termos, compreendo o desenvolvimento do EMI no âmbito da RFEPCT sob a perspectiva da sua potencialidade quanto a desafiar as contradições postas pela realidade social concreta.

Ao ser concebido a partir da integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, o EMI edifica um percurso escolar que opera a formação intelectual, física e tecnológica de trabalhadores, com base na definição marxista do conceito de politecnia (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

“O acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe” (FRIGOTTO et al., 2014, p. 11) estão na gênese desse conceito, que não só é pedagógico, mas também político.

Ao facultar aos trabalhadores o “domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho”, essa concepção de formação escolar tem o objetivo político de lhes conferir “melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, *idem*, p. 1062).

Estudantes que concluíram o ensino fundamental e buscam uma habilitação profissional técnica com vistas à sua inserção no mundo do trabalho, sem prejuízo do

necessidade histórica de superar as divisões sociais, unir as forças populares emergentes e lutar por uma nova ordem mundial” (SCHLESENER, 2007, pp. 38-39).

ensino generalista que lhes confira as bases para o exercício intelectual e o prosseguimento em estudos superiores encontram no EMI a oportunidade de acessar gratuitamente essa formação.

Trata-se de uma perspectiva de formação que busca superar a dualidade estrutural sobre a qual se consolidou, historicamente, a educação brasileira, assinalada pela cisão entre a formação para o trabalho manual e o trabalho intelectual ou trabalho simples e trabalho complexo. Essa fragmentação caminhou *pari passu* com a forma específica de desenvolvimento capitalista dependente pela qual se orientou a burguesia brasileira como “sócia menor e subordinada às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo” (FRIGOTTO, 2008, p. 8).

Assim, o EMI está no bojo das disputas entre o capital e os trabalhadores na busca por consolidar seus interesses de classe e formar os seus próprios intelectuais orgânicos. Embora a classe dominante providencie para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, especialmente aquele necessário à produção, ela continua proprietária dos meios de produção, não obstante se veja obrigada a tornar o trabalhador “dono da força produtiva”, contradição para a qual nos chama a atenção Saviani (2005, p. 76).

Assim é que o EMI apresentado e defendido neste estudo está fundamentado na ideia de uma formação humana integral, orientada pelo princípio educativo do trabalho, pela pesquisa como prática pedagógica e pela historicidade dos conhecimentos e da relação ensino-aprendizagem (CONIF, 2018, p. 10).

Não se confunde com escola de tempo integral ou com formação escolar profissionalizante, propostas usualmente anunciadas pelos intelectuais orgânicos das classes dominantes para suprir carências ou corrigir defasagens educacionais, tipificando reformas que se propõem como panaceia para problemas de base econômico-social, cuja resolução não está em reformas que sugerem um ensino de baixa complexidade, direcionado a grupos sociais, para os quais, não raro, a escola pública é a única porta de acesso aos saberes socialmente construídos.

2.3 Escola pública e desigualdades educacionais

Ao discutir os conceitos de igualdade e de justiça escolar no contexto da sociedade francesa, Dubet (2004) nos provoca a pensar sobre a complexidade da definição do que seria uma escola justa em meio a totalidades sociais tão desiguais.

O autor critica o reducionismo do pensamento meritocrático, segundo o qual a igualdade se resume a uma questão de oportunidade de acesso à instituição escolar. Ele critica o pressuposto de que os resultados seguintes dependerão das escolhas individuais, do quanto e, do que cada um fizer para aproveitar a oportunidade dada (DUBET, *idem*, p. 542).

Esse modelo de justiça, inspirado na noção de que uma oferta escolar “perfeitamente igual e objetiva” seria capaz de conduzir todos os alunos ao mesmo resultado, com efeito, ignora os fatores condicionantes, materiais e simbólicos, responsáveis pela construção das subjetividades humanas e pelas formas como cada um se insere no mundo, dentro e fora da escola. O próprio autor elenca alguns desses fatores: “*habitus* de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas e mobilização desigual das famílias” (DUBET, *idem*).

Dessa forma, cria-se no ambiente escolar uma falsa ideia de que todos têm às mãos os elementos necessários ao seu êxito como estudante, o que gera a naturalização da desigualdade e da exclusão educacionais, inclusive sob pena de desligamento dos que não acompanham as exigências de rendimento (MATOS, 2020, p. 81)²⁹.

Deslocando a discussão para os limites da minha pesquisa, estou tratando de questionar o pensamento meritocrático ainda antes da entrada dos estudantes à instituição escolar em questão, admitida apenas aos que ultrapassam a barreira da seletividade imposta pela aplicação de exames de admissão.

É oportuno recorrer a definição de escola apresentada por Ferretti (2000, n.p.) como instituição social que não tem seus objetivos, estrutura e práticas pedagógicas definidos a partir de si, mas baseados nas “expectativas de setores sociais que, num dado momento e contexto, dispõem de poder e hegemonia para tal”.

²⁹ Não estou alheia ao problema da exclusão interna provocada pelo modo de operação institucional que elimina do corpo discente os estudantes cujo desempenho escolar, em algum momento, esbarra nos termos das normativas que regulam o funcionamento administrativo da instituição. Refiro-me, por exemplo, à Resolução que fixa o tempo máximo para integralização do currículo de todos os cursos presenciais do CEFET/RJ, no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior (CEFET/RJ, 2015). Cumpre-me lançar luz sobre a indistinção do tratamento conferido aos cursos, em que pese suas particularidades sob o aspecto da lei, especialmente no que se refere ao público atendido por cada um dos níveis de escolaridade. Outro exemplo importante de ser mencionado é o que se refere ao documento que contém as normas de avaliação do rendimento escolar em cursos da EPNTM; o documento anterior ao que foi homologado em 2022 pelo CEPE, Resolução CEPE n° 15/2014, previa o jubramento do estudante do EMI que reprovasse mais de uma vez o mesmo ano de escolaridade (CEFET/RJ, 2014).

No cenário social brasileiro, considero a situação ainda mais preocupante, de vez que corresponde a uma realidade cuja estrutura econômica foi erguida e segue sendo arquitetada sob o motor do aviltamento das classes populares, histórica e propositadamente alijadas dos espaços da sociedade prestigiados pelas classes hegemônicas.

Isso significa que temos problemas ainda no que tange ao acesso às escolas públicas federais de Educação Básica da RFEPCCT que se tornaram espaços elitizados em decorrência da “peneira” anteposta à sua porta de entrada. Disso resulta a sua consolidação como um daqueles espaços frequentados por grupos sociais favorecidos econômica e culturalmente. Ou seja, nosso estudante já se encontra em desvantagem antes de ingressar na competição que se naturalizou dentro do ambiente escolar, como justa e saudável.

Frigotto (2006, p. 61) acenou para a distopia de se atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu próprio destino, conforme apregoa a ideologia que rareia a vida ao nível do consumo e postula uma liberdade que, com efeito, se restringe ao círculo mercantil alimentado pela relação de compra e venda. No que define essa ideologia, as desigualdades sociais são fruto de escolhas equivocadas feitas por pessoas despreparadas, que não se empenharam o suficiente para alcançar a tal liberdade.

A respeito do fenômeno de oferta de ensino público de qualidade, Silva (2018, p.65) nos diz que, na verdade, a distinção das “boas” escolas de educação pública está baseada fundamentalmente no “mecanismo da seletividade”. Com isso, quando se viabiliza o acesso àquelas escolas sem o critério exclusivo do desempenho acadêmico, desmonta-se a base material do que dá ensejo à determinada noção de “qualidade escolar”. Ou seja, segundo o autor, o que sustenta a existência de um grupo de escolas públicas que se distinguem das demais é, justamente, a manutenção dos processos seletivos dos estudantes que nelas ingressam pela aplicação de provas de conhecimentos.

Em termos ideológicos, esse modo de organização dos processos para o acesso a escolas públicas “diferenciadas” vem sendo, contraditoriamente, salvaguardado pela defesa da meritocracia (LITTLE, 2018). Vige o discurso em torno da crença de que a qualquer um é dada a oportunidade de ser bem-sucedido, a depender, apenas, do esforço empenhado e da escolha acertada.

Contudo, posso dizer que essa lógica, na realidade, alimenta um funcionamento social que privilegia grupos amparados materialmente, tanto no que respeita às oportunidades de frequência a escolas com melhores níveis de ensino, quanto às condições de acesso à cultura, ao lazer, à saúde e de moradia.

A aspiração individual de acessar uma escola pública federal, não obstante a disputa imposta a esse anseio, costuma ser lastreada pela estrutura que conferiu, historicamente, a esse estudante, as condições sociais que lhe favoreceram a ponto de despertá-lo para o interesse em participar do certame. Refiro-me, dessa forma, às diferentes formas de esteio que alguns indivíduos podem ter, em detrimento da enorme carência em que vivem tantos outros.

A Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação, fez um alerta em torno desse sistema de seleção para ingresso nas escolas técnicas federais, conforme pontuam Stutz e Lucena (2010, p. 146). Os autores apontam a flagrante contradição gerada com a criação de um sistema pela qual são favorecidos os jovens de maior renda, em face da oportunidade que tiveram de acessar escolas de ensino fundamental de melhor qualidade, ao passo que aqueles para quem a educação profissional teria “finalidade última”, muitas vezes sequer estão na escola, “pois buscam a cada dia meios para sua subsistência, quer seja nas indústrias, no comércio ou nas ruas”.

Dessa forma, afirmam que tais escolas têm um papel de relevância social mais “para aqueles que verdadeiramente encontram nessas instituições seu ponto de partida”, e não necessariamente para a classe média que as vem acessando historicamente (STUTZ e LUCENA, idem, p. 147).

Os autores destacam, ainda, que muitos dos ingressantes aprovados e classificados nos exames de acesso estão na expectativa de iniciar o ensino superior, valendo-se da formação profissional concluída para conseguir, no mercado de trabalho, os recursos com que poderão bancar os custos de cursar uma faculdade, ainda que pública, “lugar onde realmente desejam estar”.

2.4 Discurso(s), ideologia(s) e transformação social

“Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, afirma o pensador italiano Antonio Gramsci, que defendeu a ideia de que todo ser humano é capaz de demonstrar uma concepção de mundo mais ou menos elaborada. “Todos os homens

são intelectuais” e estão orientados por “uma linha consciente de conduta moral”, em que pesem os diferentes papéis e funções exercidos na prática social (GRAMSCI, 1982, p. 7). Gramsci (1999, p. 93) usa também a expressão “filósofo” para designar todo homem.

No que concerne à sua conceituação da filosofia como expressão humana, Gramsci a concebe sob um sentido prático, defendendo sua subordinação ao empreender do homem no solo da realidade concreta. Ela é representada pela combinação de diferentes formas de pensar, atribuídas a grupos distintos, das mais variadas correntes e filiações ideológicas. Do contato entre essas diferentes visões de mundo, no curso das relações sociais, exsurge uma determinada “direção” ou “norma de ação coletiva”, característica da “filosofia de uma época” (GRAMSCI *apud* FROSINI, 2017, p. 296).

No exercício intelectual ou no fazer filosófico, assume centralidade o papel da linguagem, cujo sentido ontológico tem raízes nas relações sociais; portanto, sua função é forjada nos encontros que se dão entre os homens, nas diversas dimensões da vida. Na linguagem de cada um, estão contidos “os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura”, de modo que ela prefigura o nível de complexidade com que cada indivíduo concebe o mundo (GRAMSCI, 1999, p. 95).

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2014, p. 37) aduz a palavra como signo³⁰ privilegiado da comunicação performada no cotidiano das relações humanas e da produção da existência. A utilização do material linguístico transcorre no corpo do discurso, onde se produzem os sentidos e se expressam as ideologias que os sustentam:

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (BAKHTIN, 2014, p. 42, grifo do autor).

Neste estudo, adoto, ainda, como referência a importância de discurso como “prática social”, o que significa referenciá-lo como uma forma de representação e de ação sobre o mundo e sobre os sujeitos e, também, reconhecê-lo na sua relação dialética com a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

³⁰ O signo corresponde a uma entidade (objeto) material que contém uma forma e produz um sentido.

A partir desse entendimento, Gramsci afirma que o estudo da língua não se reduz à análise de um tema restrito a aspectos relacionados a normas de escrita. Uma vez que o objeto é construído e praticado socialmente, é fundamental considerar que sua materialidade corresponde a um “conjunto de noções e de conceitos que são determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdos” (GRAMSCI, 1999, p. 93). A língua não é apenas um “vestido que, de modo indiferenciado, dá forma a qualquer conteúdo”, mas um “produto social” que deve ser analisado como resultado da “expressão cultural de um dado povo” (GRAMSCI *apud* BOOTHMAN, 2017, p. 475).

No que concerne ao processo de interação social, Bakhtin sustenta que ele é constituído por uma “cadeia de criatividade e de compreensão ideológica” (2014, p. 34). Dessa cadeia emergem os significados, que são sempre abertos, mutáveis. O sentido de cada elemento dessa cadeia está revestido de um juízo de valor socialmente orientado, o que significa dizer que sua fonte está na interação entre consciências individuais:

para que um objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (BAKHTIN, 2014, p. 46).

Fairclough (2010, p. 226) acrescenta que os discursos expressam visões e representações diversas dos atores sociais, a partir do seu posicionamento no mundo. Dado o caráter “interindividual” da língua, é a partir da relação entre os sujeitos que os sentidos são construídos.

A língua se destaca dentre os diferentes signos que constituem o conjunto semiótico-ideológico porque a palavra é considerada “o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2014, p.36). Ademais, é caracterizada pelo que o pensador russo chama de “ubiquidade social”, propriedade da palavra definida pela sua capacidade de estar presente em todas as relações sociais, constituindo material discursivo de grupos e pensamentos distintos.

Para falar de língua, ideologia e produção da vida material tendo como orientação teórica o pensamento de Bakhtin e Gramsci é forçoso considerar o destaque que esses autores conferiram ao papel da *consciência* em níveis subjetivo e social.

Bakhtin preocupou-se em chamar a atenção dos marxistas também para a materialidade da consciência, isto é, para a sua natureza objetiva: “a consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN, 2014, p.35). Nesse sentido, não é na consciência que devemos buscar a explicação para os fenômenos ideológicos, mas, ao invés disso, é a partir do meio ideológico e social que ela poderá ser explicada.

Os fenômenos ideológicos da realidade material não “bebem” na consciência; é esta que nasce da experiência social. Sob esse prisma, concluímos que toda subjetividade é socialmente subjetivada, portanto, ideologicamente subjetivada. Dessa forma, para ambos os autores, a consciência deve ser apreciada como categoria fundamental para a compreensão de todas as expressões ideológicas e concepções de mundo.

De um lado, temos os signos ideológicos, genericamente, como matéria-prima da consciência, conforme explicação de Bakhtin (2014, p.34): “(...) a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”.

De outro, temos a língua, particularmente, como expressão de uma concepção de mundo, de uma “consciência”. A relação entre língua e consciência é um processo dialético, conforme sucede na relação entre língua e ideologia.

Tanto Bakhtin quanto Gramsci, ao se dedicarem a estudar a formação social no contexto da luta de classes, cada qual com preocupações próprias, sustentaram a criação ideológica como uma atividade humana imanente ao processo de transformação prática do mundo material.

Ideologia, na visão dos dois autores, não corresponde à ilusão ou falsa consciência; não é fruto de uma conspiração de sujeitos situados alhures, apartados da formação social. A produção ideológica (e sua reprodução) acompanha o curso da produção e reprodução da existência material.

Mediante a complexidade da vida social, os autores nos falam de formações ideológicas, isto é, de um conjunto de formas de representação social, e não de uma ideologia única, “senhora” de todas as dimensões da vida material. As formações ideológicas traduzem as disputas travadas entre intelectuais representantes da classe dominante e da classe dominada pela direção político-cultural de uma dada realidade social e histórica.

Dessa forma, compreender um discurso ideológico sob uma perspectiva crítica não se reduz a reconhecer sua veracidade ou falsidade, já que a qualquer fenômeno

real haverá sempre um contexto ideológico correspondente. A raiz do problema está em avaliar a qual grupo social uma dada ideologia está filiada. No dizer de Gramsci (1999, p. 94):

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?

“Esse modo de pensar e agir” de que nos fala Gramsci é sempre representativo de alguma ideologia. Se algum conformismo irá sempre nos conformar, cabe ao indivíduo da classe trabalhadora levantar algumas questões sobre essa realidade da qual não escapamos: é possível à classe trabalhadora a construção de uma própria hegemonia? Que concepção do mundo é consentânea a esse projeto? À classe trabalhadora compete elaborar os seus próprios intelectuais (orgânicos), ao mesmo tempo em que é desafiada a assimilar e conquistar ideologicamente os intelectuais da classe oposta (tradicionais), com ela ainda não imantados (GRAMSCI, 1982, p. 9).

A formação social é um todo orgânico e complexo, no qual produção do mundo material e produção das formas de representação social acontecem simultaneamente, de modo que, em todo agir ou em toda prática, está presente uma determinada concepção do mundo. Não obstante, numa sociedade de classes, essa unidade entre teoria e prática ou entre pensamento e ação é assinalada por contradições, em função da disputa social que caracteriza essa sociedade.

Nessa formação social, o pensamento implícito a uma prática está em contradição com outro pensamento expresso verbalmente. Em outras palavras, podemos dizer que, na amplitude da experiência social, o indivíduo é orientado por uma determinada concepção do mundo implícita na sua ação e o mantém ligado aos seus pares na produção da sua existência, todavia, esse mesmo indivíduo hospeda outra concepção de mundo herdada sem o crivo da crítica e a expressa verbalmente (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Segundo Gramsci (1999, p. 94), somos “seres compósitas”, isto é, habitam em nós “elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado”. Essa concepção de mundo expressa verbalmente, que se

opõe à experiência social real do sujeito, é a que reproduz as ideologias da classe dominante:

(...) essa concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política” (GRAMSCI, 1999, p. 103, grifo do autor).

Por isso, o autor defende a necessidade de, antes de tudo, conduzir o sujeito a reconhecer-se como seguidor de uma determinada formação hegemônica que, na maioria das vezes, está contradita à concepção de mundo que ele constrói cotidianamente com seus pares durante a maior parte do seu dia, ou seja, enquanto trabalha.

Essa condição é vital para a possibilidade de o homem elaborar uma concepção do mundo crítica e coerente, isto é, para que ele possa ir além de uma visão superficial das coisas ou de um pensamento desagregado e ocasional. É a partir desse pensamento elaborado que o homem poderá “escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

O ponto inicial da elaboração crítica “é a consciência daquilo que é realmente, isto é, “um conhece-te a ti mesmo” como produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, idem).

Se uma mesma língua é utilizada por classes sociais cujos interesses se confrontam, esse uso plurivalente está associado ao seu caráter vivo e dinâmico. Todavia, Bakhtin (2014, p. 48) destaca que à classe dominante interessa conferir caráter monovalente à palavra e aos signos em geral, o que acaba minando a discussão sobre a importância do discurso para a luta de classes.

O discurso hegemônico não se interessa em superar a opressão e a dominação sofridas pelas classes subalternas ou pelos “simples” na sua experiência real de vida. Ao contrário, a classe dominante interessa-se em convencer o conjunto da sociedade de que os sentidos que ele expressa são únicos e não podem ser mudados, e assim vai assegurando o consenso para si.

Contudo, a opressão da vida cotidiana e os inúmeros conflitos por ela gerados comprimem a classe trabalhadora a tal ponto que a necessidade do “desvio”, da

mudança, se torna inevitável. Esse processo acena para uma crise de hegemonia, na medida em que pode favorecer o questionamento da ideologia dominante por parte dos oprimidos. E a palavra entra nessa “trama” também como elemento de disputa, já que está servindo a duas classes distintas, e instrumento de luta, isto é, de trabalho, para a conformação de um homem de novo tipo.

Quanto mais intensamente qualificado for o discurso ideológico dominante, no mínimo com a mesma intensidade deverá investir a classe oprimida para criar, junto à formação social, a sua hegemonia de classe. Mas como conduzir uma massa de homens à tarefa de “conhecer-se a si mesmo”? Como enfrentar as estratégias de convencimento de que se vale a classe dominante para buscar o consenso para si? Qual o papel da escola, como espaço de hegemonia, nesse contexto?

Gramsci propõe a formação de uma elite de intelectuais que saiba contemplar, politicamente, os interesses dos simples, “do homem ativo de massa”, mas, ao mesmo tempo, saiba “conduzi-los a uma concepção de vida superior”, isto é, que os oriente na superação da sua “filosofia primitiva do senso comum”. É do contato dos intelectuais com os simples que será possível “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Uma preocupação central do pensamento gramsciano é, efetivamente, o trabalho que deve ser empreendido pelos intelectuais para a formação de uma unidade ideológica que reúna os “simples” e os intelectuais:

o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p.96, grifos do autor).

Para Gramsci, a “dialética intelectuais-massa” é que pode ensejar a construção de uma contra hegemonia da classe trabalhadora, no sentido de dar direção intelectual e moral ao conjunto social. E a base filosófica que sustentará esse trabalho de ordem pedagógica é a “filosofia da práxis”, a qual prevê a superação da separação entre teoria e prática, isto é, a composição orgânica de uma unidade entre pensar e agir. O indivíduo social poderá, então, construir uma nova cultura, a qual, em termos práticos, movimente e materialize uma nova ordem social.

Essa disputa por hegemonia é um fato político-cultural porque se trata, ao mesmo tempo, de dar direção à consciência com vistas a uma superior concepção do

real e elaborar um movimento cultural que venha a desfazer os liames que prendem os homens aos velhos modos de ver o mundo. O autor elenca duas orientações que considera necessário seguir nesse movimento político-cultural liderado pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora:

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos”(GRAMSCI, 1999, p. 110).

O autor acrescenta ainda que o cumprimento da segunda orientação é o que efetivamente “modifica o “panorama ideológico” de uma época” (GRAMSCI, 1999, p. 103, grifos do autor). Somos o que fazemos ou o que dizemos? Com efeito, na maioria dos casos, somos um pouco dos dois, porque somos os seres compósitas de que nos fala Gramsci, abrigando o novo e o velho, o revolucionário e o conservador. Superar essa contradição é forjar uma nova consciência, não mais desorganizada e ocasional, mas crítica e coerente, que permita a classe trabalhadora construir uma contraposição à visão de mundo da classe dominante, até então hegemônica.

Quais as exigências do período histórico em que vivemos? Esta compreensão do real nos coloca diante do desafio de vincular ato pedagógico e ato político (MARI, 2011), sem o que não nos será possível a construção de um estado hegemônico de caráter popular, soberanamente estruturado conforme os interesses dos que produzem a riqueza pela ação do trabalho, mas são dela, hoje, aliados.

Isso posto, chamo atenção para o meu objetivo de pesquisa, que ensejou a construção de um Produto Educacional de base material escrita, orientado para esse movimento didático de repetição do que está fundamentalmente posto em termos conceituais e normativos a respeito da formação escolar consubstanciada no Ensino Médio Integrado.

O propósito de apresentar esse instrumento aos membros da comunidade escolar cuja prática profissional vai ao encontro do EMI segue premissas cunhadas pelo educador Paulo Freire a respeito dos saberes necessários ao ato de ensinar (FREIRE, 2004). Em coerência com os objetivos esboçados na pesquisa, destaco, dentre esses saberes, a exigência da apreensão da realidade e o reconhecimento de que a educação é ideológica e compreende uma forma de intervenção no mundo.

Outrossim, espero caminhar na direção de demonstrar o custo humano e os riscos sociais de se propagar nas instituições educacionais de financiamento público ideologias incoerentes com os anseios populares e a prescrição legal do direito à educação de qualidade. Que sirva de recurso de aprendizagem aos educadores que não se recusam a “constatar para mudar” e são seguros o suficiente para saber melhor o que já sabem e conhecer o que ainda não sabem (FREIRE, *idem*, p. 135).

3 METODOLOGIA

Karel Kosik (2012, p. 13) ensinou-me que o exame objetivo e prático da realidade concreta e a compreensão radical dos fenômenos devem sempre levar em conta as diferentes mediações que os constituem. Nesse sentido, no campo da produção do conhecimento científico, a observação das mediações que perfazem os fenômenos deve ser ainda mais rigorosa.

Recorrendo a Frigotto (2007, p. 1131), aprendi que um dos equívocos mais recorrentes nos estudos brasileiros sobre educação, independentemente do nível e da modalidade, é a apreciação da temática educacional sob a perspectiva que a considera um assunto encerrado em si mesmo; assim, incorrem no equívoco de desconsiderar a educação como categoria de primeira ordem nos projetos de sociedade disputados por classes, frações de classes e grupos sociais desiguais.

Em Ciavatta (2022, p. 11), identifiquei que toda pesquisa em Educação Profissional deve considerar, metodologicamente, a “totalidade dos fenômenos”, evitando uma abordagem meramente descritiva de dados. Faz-se necessário decifrar as múltiplas conexões que o fenômeno estabelece, dialeticamente, com o todo social

Ciente desse problema e do cuidado que ele requer, busquei compreender o fenômeno estudado como manifestação sintomática de um problema socialmente imbricado, no atual contexto histórico em que ele ocorre. Isso significou situá-lo sob o domínio da sua base material e do seu fundo ideológico, à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, sustentado pelas categorias da totalidade, das contradições e das mediações.

A minha pesquisa teve como fulcro uma análise documental. O *corpus* foi constituído de documentos de tipos oficial e técnico, considerando-se que essa escolha nunca é “aleatória”, mas sempre guiada por “propósitos, ideias ou hipóteses” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40).

Nessa seleção, dentre os documentos de tipo oficial, destacam-se a legislação educacional e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), além das normativas institucionais fixadas no âmbito dos Conselhos Superiores³¹ do *locus*

³¹ Os Conselhos são: Conselho Diretor, Conselho de Ensino e Pesquisa, Conselho de Ensino e Conselho de Extensão.

pesquisado, especialmente as que tinham por assunto a EPTNM, em geral, e o EMI, em particular.

O levantamento bibliográfico esteve orientado pelos referenciais teóricos apresentados no curso do mestrado, com destaque aos que foram adotados nas disciplinas obrigatórias da minha linha de pesquisa: Bases Conceituais para a EPT e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT; entraram em cena, também, as leituras desenvolvidas durante as disciplinas eletivas Políticas Públicas na EPT e Formação de Professores para a EPT.

Para a estruturação e a organização do PE, considerei, ainda, os quesitos definidos pelo Comitê Gestor do PROEPT³² para orientação da banca examinadora, responsável pela validação do material, por ocasião da defesa da dissertação. Portanto, no processo de construção do PE, estive atenta aos seguintes aspectos: adequação da sua linguagem ao público-alvo; aderência às linhas ou aos projetos de pesquisa do PROFEPT; afinidade com os referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na dissertação; clareza e objetividade quanto ao seu potencial de aplicação; coerência com a minha prática profissional; disponibilidade de acesso de modo público e gratuito; inovação da concepção de EMI como direito público subjetivo, situado nos limites de escolaridade obrigatória do sistema educacional brasileiro.

³² Conforme Ficha de Validação de Produto Educacional, disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fweb.ifac.edu.br%2Fprofep%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F53%2F2022%2F08%2FFicha-de-Validacao-Produto-Educacional-versao-final.docx&wdOrigin=BROWSELINK>. Acesso em: 31 maio 2023.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração de um PE é uma exigência formal no âmbito acadêmico de todo mestrado profissional. Para fins de conclusão do curso e obtenção do título almejado, o PE deve ser avaliado e validado por uma banca examinadora, na defesa da dissertação. No Regulamento Geral do PROFEPT, dispõe-se que o PE deve ter “aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida para a área de Ensino” (IFES, 2020, n./p.).

Conforme aduzem RIZZATTI *et al.* (2020, p. 2), o PE é sempre elaborado em contexto sócio-histórico específico e deve estabelecer interlocução imediata junto a educadores de diferentes localidades nacionais. Consiste em produção intelectual que pode ser apresentada em variados formatos, passível de aplicação em cenários reais de educação formal ou não formal. Os autores apontam, ainda, o caráter não prescritivo, mas interacional desse artefato pedagógico.

Dadas as particularidades que a modalidade profissional impinge a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a sublinhar a necessidade de interlocução social objetiva e o levantamento de perguntas de pesquisa originárias da reflexão do pesquisador sobre a sua prática, julgo coerente afirmar que o PE, em si, reflete, ou mesmo consubstancia, os resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida.

Adotei como pressuposto o entendimento de que o valor do PE deve ser aferido pela sua capacidade potencial de aplicação, bem como de suscitar reflexões e provocar o diálogo, considerando sua abertura a revisões e atualizações, dado o seu inacabamento. São as demandas reais de trabalho daqueles para quem o PE for disponibilizado que ditarão o tom dos usos e as adaptações necessárias.

Nesse sentido, busquei concebê-lo sob a perspectiva da indissociabilidade entre teoria e prática e subordinar o seu conteúdo ao caráter formativo das ações sob competência do setor onde trabalho na função de pedagoga.

Dado o escopo da pesquisa, limitei o conteúdo do PE ao EMI, almejando identificá-lo com a demanda de construção, revisão e atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento que contém as principais informações sobre cada um dos cursos ofertados pelo CEFET/RJ.

Além da seção dedicada a contribuir para a reconceituação do EMI, por parte de docentes e técnico-administrativos que atuam nos cursos, nos termos da

complexidade histórica que essa formação escolar hospeda, acrescentei ao PE informações que versam especificamente sobre o estado atual da oferta de cursos no contexto do CEFET/RJ. Incluem-se os nomes dos cursos e respectivos eixos tecnológicos, *campi* de oferta e orientações objetivas em referência ao trabalho de elaboração, revisão e atualização dos projetos.

Defendo a versatilidade do seu uso irrestrito por educadores que se dedicam ao EMI, seja lidando diretamente com os estudantes, com as demandas curriculares ou com o conteúdo dos seus PPCs. Acrescento, ainda, os profissionais representantes das diferentes categorias profissionais nos conselhos deliberativos institucionais, considerada a função que exercem em cada órgão quanto a tomada de decisões a respeito do funcionamento dos cursos.

Nesse sentido, o PE se propõe a ser um meio didático com a finalidade de motivar a formação de novos “conformismos”, ainda que em forma de lampejos; pode acenar para outras compreensões do mundo mais aderentes a um projeto de sociedade popular, inclusivo e democrático. Esse processo não prescinde de um repertório discursivo que esteja alinhado ao aprofundamento das contradições que emergem no seio da prática social, por ocasião das experiências concretas vividas no contexto da luta de classes.

O corpo do antagonismo de classes é esculpido também pelo universo semiótico, sendo o seu conteúdo todo ele ideológico, conforme ilustrou o referencial teórico pelo qual me orientei. Nesse conjunto semiótico-ideológico, a palavra se destaca como “fenômeno ideológico por excelência”, contribuição de Bakhtin adotada nesta pesquisa (2014, p. 36). Assim, um PE constituído inteiramente de elementos linguísticos contém um dado alinhamento ideológico do qual dele não pode se desvincular.

Minha expectativa é que venha a contribuir para o aprofundamento das contradições que a experiência social concreta em contextos de sociedades cindidas em classes expressa, o que costuma se manifestar pelas divergências de interesses entre aqueles que vivem do seu trabalho e o capital. Espero ter conseguido demonstrar como os interesses do segundo, não raro, são defendidos pelos primeiros.

Concebi a discordância quanto à adoção do sorteio público e a defesa da aplicação de provas para o ingresso no EMI do CEFET/RJ, no bojo da disputa ideológica sobre quem tem direito a estudar em escolas públicas federais, da incompreensão a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos do EMI, do

desconhecimento do que diz a legislação educacional atual quanto à obrigatoriedade do Ensino Médio e da imprecisão sobre o pertencimento dos cursos ao conjunto da Educação Básica.

No caso da instituição pesquisada, essa disputa é reforçada pelo próprio regimento institucional em vigor, datado de 09 de janeiro de 1984, em cujo artigo 75 se lê que aos candidatos será aplicado o critério de prova seletiva e classificatória, conforme edital específico, seja para cursos superiores ou de “2º grau”³³. Quase quarenta anos de diferença separam a data da homologação do documento do atual contexto histórico, o que, arrisco dizer, implica possíveis riscos de defasagem em termos da legislação educacional, haja vista a mudança do cenário político ao longo dessas quatro décadas.

³³ Designação do atual Ensino Médio à época.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o linguista norte-americano Noam Chomsky (2017), os intelectuais costumam ser pessoas privilegiadas, fato que lhes confere maiores oportunidades e responsabilidades diante da vida. Ao discutir o papel que exercem como agentes sociais, o pensador os categoriza entre aqueles que atuam como promotores de mudanças – os “dissidentes” – e os que estão sob a condição de tecnocratas que servem ideologicamente ao *establishment* – os “conformistas”.

O esforço intelectual e a elaboração teórica que o acompanha não operam, *per se*, a mudança social; no entanto, dotam, ideologicamente, os sujeitos para a sua intervenção prática na realidade, com a finalidade de transformá-la. Entra em cena, então, o trabalho pedagógico planejado e desenvolvido nas instituições de educação formal, as quais absorvem para si essa finalidade como a razão da sua existência, embora não detenham exclusividade nos processos de formação humana.

Na condição de quem se arrisca no grupo dos dissidentes, avalio o potencial do PE resultante da minha pesquisa de mestrado com a clareza de que o material pode e deve ser aperfeiçoado, a partir de revisões feitas pela própria pesquisadora e da interlocução estabelecida com os seus leitores.

Assumi como premissa a pertinência de entregar um material textual que reunisse os conceitos-chave da formação escolar conferida pelos cursos de EMI, sob a compreensão da sua materialidade como política pública de educação vinculada aos interesses de emancipação das classes trabalhadoras, no contexto histórico atual.

Presumi a relevância de uma proposta de PE que servisse a confrontar os discursos carregados de ideologias refratárias ao interesse social de democratização do ensino público de qualidade, ao mesmo tempo em que contribuísse com a revisão de determinadas concepções do EMI, tais como as que concebem os cursos nos limites da formação profissional de técnicos e dissociam-nos do conjunto da Educação Básica.

Oportuno frisar que a legislação e os documentos institucionais ora utilizados são passíveis de revogação e substituição, de maneira que o PE precisará ser permanentemente revisitado e atualizado, sempre que houver modificações no material que lhe serviu de pedra angular.

Menos suscetível a atualizações, embora também sujeito a releituras que abordem o tema sobre novos vieses, é a seção do PE que apresenta o EMI sob os

seus aspectos conceituais e político-pedagógicos. Contudo, entendo que a prática social será sempre o instrumento preciso de medição da pertinência de qualquer mudança teórico-conceitual.

Não poderia me esquivar de mencionar o candente movimento de organismos, associações, trabalhadores da educação e lideranças políticas³⁴ em torno da luta pela suspensão da Lei nº 13.415/2017, abordada no PE. Finalmente, aspiro a que o PE possa, de alguma maneira, servir, ainda, ao repertório ideológico dos que caminham *pari passu* com esse movimento.

³⁴ Refiro-me, em particular, ao Projeto de Lei (PL) nº 2601/2023, de autoria do Deputado João Carlos Bacelar Batista (PV-BA). O PL visa a substituir trechos da Lei nº 13415/2017, com o intuito de minimizar as perdas que possam ocorrer na formação escolar da maioria dos jovens brasileiros, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas das redes estaduais de educação. O PL está disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386>. Acesso em: 01 jun. 2023.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fábio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. Análise discursiva do Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ: uma proposta de resistência a um discurso institucional hegemônico. **Gragoatá**, v. 18, n. 34, pp. 281-298, 6 jul. 2013. Disponível em: < <https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32972>>. Acesso em: 24 maio 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BOOTHMAN, Derek. Língua. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Uma Escola Normal, uma “Escola de trabalho”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, jan./jul, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1686/1535>>. Acesso em: 25 maio 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar>. Acesso em: 26 jul. de 2022.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 08 maio 2023.
- _____. **Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar>. Acesso em: 24 maio 2023.
- _____. **Lei Federal nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 maio 2023.
- _____. **Lei Federal nº 12711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 24 maio 2023.

_____. **Lei Federal nº 12796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 25 maio 2023.

_____. **Lei Federal nº 11892, 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: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 24 maio 2023.

_____. **Lei Federal nº 11741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 24 maio 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14 mar. 2023.

CEFET/RJ. **Edital nº 09/2022.** Disponível em: <<https://selecon.org.br/wp-content/uploads/2022/10/01-Edital-09-2022-ensino-tecnico-com-retificacao-data-redacaonv.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2023.

_____. **Resolução CODIR nº 31, de 04 de dezembro de 2020.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/attachments/article/4790/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2031-2020%20Aprova%20PDI%202020-2024.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Registro de uma instituição centenária. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017.

_____. **Portaria nº 3. 796, de 01 de novembro de 2005.** Aprova o Estatuto do CEFET/RJ. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/2388/novo_estatuto.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. **Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 24 maio 2023.

_____. **Portaria nº 004, de 09 de janeiro de 1984.** Aprova o Regimento Interno do CEFET/RJ. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5655/regimento%20Interno%20CEFETRJ.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2023.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2017.

ClAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13896, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 25 maio 2023.

CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Set./2018. Disponível em: https://www2.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293–303, mai. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 03 maio 2023.

DUARTE, Newton. 2003. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Acesso em: 25 maio 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

FERRETI, Celso João. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. **Educere Et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 23, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16089>. Acesso em: 16 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário em desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et. al.* **Introdução**. In: Anais do Colóquio Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas (2010). Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014. pp. 11-18. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129–1152, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/#>>. Acesso em 26 maio 2023.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FROSINI, Fabio. Filosofia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere - Vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 26 maio 2023.

IFES. **Regulamento Geral PROFEPT**. Vitória, ES. 2020. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2020_REGULAMENTO_GERAL_ProfEPT.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

_____. **Anexo ao Regulamento Geral PROFEPT**. Vitória, ES. Jun./2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

_____. **Resolução Conselho Superior nº 161, de 16 de setembro de 2016**. Cria o PROFEPT e aprova o seu Regulamento Interno. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2017/Documentos/Res_CS_161_2016_-Cria_o_Programa_de_P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_e_Tecnol%C3%B3gica_e_aprova_seu_Regulamento_interno.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes *et. al.* (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAMARÃO, Marcos Vinícius Moreira. **O COMPERJ na educação do leste fluminense**: as estratégias do empresariado para educar os trabalhadores e impactos da crise recente (2008 – 2016). 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831>>. Acesso em: 26 maio 2023.

LIGUORI, Guido. Ideologia. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LITTLE, Jo. **Against meritocracy**: culture, power and myths of mobility. London: Routledge, 2018.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 10-36.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira; NETA, Olivia Morais de Medeiros. Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930). **Revista de Casos e Consultoria**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e11130, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21885>>. Acesso em: 24 maio 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARI, Cezar Luiz. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.) **Trabalho e Formação Humana**: o papel dos intelectuais e da educação. 1ª ed. Curitiba: UFTPR, 2011, v. 1, p. 65-84. Disponível em: <<https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-cezar-2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2023.

MARTINS, Alex Lara. O Desempenho acadêmico e as ações afirmativas no ensino médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, p. 151-175, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.751>>. Acesso em: 24 maio 2023.

MATOS, Allane de Souza Pedrotti. **“Acabou a qualidade da escola”**: construção de estigma em narrativas sobre cotas de ingresso no Cefet/RJ. 2020. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e

contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080-165, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>> Acesso em: 15 mar. 2023.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**. v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

ROSA e SILVA, Michele. **História das ações de internacionalização do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ)**. 146f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura em Gramsci**. 3ª ed. Curitiba: UFPR, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 15 mar. 2023

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Cássio José de Oliveira. A distopia do mérito: desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do ENEM. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 325-329, 27 maio 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48130>>. Acesso em: 07 maio 2023.

SILVA, Reinaldo Ramos da. **A nata do Nata**: a seletividade como prova de si em uma escola de ensino médio integrado. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SOUZA, Sandra Zákia de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>>. Acesso: em 26 maio 2023.

STUTZ, Beatriz Lemos; LUCENA, Carlos Alberto. Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro. **Revista HISTEDBR On-**

line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 139–149, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695>>. Acesso em: 26 maio. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBPAE_ed23_n1.pdf>. Acesso: em 26 maio 2023.