

# Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
<b>A HISTÓRIA DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA E O CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DE 2013: Avanços e Contradições</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Vanessa de Oliveira Brunow	Universidade Federal Fluminense	UFF	Doutoranda em Ciência Política
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Este artigo tem como objetivo principal estudar a história do hoje denominado Centro Federal de Educação Tecnológica e sua articulação com as políticas públicas educacionais brasileiras ao longo dos séculos XX e XXI. Tal recorte temático e histórico tem como objetivo entender o contexto de implantação do Ensino Médio Integrado, que desde 2013 está sendo implementado no CEFET/RJ. Para isso, pretende-se resgatar os principais acontecimentos e princípios pedagógicos que circularam na instituição, focando nos anos mais “promissores” da ainda Escola Técnica Nacional, que foram circundados pelo contexto ditatorial, iniciados na década de 1960. Pretende-se também compreender, a partir dessa recuperação histórica e analítica, as potencialidades e os principais entraves para o aprofundamento da discussão sobre um Ensino Médio Integrado que resgate a concepção politécnica de educação. Desta forma, será necessário ampliar a discussão para o contexto histórico das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas cinco décadas.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Ensino Médio Integrado; CEFET; Politecnia			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>This article aims to study the history of the now called Federal Center of Technological Education and its relationship with the Brazilian educational policies throughout the twentieth and twenty-first centuries. This thematic and historic focus objectify to understand the deployment context of the “Ensino Médio Integrado”, which since 2013 is being implemented in CEFET/RJ. For this, we intend to rescue the main events and pedagogical principles that circulated in the institution, focusing on the more "promising" years of the National Technical School, which were surrounded by the dictatorial context, started in the 1960s. We also intended to understand, from that historical and analytical recovery, the potential and the main obstacles for further discussion on an “Ensino Médio Integrado” that rescue the polytechnic conception of education. Thus, we need to broaden the discussion to the historical context of Brazilian educational public policy in the last five decades.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Ensino Médio Integrado; CEFET, Polytechnic			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, Classe e Luta de Classes			

## 1. Introdução

Este artigo tem como proposta central estudar a história do hoje denominado Centro Federal de Educação Tecnológica e sua articulação com as políticas públicas educacionais brasileiras ao longo do século XX e XXI. Tal recorte temático e histórico tem como objetivo entender o contexto de implantação do Ensino Médio Integrado, que desde 2013 está sendo desenvolvido no CEFET/RJ. Essa temática está sendo objeto de estudo da tese de doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense. Neste artigo pretende-se resgatar os principais acontecimentos e princípios pedagógicos que circularam na instituição ao longo do século XX e XXI, se debruçando nos anos mais “promissores” da ainda Escola Técnica Nacional, que foram circundados pelo contexto ditatorial, iniciados na década de 1960, e desenvolvidos nas duas décadas seguintes. Esse período é fundamental para entender a presente realidade institucional e compreender as possibilidades de avanço e limites à nova proposta pedagógica e curricular (Ensino Médio Integrado).

Ao decidir estudar a política pública educacional brasileira e a sua relação com o ensino técnico no Brasil, usando como estudo de caso o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, pretende-se compreender esta Instituição no contexto mais amplo da dualidade estrutural entre a educação fundamental e a formação profissional, “sabendo que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”. (KUENZER, 2007, pp. 9-10).

Na longa história educacional brasileira, o ensino propedêutico foi o modelo mais difundido de educação ideal, com a passagem do ensino primário, para o ensino secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. Mesmo com essa tendência geral do ensino propedêutico, o ensino profissional foi aos poucos tomando espaço, a princípio na preparação profissional de apenas uma parcela da sociedade e depois de forma mais ampla, atingindo inclusive a classe média no Brasil.

No entanto, mesmo com os avanços em vistas da superação desta separação dual, ela ainda hoje se mantém no cenário educacional brasileiro. Para compreender esse processo histórico, político e social, será resgatada a história do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, que é uma instituição centenária e possui extrema relevância no que se refere à história do ensino técnico brasileiro, sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores de diversas áreas. Para isso, faz-se necessário atualizar a discussão sobre o CEFET/RJ, recuperando os estudos realizados sobre este Centro de Educação Tecnológica e as principais medidas tomadas nesse contexto da luta por uma educação mais democrática. Para isso, propõe-se relacionar ao contexto das reformas educacionais formuladas desde o início do século XX, para que possamos

compreender o caráter específico das mudanças implantadas atualmente nesta instituição, instituição, que como foi dito, representa uma parte significativa da história do ensino profissionalizante brasileiro.

## **2. A origem do CEFET/RJ e sua relação com o contexto de origem do ensino profissionalizante no Brasil**

Em muitos países de desenvolvimento industrial retardado, com a maior parte da população vivendo uma vida miserável, prevalece o primado do ensino humanista tradicional, como símbolo de cultura própria das minorias enriquecidas. Entretanto, as tentativas de industrialização tardia têm encetado também necessidades de diferenciação escolar, ainda que permaneçam grandes contingentes populacionais, que ainda esperam a possibilidade de obtenção de um mínimo de instrução. (MACHADO, 1991: p.199). Essa marca acompanha ainda hoje os princípios de sociabilidade e ascensão social no Brasil e esteve ainda mais premente na formalização do ensino técnico brasileiro.

No início do século XX, no período inicial da República no Brasil, a educação nacional tinha como característica, marcada pela origem colonial e pelo eurocentrismo cultural, o surgimento de instituições profissionalizantes essencialmente assistencialistas. Desde 1909, para “os órfãos e desvalidos da sorte”, haviam lugares como a escola de artes e ofícios.

Nas primeiras décadas da república brasileira, ainda no início do século XX, a educação nacional tinha como característica marcante, seguindo ainda uma herança do período colonial e imperial, a organização de instituições profissionalizantes de caráter essencialmente assistencialista, sem uma preocupação efetiva de formação de uma força de trabalho qualificada. Ao mesmo tempo, coerente com a descentralização do poder do Estado que então predominava, não existia uma política educacional em nível nacional e não tínhamos regulamentações para todo o país. No entanto, na prática, tinha-se um destino educacional traçado para as classes dominantes — a escola secundária e a superior— e outro para os trabalhadores — a escola primária e a profissional. (BRANDÃO, 2009: p.3).

Este ramo educacional, que deu origem ao que hoje conhecemos como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não ultrapassava o ensino primário de educação, no que se refere à oferta de segmento de ensino, ou seja, o ensino profissionalizante se constituía a parte, reservando esta rede primário-profissional às classes menos favorecidas.

O CEFET/RJ teve especificamente sua origem em agosto de 1917, em associação com o governo federal, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro consegue que lhe seja cedido o prédio da Rua General Canabarro, nº 338, para a instalação da Escola, sendo inaugurada com a presença do próprio presidente da República, Wenceslau Bráz. A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios WencesleuBráz tinha, segundo Zuleide Silveira, a finalidade de formar professores, mestres e contramestres para os institutos e escolas profissionais do então Distrito Federal e também para a formação de professores de trabalhos manuais das escolas municipais primárias espalhadas pelo país. (SILVEIRA, 2010: p. 199).

Em 1924, a escola passa a formar somente professores para as escolas profissionais da União. E para a surpresa de muitos, a escola acaba fechada em 1937, por não cumprir com o seu objetivo, já que em vez de trabalhadores homens para a indústria nacional, a escola nesses vinte anos teve em sua maioria jovens do sexo feminino, que cursavam Estenografia, Datilografia, Costura e Bordados<sup>1</sup>.

O objetivo de fechar a escola era demoli-la e transformá-la em um lugar de ensino profissional de todos os ramos e graus, que a princípio era denominado de Liceu, mas antes mesmo de ser finalizada a construção, passou a se chamar Escola Técnica Nacional (ETN). É necessário recordar os longos anos de industrialização de base, promovida principalmente durante o governo de Getúlio Vargas.

Nesse contexto, desde 1930, é iniciada a reforma da educação brasileira, que teve um momento marcante com a promulgação da Reforma Capanema. Esta se referia a uma Lei Orgânica do Ensino Secundário, que instituíam um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou o científico), com uma grande diferença entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio, pois o ensino secundário deveria ser um ensino essencialmente humanístico (de tipo clássico em detrimento da formação mais técnica), sendo inclusive o único tipo de ensino que daria acesso irrestrito à universidade.

Apesar de naquela época ter se consolidado uma organização do ensino industrial em nível técnico (isto é, secundário), naquele momento o curso ainda não permitia o acesso irrestrito ao ensino superior. Aos seus concluintes apenas era “possível o ingresso em estabelecimento de ensino superior para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente” (Decreto 4.073/1942, art. 18, III). (BRANDÃO, 2009: p. 9).

---

<sup>1</sup> Um interessante estudo realizado sobre a presença feminina na escola Wenceslau Braz foi desenvolvido por Teresa Fachada Levy Cardoso. Um artigo que resume esse estudo encontra-se em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154\\_tereza\\_m.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154_tereza_m.pdf)  
Acessado em 28/07/2014.

Somente em março de 1950 foi aprovada a lei n. 1.076, que permitia aos concluintes do primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola a matrícula nos cursos clássico e científico. A lei n. 1.821, de 12 de março de 1953, estendia esse direito também aos concluintes do primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Por sua vez, a lei n. 3.104, de março de 1957, permitiu aos concluintes dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, quando em nível de segundo ciclo, candidatarem-se a qualquer curso de nível superior. Por equipararem os ramos profissionais ao ensino secundário, essas leis ficaram conhecidas como “leis de equivalência”. No entanto, essas leis acabaram sendo medidas parciais que não chegaram a eliminar todas as diferenças, como mostra o Decreto n. 34.330 de 21 de outubro de 1953 que, ao regulamentar a Lei n. 1.821, de março do mesmo ano, manteve restrições que a Lei procurava eliminar. (SAVIANI, 2013: pp. 307-308).

Apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 4.024, de 20 de dezembro) é que se manifestou pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de segundo ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior. (KUENZER, 2007: p. 15). A LDB de 1961 representou um avanço importante na diminuição da dualidade entre o ensino humanista clássico e o ensino profissionalizante, mesmo que socialmente a valorização do ensino humanista continuasse predominando como educação ideal a ser cursada e ensinada.

Segundo Zuleide Silveira, a partir da década de 1960, a ETN vai se firmando no panorama educacional brasileiro como uma das principais instituições de ensino industrial no país, pois tinha como herança da Escola Normal Wenceslau Braz, um corpo docente preparado, que incluía técnicos suíços e norte-americanos que tinham sido contratados para lecionar na Escola. No entanto, mesmo depois da LDB de 1961, que possibilitava o ingresso dos alunos do técnico ao ensino superior, esta não era reconhecida socialmente pelos setores médios. Ainda permanecia como uma instituição destinada a formar filhos de operários (SILVEIRA, 2007: p. 30).

Tal realidade não era específica da Escola Técnica Nacional. Segundo Acácia Kuenzer, com base em estatísticas da época, das 1.129.421 matrículas no ensino médio de 2º ciclo, a grande concentração se dava nas capitais e nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. 50% das matrículas correspondiam ao secundário, 45% aos ramos normal e comercial, e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola. (KUENZER, 2007: p. 16). Esses dados confirmam a prevalência do ensino humanista clássico na escolha do segmento escolar e o caráter urbano da educação no Brasil.

## **2.1. O contexto ditatorial e a difusão da teoria do capital humano nas escolas técnicas brasileiras**

Quando falamos da década de 1960, é necessário atentar para o momento de grande ruptura que ocorreu em todos os setores da sociedade brasileira a partir de 1964. Com o golpe civil-militar, uma nova visão de educação passa a ser imposta pelos militares, que privilegiavam os interesses do setor empresarial, em detrimento das classes populares. Essa “nova” realidade vai se consolidar na Escola Técnica Nacional ao longo da década de 1960, mas se aprofunda a partir da década de 1970.

Logo no ano seguinte ao golpe, em 1965, a ETN passa a ser denominada ‘Escola Técnica Federal da Guanabara’ pois desde a transferência da capital para Brasília, a orientação que passou a predominar era buscar identificar escolas técnicas, em todo o país com a denominação do respectivo estado (SILVEIRA, 2010: p. 204). Em 1967, como homenagem ao seu ex-diretor, recebe nova denominação: ‘Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca’ (ETF-CSF) e posteriormente, em 1978, passa a ter a denominação atual: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Este nome foi uma homenagem ao, na época, recém falecido diretor da instituição, que é uma referência nacional quanto ao ensino profissionalizante industrial, tendo publicado importante material sobre a história deste ensino no Brasil<sup>2</sup>

Mesmo diante da implantação ditatorial em 1964, de modo geral, segundo Saviani, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora, com o surgimento de várias escolas experimentais como, por exemplo, a criação dos colégios de aplicação e os Ginásios Vocacionais - extintos no início da década de 1970.

Além disso, é importante recordar o contexto profícuo da pedagogia católica brasileira, que desde o Concílio do Vaticano II (iniciado em 1959), direcionou uma “opção preferencial pelos pobres”, propiciando a radicalização de alguns setores da igreja, com organizações representativas como a JUC (Juventude Universitária Católica) e a AP (Ação Popular). Estas foram influenciadas pelas concepções teóricas e práticas do que viríamos chamar de movimento da Teologia da Libertação.

No entanto, todo esse contexto de renovação pedagógica encontrou entrave no clima de Guerra Fria e na deflagração das ditaduras latino-americanas, apoiadas em boa parte pelo capital internacional, principalmente norte-americano. Como exemplo, temos a criação, em 1959, do IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática). Segundo Dermeval Saviani, esta foi a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política, com finalidade explícita de

---

<sup>2</sup> Obra de referência de Celso Suckow da Fonseca: FONSECA, Celso Suckow da (1986). História do ensino industrial no Brasil. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI.

combater o comunismo. Esta instituição foi fundada por um agente da CIA e foi financiada por empresas nacionais e internacionais. Outro exemplo mais específico para a área educacional foi o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais). Fundado em 1961, em associação a empresários nacionais, multinacionais e à Escola Superior de Guerra (ESG), este instituto tinha como objetivo a produção de materiais como cartuns, filmes e materiais didáticos que deveriam ser usados pelos diversos meios midiáticos, assim como também tinham a função de realizar simpósios e fóruns educacionais, sendo um dos objetivos promover a pedagogia tecnicista no Brasil .

Com a deflagração do golpe em 1964, mas principalmente após o aumento do crescimento econômico, a partir de 1968, ganha força os princípios que já circundavam o cenário educacional brasileiro. Seriam os princípios teóricos que regiam a chamada “Teoria do Capital Humano”, que a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação, adquirindo força impositiva ao ser incorporada à legislação do fim da década de 1960 e início de 1970. (SAVIANI, 2013: p. 365).

Esta teoria tinha como principal objetivo promover através da educação, recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Nesse contexto, a partir principalmente de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação entre o Ministério da Educação e entidades internacionais. Como exemplo, tivemos o acordo MEC-USAID (United States Agency for International Development), que tinha entre seus objetivos a concessão de bolsas de estudo para professores brasileiros em Universidades dos Estados Unidos, assim como a vinda de técnicos americanos para o Brasil, com o objetivo de criar novos modelos educacionais baseados numa concepção tecnicista. Além disso, na vigência dos acordos MEC-USAID, era proposto a reformulação do ensino médio, subordinando o sistema educacional e o funcionamento deste às necessidades dos setores secundário e terciário da economia, como fator de desenvolvimento do país. (SILVEIRA, 2007: p. 36).

Nesse contexto ditatorial a então Escola Técnica Federal da Guanabara será um importante centro de difusão e implementação dos princípios que regiam a Teoria do Capital Humano. Em 1966, a ETNG implantou os cursos de Engenharia de Operação. Estes cursos seriam a princípio, cursos intermediários, entre o ensino médio e o ensino superior, que estavam no bojo das intenções de uma política governamental de expansão do ensino superior com base em cursos de curta duração. Essa política foi colocada em prática, inicialmente, com os cursos de Engenharia de Operação que, devido a diferentes pressões contrárias, acabou esgotando-se, mas, ao mesmo tempo, tornou-se o embrião de um projeto mais amplo, na década de 1970, visando à difusão do que, a partir de 1973, seria reconhecido como Curso Superior de Tecnologia, ou Curso de Formação de Tecnólogos. (BRANDÃO, 2009: p. 10).

A pesquisadora Marisa Brandão, ao estudar os cursos de tecnólogo da década de 1990, resgata sua origem na década de 1960, com o surgimento dos cursos de engenharia de operação. A autora atenta para o contexto de surgimento e a proposta de manutenção da dualidade estrutural na construção desse modelo de ensino, que separava o ensino mais uma vez, entre aqueles que “pensam e produzem pesquisa e aqueles que trabalham”, no caso agora, pensando o ensino superior. (BRANDÃO, 2009).

Essa política, ainda em meados da década de 1960, começa a se configurar como uma política não-universitária, isto é, tendo como pressuposto para sua difusão a criação de instituições específicas para estes cursos. Neste sentido, a rede federal de formação profissional - isto é, as Escolas Técnicas Federais - tiveram um importante papel nas décadas de 1960 e 1970, na busca de consolidação, tanto dos cursos, quanto do projeto de instituição.

Inicialmente, algumas Universidades Católicas (PUCs), como a de São Paulo, se interessaram em implantar e difundir a Engenharia de Operação, porém não seriam cursos com caráter terminal, permitindo aos alunos complementarem seus estudos a fim de se tornarem “engenheiros plenos”. Segundo Marisa Brandão, as Universidades Católicas – privadas – compreendiam que o tipo de aluno que possuíam – os que podiam pagar para estudar – não teria interesse em um curso que não lhes permitisse complementar a formação. (BRANDÃO, 2009, p.11).

Na tentativa de modificar essa tendência, a Fundação Ford, representando o crescimento cada vez maior do financiamento de entidades internacionais na política educacional brasileira, ofereceu ajuda em forma de consultoria técnica e bolsas de estudos, dentre outras, à PUC de São Paulo. No entanto, esta instituição se negou a mudar seu modelo. Os assessores da Fundação encontram receptividade na então Escola Técnica Federal da Guanabara. (Idem).

A escolha de uma Escola Técnica Federal (ETF) pode ser explicada pelo fato de ser uma instituição que não possuía ensino superior, eliminando a possibilidade de continuidade de estudos e, portanto, eliminando a própria expectativa, neste sentido, por parte dos alunos. “Por outro lado, sendo uma instituição pública de formação profissional, poderia atrair os que naquele momento a frequentavam, isto é, os filhos da classe trabalhadora sem condições econômicas para pagar por educação” (Idem, p.11). Mais uma vez, a manutenção da dualidade se explicita na proposta de uma educação claramente classista, direcionada para um setor específico da sociedade brasileira que nada tem a perder, pelo contrário, tem mais é que “agradecer” pela oportunidade.

Em 1967, devido às diversas pressões sociais quanto à engenharia de operação – pressões inclusive dos próprios Conselhos de representação profissional dos engenheiros – o governo forma um Grupo de Trabalho (GT) para examinar estes novos cursos. Segundo a comissão, os cursos vinham obtendo “resultados animadores”. Por trás da defesa de um determinado tipo de curso



superior, já se encontrava a defesa de um determinado tipo de instituição de ensino superior – uma instituição não-universitária.

Em abril de 1969, a sugestão deste Grupo já era decretada, tornando-se realidade e tendo como base a lei da reforma universitária de 1968 (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968). O decreto não se refere especificamente à engenharia de operação, mas sim a ‘cursos de curta duração’. A partir de então, as ETFs passam a não depender de convênios com universidades ao solicitarem autorização para ministrarem cursos considerados de nível superior. Reforçava-se desta maneira o projeto de uma instituição de ensino superior específica, em oposição ao que é universal – uma das bases de definição da Instituição Universitária.

Durante quase toda a década de 1970, pode-se observar a disputa de interesses em torno da Engenharia de Operação – seja a favor de sua manutenção, de sua modificação, ou mesmo de sua extinção. As disputas não se centravam na possibilidade de implementação desta política educacional para o ensino superior, mas sim quanto a qual deveria ser o caminho para implantá-la.

Em 1971, com a Lei 5.692/71, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau. (KUENZER, 1991: p. 16). Essa lei, como foi dito, obrigava a todas as escolas, públicas e privadas, a incluírem o ensino profissionalizante no seu currículo. Essa mudança legal vai influenciar na valorização da instituição, pois agora o ensino médio teria uma educação voltada para o trabalho, fazendo parte integrante do currículo de 1º e 2º graus. Devido ao aumento crescente no número de matrículas, a ETN no final da década de 1960 passa a funcionar em três turnos.

No início da década de 1970 (1971), a partir de um novo acordo entre o MEC e o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e o já firmado acordo MEC-USAID, o governo militar, por meio do MEC, cria o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Engenharia de Operação (PRODEM). Este programa tinha como objetivo a execução do projeto que captara recursos do Banco Mundial, da ordem de 21 milhões de dólares, para construir prédios, instalar e equipar oficinas e laboratórios, bem como preparar e formar profissionais em todos os níveis de ensino para seis escolas técnicas e treze colégios agrícolas. Esse programa é instalado na própria ETN Celso Suckow da Fonseca e com o dinheiro financiado, é construído o prédio de engenharia que hoje é chamado de Bloco E.

Em 1975, o Conselho Federal de Educação (CFE, substituído pelo atual Conselho Nacional de Educação – CNE) aprova um parecer (CFE 1.589/75, de 8 de maio) que trata da criação dos “Centros de Educação Tecnológica”. A ideia era, de fato, criar um “Centrão” que abrangesse desde os cursos da Escola Técnica, passando por aqueles de formação de tecnólogos (previstos para o CENTEC), até os cursos de engenharia industrial.

A Lei 6.545, de 30 de junho de 1978, criou – a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca – três Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, esta lei foi considerada a concretização do que preconizava o acordo entre o MEC e o Banco Mundial de 1971, sob a responsabilidade do PRODEM, que era a difusão de um modelo específico de ensino profissionalizante no Brasil. Aos CEFETs caberia ministrar “ensino de 2º grau técnico industrial” e, quanto ao ensino superior, além dos Cursos Superiores de Tecnologia e de formação de recursos humanos na área, caberia ministrar também os cursos de engenharia industrial.

A novidade, em relação aos “Centrões” – (que se referia ao CEFET Minas, Paraná e Rio de Janeiro), foi a definição dos CEFETs como instituições que também deveriam se dedicar à pós-graduação e à pesquisa na “área técnica industrial”. (BRANDÃO, 2009, pp.15-17). Nesse ano (1978), se configura uma das principais modificações sofridas pela instituição, ampliando de forma considerável a oferta de ensino nos seus vários segmentos. É nesse momento que a Instituição tem seu status elevado à instituição de educação superior, vinculada ao MEC, orientando a atuação desses Centros, de forma a dotá-los de identidade própria, diferenciando-os das universidades.

Segundo Zuleide Silveira, esse conjunto de fatos, juntamente ao respeito conquistado pela profissão de técnico na sociedade, “permite que a visão de outrora, estereotipada e preconceituosa em relação à antiga Escola Técnica, seja finalmente suplantada. Assim, estudar no CEFET/RJ passa a significar prestígio social e possibilidade de ascensão social”. (SILVEIRA, 2007, p. 44).

Essa realidade de incentivo ao ensino profissionalizante foi uma política governamental da ditadura militar, que pretendia aumentar o número de mão de obra qualificada. Ou seja, havia uma clara intenção do governo ditatorial em estimular o ensino técnico no Brasil, sob influência da Teoria do Capital Humano, mas principalmente pela demanda por mão de obra em anos de crescimento da economia e de demandas empresariais por qualificação dos trabalhadores.

## **2.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e a crise ditatorial brasileira**

A lei de 1971, que instituía a obrigatoriedade da habilitação profissional para o ensino de 2º grau, começou já ao longo da década de 1970, a mostrar seus aspectos contraditórios. Segundo AcaciaKuenzer, os problemas desse modelo começavam pelos seus objetivos iniciais que eram:

- Contenção de demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior
- Despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista

- Preparação de força-de-trabalho qualificada, para atender às demandas do desenvolvimento econômico que anunciava no tempo do “milagre econômico”.

Daí é possível compreender a própria natureza fragmentada dos cursos especializados, que funcionavam para atender demandas específicas do processo produtivo. (O parecer 45/72 lista 130 possíveis cursos - técnico e auxiliar - em sua maioria do setor secundário). (KUENZER, 2007: pp. 18-23).

Já em 1975, através de pareceres feitos pelo Conselho Federal de Educação, sobre a lei da LDB de 1971, é repensado o sucesso desse modelo educacional, que por vários motivos, entre eles a falta de recursos materiais, financeiros e humanos para executar a proposta de ensino médio profissionalizante, se acena para a necessidade de uma mudança.

Houve resistência também por parte dos alunos, por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessárias no exame vestibular. Resistiram ainda os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava, e os empresários mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção.

Já os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas (ARTEXES, 2007: p. 50. Apud. CUNHA, 1998). Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o status de nível adequado à profissionalização. (ARTEXES, 2007: p.40).

Influenciado pelas críticas à lei de 71, no início da década de 1980, promulga-se a lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, eliminando a reforma do regime militar (lei n. 5.692/71), retirando o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e estabelecendo dois tipos de ensino médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico referendando o que já vinha ocorrendo na prática escolar, em função da recusa generalizada ao proposto por esse documento legal. Recusa, aliás, baseada não apenas no interesse dos setores produtivos que não se viam contemplados pela profissionalização compulsória, mas, também, na histórica dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, com profundas raízes em visões de classe, com a clássica divisão entre a educação que

conviria a futuros dirigentes e aquela destinada aos “simples trabalhadores”, conforme sacramentado no artigo 129 da Constituição ditatorial de 1937<sup>3</sup>.

A nova orientação passou a deixar a critério de cada escola ou sistema de ensino a definição acerca do tipo de formação oferecida, talvez pela imposição da fórmula anterior. Assim, promoveu um refluxo para a situação anterior à Lei no 5.692/71, reforçando a dualidade de nossa educação, que por sua vez reflete a estrutura da sociedade brasileira, alicerçada na separação entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais os quais são dotados de distintas formas e quantidades de educação (Idem, 2007: p.41).

Nesta mesma década de 1980, segundo Dermeval Saviani, ocorreu uma das mais fecundas discussões do campo educacional, com forte influência sobre o texto da Constituição Federal de 1988 e sobre a proposta de uma nova Lei de Diretrizes e Base para a educação. (SAVIANI, 2013: p.402). Mesmo que as forças progressistas da época não tenham conseguido, em 1988, assegurar a exclusividade dos recursos públicos para as escolas públicas, ao menos tiveram a vitória de garantir uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis (Artigo 208/CF88).

Vale mencionar que as forças progressistas conseguiram apresentar uma proposta de LDB, através do deputado Jorge Hage, fundamentada na concepção de escola básica, unitária, abrangendo o ensino médio, como resposta à nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas que já estava em curso. Em resposta às forças progressistas que discutiam a LDB, o MEC já em 1991, na 6ª Conferência Brasileira de Educação, apresentou um projeto de Educação Tecnológica que guardava muita semelhança com a proposta de LDB realizada em 1996, que eliminava boa parte da proposta inicial gestada pelo pesquisador Demerval Saviani no fim da década de 1980. (KUENZER, 2007: p. 27).

No contexto político e econômico brasileiro, o Brasil já no início da década de 1990, passou a viver sob a lógica das políticas neoliberais na formulação de políticas públicas educacionais e a lei do ensino médio, que vinha sendo desenvolvida lenta, mas seriamente, principalmente pelas forças progressistas já citadas. Nesse período de discussão nacional da LDB, essas propostas que poderíamos chamar de progressistas foram “atropeladas” pela proposta do senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do PL 1.603/96, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC-SEMTEC. (KUENZER, 2007, pp. 52-53).

Nesse contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, o CEFET/RJ, já na década de 1980, mas principalmente, na década de 1990, a partir dos governos de Collor e Fernando Henrique, foi marcado por muitas contradições no que se refere ao debate educacional no já chamada Centro

---

<sup>3</sup> Acessado em 25 de julho de 2014. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>

Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Por um lado, agora a instituição havia aumentado seu prestígio social, sendo cada vez mais procurada pelos diversos setores sociais, elevando consideravelmente o número de inscritos. Por outro lado, a instituição ainda vivia a proposta de seus cursos técnicos baseado no modelo taylorista/fordista, que na década de 1990 no Brasil, vai ser substituído cada vez mais pelo modelo de produção toyotista, que refletia novas formas de organização da técnica, da produção e principalmente das formas de organização e gestão do trabalho.

Nesse mesmo contexto, submetido à lógica neoliberal, há uma defesa cada vez maior da intervenção das agências internacionais na condução das políticas educacionais, assim como a privatização das instituições e diminuição de direitos sociais e recursos para a educação. Segundo Zuleide Silveira, a tendência da indústria para se adaptar ao novo momento foi substituir o trabalho vivo por forças mecânicas, gerando uma involução cada vez maior dos postos de trabalho na área industrial, cedendo lugar à área de serviços (SILVEIRA, 2007, pp. 45-46).

A partir dessas mudanças parciais, a Instituição vai aumentando sua função na oferta de ramos educacionais, com novos cursos técnicos na área de serviços (Administração, Turismo e Entretenimento). Assim com o lançamento da Pós Graduação *lato sensu* (1988) e *stricto sensu* (1992) e sua conseqüente ampliação das atividades de pesquisa e extensão. Essa mudança no mundo do trabalho gerou muitas discussões na instituição. Segundo Zuleide Silveira, a comunidade escolar do CEFET/RJ vinha desde a década de 1980 discutindo sobre as mudanças que deveriam ser feitas na instituição para atender à nova realidade industrial e econômica do Brasil.

Em 1991, criou-se um Grupo de Trabalho (Portaria 135/91) que tinha por finalidade “elaborar uma política de atualização”. No ano de 1995 foi realizado um Seminário Internacional de Educação Tecnológica, onde foi convidado um palestrante da área de gestão empresarial, que enfatizava que a questão da qualidade relaciona-se à satisfação do “cliente” e que a escola deveria avaliar junto ao mercado, como seus “produtos” (alunos) ali chegavam. Os professores da escola se reuniram para modificar a matriz curricular e decidiram pelo modelo de formação de elites tecnológicas, em vez da visão de “escola como processadora de produtos para um mercado exigente”. (SILVEIRA, 2010: pp. 216-219).

Porém, se de um lado a instituição era reconhecida pela qualidade de suas ofertas educacionais, por outro passou a viver sérios problemas a partir do Decreto n. 2.208/97, regulamentador da Lei n. 9.394/96, que separava o ensino médio do ensino técnico. Este levou o CEFET/RJ a oferecer separadamente o ensino médio da educação profissional do ensino técnico. Além disso, na pretensão de extinguir o ensino médio das escolas técnicas, em maio de 1997 foi baixada a Portaria n. 646, que “autorizava” a instituição a oferecer já a partir do próximo ano (1998) apenas 50% de matrículas do ensino médio. Segue abaixo o artigo terceiro da portaria 646/97:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regularem 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96. (Art3. 646/97)

Com essa determinação foi necessário reelaborar às pressas o currículo, já que a lei deveria vigorar tão rapidamente. Era necessário a criação de um currículo específico para o ensino técnico, e um outro para o ensino médio. Apesar das restrições que o decreto e a portaria representavam para a instituição, segundo Zuleide Silveira, o Decreto n. 2208/97 encontrou boa acolhida pelos dirigentes do CEFET/RJ, mas a autora ressalta que alguns professores se manifestaram na denúncia do decreto 2.208 enfatizando que este tinha sido elaborado sob orientação do Banco Mundial, sem consulta prévia aos diretores dos CEFETs e Escolas Técnicas, e, portanto, sua motivação não foi pedagógica e sim econômica. Outros diziam que a reforma também foi uma pressão das entidades sindicais e que a escola que não se enquadrasse seria marginalizada, criando uma ideia de que não havia saída, a não ser de se adaptar à nova realidade.

Mesmo com esses embates, a reforma curricular foi iniciada na instituição. Em 1999 já estava pronto o currículo do Ensino Médio. No final de 2000 foi finalizada a reforma curricular do técnico. Segundo a autora, esta reforma curricular tanto do ensino médio, quanto do ensino técnico, não foi discutida com profundidade pelos professores, quer pela omissão dos gestores da instituição em criar mecanismos para sensibilização e envolvimento do pessoal nas questões da reforma, quer pela exiguidade do tempo imposta pelo MEC que exigia das instituições o cumprimento de um cronograma. (SILVEIRA, 2010). Essa cultura da não discussão com a comunidade escolar de um novo modelo pedagógico educacional e sua rapidez na implantação se perpetua nas práticas institucionais até hoje e, como já é previsto, se repetiu com a implantação do Ensino Médio Integrado em 2013. Veremos adiante.

Assim, a escola ao longo dos anos foi se adaptando à reforma institucional. Já no ano de 1997, surge no CEFET/RJ a possibilidade de ampliar seu espaço físico, assumindo patrimonialmente o prédio de uma extinta fábrica de material escolar, no bairro de Maria da Graça, à Rua Miguel Ângelo, n. 96. A antiga fábrica passa a integrar a infra-estrutura do CEFET/RJ em 1999 e ainda no mesmo ano, é firmado um convênio entre CEFET/RJ e Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, onde é instalado no campus Maria da Graça o colégio Estadual Professor Horácio de Macedo, que inicia suas atividades no ano de 2000. O colégio funcionava oferecendo ensino fundamental e médio para a comunidade circundante ao bairro. A seleção para o curso técnico no CEFET/RJ ocorria da seguinte maneira: todos os alunos, oriundos da 8º série do Ensino

Fundamental, após uma análise das médiasno decorrer da 1ª série, levando em consideração também o número de vagas disponibilizadas pelo CEFET-RJ, são inscritos, a partir da 2ª série do Ensino Médio .

A redução da oferta obrigatória do ensino médio pela rede federal de Educação tecnológica regulamentada na portaria 646/97 e a resistência/adaptação ao projeto governamental implicaram na criação de novas formas de acesso das camadas populares aos cursos técnicos. Além do colégio Horácio de Macedo, outros convênios foram organizados. Houve acordos com o Colégio Pedro II (Rede Pública Federal) e o Colégio Brigadeiro Newton Braga. Esses convênios foram uma estratégia de resistência à lei de 1997, mas também representavam uma substituição ao Curso Pró-Técnico.

O Curso Pró-Técnicoera uma espécie de curso preparatório para o concurso do CEFET destinado a alunos do ensino fundamental de escolas públicas, que fora instaurado no CEFET em 1990 e tinha como objetivo frear o processo de elitização da escola decorrente do intenso ingresso de alunos de classe média, oriundos de escolas particulares.

Segundo Zuleide Silveira, na época, 80% dos alunos do ensino médio eram oriundos de escolas particulares. Com a portaria 646/97 e o decreto 2.209/97, que levou a instituição a diminuir suas matrículas de ensino médio e separá-lo do ensino técnico, uma solução encontrada pelo chefe do DEMET na época, o professor Carlos Artexes, foi “trocar” vagas de ensino médio por ensino técnico em instituições de ensino público. Esses acordos garantiam também o preenchimento das vagas não ocupadas no ensino técnico.

### **2.3. A chegada do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional e as consequências do decreto 5.154/04 no CEFET/RJ**

Com o fim dos oito anos de governo FHC e a chegada do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, que representava uma resistência às políticas apregoadas pelas gestões do PSDB, renovaram-se as discussões sobre políticas educacionais brasileiras. Uma das prioridades para esse setor era a revogação do decreto 2.208/97.

O grande objetivo do grupo mais progressista era retornar ao debate, fato que remete àdécada de 1980, quando foi promulgada a Constituição de 1988 e foi realizado o primeiro projeto de LDB, alterado e promulgado em 1996. Nesse primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Base sinalizava-se de forma muito clara a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, que tem como base o conceito de politecnia. No entanto, uma parte dos educadores e forças políticas sinalizavam para um recuo em

relação à proposta acima. Estes propunham apenas a revogação do decreto 2.208/07 e a promulgação de outro decreto.

Com o decreto 2.208 e a portaria 646, ambos de 1997, vimos a proposta da década de 1980 retroceder, com a regulamentação de formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, todas subordinadas aos interesses do mercado. Com a chegada de Lula ao poder, iniciou-se um processo polêmico de retomada dessa discussão. O resultado da correlação de forças, que envolveu vários segmentos da sociedade, culminou com a aprovação do Decreto n. 5154, de julho de 2004.

Como já foi analisado, o Decreto 2.208/97 impedia que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. Com o decreto n. 5154/04 essa garantia é restabelecida, possibilitando junto com esta, a manutenção da formação concomitante, assim como outros tipos de formação no ensino médio.

Para o autor José Rodrigues, o decreto 5.154/04 avançou 40 anos, pois o decreto 2.208/97 reproduzia, de certo modo, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, também conhecida como “Leis” orgânicas do ensino, posto que estabelecia a dualidade estrutural do ensino brasileiro. Já o novo decreto parece inspirar-se na lei n 7.044/82, que reformou o modelo do regime militar (lei n. 5.692/71), retirando o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e estabelecendo dois tipos de ensino médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico.

Para José Rodrigues, o decreto de Lula mostrou-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação e flexibilidade, já que agregou às possibilidades anteriores, formação subsequente, formação concomitante, interna e externa e formação integrada. Nesse sentido, o decreto pareceu apenas vir para acomodar interesses em conflito, assim como foi feito em 1982. (RODRIGUES, 2005).

Tanto é, que o CEFET/RJ, mesmo após a revogação do Decreto 2.208/97, em 2004, não revogou o concomitante. A discussão sobre a possibilidade de revogação do concomitante só foi aparecer na Instituição em 2010, ou seja, somente seis anos após a promulgação do decreto 5154/04. O governo federal, através do Ministério da Educação pareceu não ter como prioridade o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado nos CEFETs.

Esse espaço foi destinado aos Institutos Federais, instituições técnicas federais criadas desde 2008, que fizeram e ainda fazem parte da política de expansão do ensino técnico do governo petista, e desde a chegada do ministro Fernando Haddad no Ministério da Educação, iniciou o processo de expansão. Esse debate e recuperação da ampliação dos Institutos Federais deve ser aprofundado, mas nesse momento ele foge ao objetivo central deste artigo. No entanto, ele é fundamental para entender a luta da gestão atual pela transformação do CEFET/RJ em Universidade Tecnológica e na consequente recusa da mesma em transformar o CEFET em Instituto Federal. Este debate pode



também nos ajudar a compreender melhor e problematizar o possível sucesso do ensino médio integrado na Instituição.

Como exposto, o ensino médio integrado só começou a ser cogitado no CEFET/RJ depois de alguns anos após o decreto 5154/04 ser aprovado. Segundo relato de professores da Instituição, um dos problemas mais latentes do ensino concomitante foi o índice de evasão do técnico. Zuleide Silveira ao analisar as estatísticas institucionais do CEFET/RJ em relação ao índice de evasão, afirmou que a partir da implantação da reforma educacional de 1997, a desistência dos cursos técnicos passou a crescer progressivamente, chegando, em alguns cursos ao índice de 87,04%. (SILVEIRA, 2010, p. 263).

No início da reforma, como foi analisado, iniciativas como os convênios com algumas escolas públicas conseguiram amenizar o índice de evasão, mas ao longo dos anos, essas medidas já não eram mais suficientes.

Ao entrevistar a atual coordenadora do Ensino Médio, Mônica Vilardo<sup>4</sup>, percebemos que um dos problemas também cada vez mais presentes na instituição era o cansaço dos alunos. Estes, para concluir o ensino médio e técnico, tinham que estar na Instituição de segunda à sexta-feira, permanecendo em torno de 12 horas diárias (das 7 hs às 18:30 min) na Instituição, praticamente quase todo esse período inclusive em sala de aula, não conseguindo participar de atividades de pesquisa e extensão, que enriqueciam anteriormente a sua formação e que tinha se tornado um diferencial da Instituição.

Além disso, Zuleide Silveira atenta para um distanciamento cada vez maior entre os docentes do ensino técnico e do médio, aumentando ainda mais a separação já existente na educação entre o ensino técnico e o ensino propedêutico.

A tão propalada interdisciplinaridade, que no processo de implantação da reforma serviu de sustentáculo ao conceito de competência, deixou de existir entre disciplinas do ensino médio e disciplinas do ensino técnico. Nesse último, os professores seguem oferecendo um currículo fragmentado e reduzido. (SILVEIRA, 2010, p: 260).

A partir da constatação dos problemas oriundos do modelo concomitante, que eram objeto de reclamações do corpo docente e pedagógico nos conselhos de classe e nos “corredores” da instituição, um grupo de professores e técnicos administrativos propuseram um encontro pedagógico para início de 2011. O evento seria a princípio organizado pelo DEMET/DIAPE (Departamento de Ensino Médio e Técnico/Divisão de Apoio Pedagógico), com o intuito de pensar

---

<sup>4</sup> Entrevista oral concedida por Mônica de Castro Britto Vilardo no dia 17/07/2014, em processo de transcrição.

alternativas aos problemas que a Instituição vivia na época, decorrentes principalmente do modelo curricular e pedagógico instaurado.

No encontro pedagógico, realizado em fevereiro de 2011, foi proposto a formação de três grupos de trabalho. 1) grupo de avaliação; 2) grupo de interdisciplinaridade e; 3) grupo de currículo. Segundo o professor Maicon Azevedo<sup>5</sup>, professor do curso de Biologia e membro do grupo de trabalho sobre currículo da época, foram iniciados questionamentos importantes sobre o ensino médio e técnico concomitante, que conduziram o debate para temas como a concepção de politecnicidade e a dualidade entre ensino profissionalizante e propedêutico. Segue abaixo a transcrição de parte da ata de encontro do grupo de trabalho sobre currículo:

Esse grupo de trabalho, proposto pelo professor Maicon dentro das discussões do “I Encontro Pedagógico”, reuniu-se tendo como proposta inicial as seguintes questões:

- 1- Por que parecemos duas escolas? (Técnico versus Médio)
- 2- É necessário refletirmos sobre o formato de curso chamado integrado e o concomitante (em vigor no CEFET/RJ)
- 3- Qual o papel do Ensino Médio em uma Instituição de formação profissional?

As discussões iniciaram-se por questionamentos quanto à não presença de professores dos cursos técnicos. Chegou-se à conclusão que devemos chamá-los pessoalmente, convidando-os a participar de novas discussões.

O primeiro encontro será em março e terá como “pergunta eixo”: “o que é CEFET?”

ALGUMAS QUESTÕES QUE JÁ FORAM LEVANTADAS COMO INQUIETAÇÕES DO GRUPO:

- qual a identidade do médio? Vestibular? Educação básica?
- seria adequado discutir identidade do médio separada da identidade dos cursos técnicos, já que se trata de uma instituição de formação profissional?
- quais os objetivos em comum e distintos do ensino médio e do ensino técnico?
- o que seria uma formação politécnica?
- é necessário compreender a distinção entre “perfil” de “identidade”
- falar de curso integrado no nível médio não é “retorno” ao que já tivemos; deve-se levar em conta a experiência, mas pensar um integrado diferente. (Ata transcrita e enviada por correio eletrônico para os integrantes do GT de avaliação).

Maicon Azevedo afirma que esta reunião contou com a participação dos professores do ensino médio, mas foi decidido que seria necessário também convidar pessoalmente os professores do ensino técnico. A discussão sobre politecnicidade foi proposta por alguns membros do grupo de

---

<sup>5</sup> Entrevista oral concedida por Maicon Azevedo no dia 10 de julho de 2014, em processo de transcrição.

trabalho e a possibilidade de “integrar” o ensino médio integrado ao técnico, através do decreto 5154/04, fornecia possibilidades de refletir também sobre os problemas da dualidade estrutural que configura a educação brasileira e que se aprofundou no CEFET com o ensino médio e técnico concomitante, separando e fragmentando ainda mais o corpo docente e o conhecimento transmitido aos alunos.

Nesse processo, o professor José Claudio Teixeira, docente do Curso de Mecânica, iniciou a sua participação nas discussões do grupo de currículo. Com a mudança de gestão, nas eleições em 2010, que elegeram o professor Carlos Henrique Figueiredo Alves como diretor da Instituição, sob novo modelo de gestão, Teixeira foi convidado para assumir a coordenação do ensino técnico na Instituição.

Ao assumir a gestão do ensino técnico, o professor José Claudio Teixeira, junto com Mônica Vilardo e Fátima Maria de Oliveira (que esteve por pouco tempo na coordenação geral do ensino médio), foi proposto pelo DEMET e pelo DIAPE a institucionalização da proposta do ensino médio integrado. Junto a isso, houve a proposta de formar uma comissão para estudar as possibilidades de implantação desse modelo curricular.

Esta comissão iniciou seu trabalho em dezembro de 2011, se reunindo semanalmente até maio de 2012. O grupo era composto pela chefia e coordenação da nova gestão do DEMET: dois professores do ensino técnico, dois do ensino médio e um representante do DIAPE. As atribuições da comissão eram colaborar para a Instituição na definição desse novo tipo de ensino e currículo. Os critérios discutidos eram:

- dos cursos técnicos a serem integrados
- do regime: anual ou semestral;
- da quantidade de turmas por curso e turno;
- da organização da carga horária dos cursos;
- das formas de acesso.

Caberá ainda à Comissão:

- organizar um Fórum de discussões, com representantes de todas as coordenadorias e reuniões marcadas em calendário;
- estabelecer diálogo constante com os coordenadores de curso e disciplina;
- estabelecer amplo diálogo com a comunidade acadêmica.

Ao finalizar o estudo sobre viabilidade, a comissão decidiu por implantar o Integrado com duração de 4 anos, em um turno e em regime anual. (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado no CEFET Maracanã).

No ano de 2012 houve também em fevereiro, uma palestra com a professora Zuleide Simas, na época, professora do CEFET e a professora do IFF (Instituto Federal Fluminense) de Cabo Frio,

Josinira Amorim, que trouxe a experiência da implantação do curso integrado no Instituto Federal Fluminense de Cabo Frio. No final de maio, como era proposto, a comissão que tinha se iniciado em dezembro de 2011, finalizou seus trabalhos com a elaboração do documento: *Diretrizes para os cursos de educação profissional técnica de nível médio-integrado/ unidade Maracanã*. Esse documento trazia informações quantitativas sobre a Instituição que poderiam ou não viabilizar a implantação do Integrado. A conclusão que o grupo de trabalho chegou é que havia estrutura física e de pessoal para a implantação do ensino médio integrado.

Em maio de 2012 houve uma reunião com os docentes do CEFET- Maracanã para formar outros Grupos de Trabalho. Na época foram formados cinco GTs, divididos por cursos técnicos com afinidades teóricas e práticas e com representação dos professores do ensino médio, a princípio, de todas as áreas. Esses GTs tinham o intuito de elaborar uma nova matriz curricular. A participação nesses GTs além de dispersa no que se refere à ocorrência das reuniões, foi feita por um número reduzido de professores.

Em junho de 2012 foi deflagrada a greve dos professores na rede federal de ensino, prolongando-se até setembro do mesmo ano. Mesmo com a greve, os GTs decidiram continuar seus trabalhos e entrega-los até agosto, para que em novembro fosse apresentada a nova matriz curricular já para iniciar o ensino médio e técnico integrado no ano de 2013. Na mesma época, por determinação do Ministério da Educação, a Instituição foi obrigada a implantar o ingresso do ensino médio através do sistema de cotas sociais e raciais. Mais uma vez a “toque de caixa”, em cumprimento à uma determinação legal, O CEFET/RJ modificou seu modelo de ensino e agora também o seu perfil de ingressantes.

Com o novo cenário institucional, as reações e avanços na discussão foram diversos e não lineares. A pesquisa, que se debruça sobre essa temática (Ensino Médio Integrado) pretende analisar quais são os limites e avanços possíveis do CEFET/RJ na implantação dessa proposta pedagógica/educacional. Esse estudo de caso pretende contribuir para uma análise mais ampla dessa política pública educacional. Desde o início da pesquisa, é possível, constatar que a proposta é vista por parte considerável da comunidade escolar apenas como uma mudança de carga horária e não como um projeto pedagógico-educacional. Não houve até agora um debate mais amplo sobre essa proposta. Os espaços de discussão ocorrem apenas com o corpo docente e uma parte do setor pedagógico, e estes tem uma periodicidade semestral. Os horários separados para a realização de “projetos integradores”, desde 2013, sofrem frequentes alterações, mas mesmo assim, não conseguem obter o envolvimento de uma parcela significativa do corpo docente, tanto na discussão pedagógica, quanto na execução de projetos que são nomeados de “projeto integrador”.

A pesquisa empírica sobre as possibilidades de avanço e limites dessa proposta junto ao ideário de escola, assim como a percepção dessa proposta na comunidade escolar ainda está sendo

realizada. Com o início da análise empírica, é possível verificar o quanto os limites e avanços dessa proposta está entrelaçada aos antecedentes históricos da Instituição, assim como à história da política pública educacional brasileira. Por isso, resgatar a história do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca atrelada ao desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras é fundamental para pensar o futuro não só desta instituição, mas também da proposta educacional de Ensino Médio Integrado no cenário nacional.

## Referências Bibliográficas:

- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno i: ensino médio e formação integral/Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.
- BRANDÃO, Marisa. CEFET Celso Suckow da Fonseca e algumas transformações históricas na formação profissional. Trabalho Necessário. ISSN: 1808-799X, ano 7, número 9, 2009.
- \_\_\_\_\_. Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês. Niterói: 2009. 248f. Tese(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009.
- \_\_\_\_\_. Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ. Niterói: 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, Moacir in: CARNOY, Martins & LEVIN, Henry M. Escola e trabalho no Estado capitalista; Cortez 1987.
- KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Trabalho, educação e saúde. Volume 3, n.2. RJ. Setembro de 2005.
- \_\_\_\_\_. Celso Suckow da Fonseca e a sua História do Ensino Industrial no Brasil. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: v. 2, n. 4, p. 47-74, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.
- \_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVEIRA, Zuleide Simas (Coord.). CEFET/RJ Seu Tempo e sua História. 90 anos de formação profissional. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2007.
- \_\_\_\_\_. Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. Links:  
<http://www.historia.uff.br/nec/materia/grandesprocessos/revolu%C3%A7%C3%A3o-francesa-e-quest%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-discursos-pedag%C3%B3>