

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

CLEVERSON RAMOM CARVALHO SILVA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PROBLEMÁTICA DA
FORMAÇÃO INTEGRAL NO IFNMG – *CAMPUS* MONTES CLAROS**

**FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2016**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

CLEVERSON RAMOM CARVALHO SILVA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PROBLEMÁTICA DA
FORMAÇÃO INTEGRAL NO IFNMG – *CAMPUS* MONTES CLAROS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de
Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e
Políticas Educacionais.

Orientador: Dr. José Pereira Peixoto Filho.
Coorientadora: Dra. Ana Claudia Ferreira Godinho.

**FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2016**

Dissertação defendida e aprovada em 04 de março de 2016, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho – ORIENTADOR
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Ana Claudia Ferreira Godinho – COORIENTADORA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Maria Aparecida Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Departamento de Educação

Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho (Suplente)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Dep. de Linguagem e Tecnologia

AGRADECIMENTOS

Impossível seria agradecer aqui a todos que de alguma maneira contribuíram para que este trabalho se concretizasse. Primeiramente, agradeço ao meu amigo e orientador Professor Dr. José Pereira Peixoto Filho, por me acolher de braços abertos desde o início do mestrado, por me incentivar quando queria desanimar, pelas dicas, correções e por ser um orientador sempre presente e disposto, sua amizade e companheirismo fizeram toda a diferença nesse percurso.

Não poderia deixar de agradecer à minha coorientadora Professora Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho por me ouvir e me ajudar a organizar minhas ideias, com toda certeza suas contribuições foram valiosas para construção desta pesquisa.

À Professora Dra. Vera Lúcia Alves de Brito, por sua avaliação criteriosa que não abre mão de um trabalho crítico e bem escrito, suas contribuições foram essenciais para a elevação da qualidade desse trabalho. À Professora Dra. Maria Aparecida da Silva por aceitar o convite para compor a banca avaliadora e pelas contribuições na banca de qualificação.

À CAPES, à UEMG e aos professores do Mestrado em Educação que, devido à competência e ao talento, me influenciaram de maneira positiva durante as disciplinas cursadas.

Meus sinceros agradecimentos aos colegas que me ajudaram a enfrentar as adversidades e compartilharam comigo muitos momentos de alegria, dor e desespero. Gostaria de agradecer especialmente à colega e amiga Nágela por fazer desse processo um pouco menos doloroso.

Agradeço imensamente ao meu grande companheiro e amigo de todas as horas Diego Braga pelo carinho, atenção e inestimável presença em todos os momentos que precisei de sua ajuda. Muito obrigado por estar ao meu lado durante essa fase conturbada da minha vida, tanto na alegria de ser aprovado, quanto no processo de vencer mais esse desafio. Não tenha dúvida que essa vitória não é apenas minha, e sim nossa!

Meus sinceros e eternos agradecimentos à minha querida mãe pelo dom da vida, pelas palavras de sabedoria, pelo incentivo e pelo sono perdido nas madrugadas quando ia me levar no aeroporto. Meu muito obrigado a essa pessoa que tanto amo e admiro, já que sem ela jamais poderia chegar aonde cheguei. Aos meus queridos irmãos Matheus, Tiago e Rafael pelo carinho e por me incentivarem nessa caminhada.

Ao meu amigo André Felipe, por ser minha família em Belo Horizonte, por me acolher em sua casa, me ensinar a andar nessa cidade enorme e por compartilhar comigo tantos momentos bons desde a graduação. Você foi peça chave nesses dois anos e não poderia deixar de agradecê-lo.

Quero agradecer especialmente à Professora Dra. Sarah Janne Alves Durães, pois ser o seu aluno foi essencial para minha vida acadêmica, foi a partir das nossas trocas em sala de aula que pude compreender um pouco melhor do pensamento marxista e me inserir neste universo que é a educação.

Enfim, quero agradecer a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.

RESUMO

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho. TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO IFNMG – *CAMPUS* MONTES CLAROS.

A educação é um campo de hegemonia e contra hegemonia política, social e cultural. Ao dialogar com o sistema produtivo, é conferido à instituição escolar um papel protagonista nas políticas públicas voltadas para a capacitação profissional e geração de renda. Nesse contexto, as instituições de ensino técnico e tecnológico cumprem papéis sociais que na maioria das vezes se traduzem em uma preparação aligeirada e submissa ao mercado de trabalho. No âmbito individual, a educação profissional é apresentada como uma das principais ferramentas de inserção profissional, como a solução ou a prevenção ao desemprego. Contrariando essa lógica e não desconsiderando a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, há aqueles que defendem o projeto de educação profissional que valoriza o ser humano em sua integralidade, privilegiando uma formação com vistas à emancipação do indivíduo, o trabalho como princípio educativo em sua dupla dimensão: ontológica e histórica e o estímulo a criticidade e autonomia. Diante disso, buscamos compreender as concepções de trabalho e educação dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico Informática - EMITI, presentes na sua formação ao longo do curso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Montes Claros. Em busca do embasamento teórico, analisamos criticamente os fundamentos inspirados na *Teoria do Capital Humano* – TCH e os pressupostos da *concepção marxista de formação integral*. A metodologia aqui utilizada parte de uma perspectiva predominantemente qualitativa com a utilização de alguns dados quantitativos. Escolhemos como ferramenta de coleta de dados o grupo focal com sete alunos da referida instituição de ensino. Nas considerações finais, tecemos algumas críticas e destacamos os pontos favoráveis com relação ao processo formativo dos alunos analisados, bem como os desafios postos a ampliação do projeto de formação integral nas escolas de educação profissional.

Palavras-Chave: Formação Integral, Educação Profissional, IFNMG – *Campus* Montes Claros, Teoria do Capital Humano.

ABSTRACT

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho. WORK AND PROFESSIONAL EDUCATION: THE PROBLEM OF THE INTEGRAL FORMATION IN IFNMG – *CAMPUS* MONTES CLAROS.

Education is a field hegemony and against political, social and cultural hegemony. The dialogue with the productive system, are given the educational institution a leading role in public policies for vocational training and income generation. In this context, technical and technological education institutions fulfill social roles that most often translate into a lighter preparation and submissive to the labor market. At the individual level, professional education is presented as a major professional integration tools, such as the prevention or solution to unemployment. Contrary to this logic and not disregarding the need to enter the labor market, there are those who defend the professional education project that values the human being in its entirety, giving priority to training with a view to the emancipation of the individual, the work as an educational principle in its two dimensions: the ontological and historical and encouragement criticality and autonomy. Therefore, we sought to understand the conceptions of work and education of students in the 3rd year of high school to Integrated Computer Technician - send, gifts in their training along the course at the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG - *Campus* Montes Claros. In search of theoretical basis, we discuss the fundamentals inspired by the Theory of Human Capital - TCH and assumptions of the Marxist theory of integral formation. The methodology used herein is part of a predominantly qualitative approach to the use of some quantitative data. Chosen as a data collection tool the focus group with seven students of said educational institution. In the final considerations, we weave some criticism regarding the training process of students analyzed, we highlight the positive points and the challenges posed expanding the comprehensive training project on vocational education schools.

Keywords: Integral Education, Vocational Education, IFNMG – *Campus* Montes Claros, Theory of Human Capital.

LISTA DE SIGLAS

EMI	Ensino Médio Integrado
EMITI	Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCH	Teoria do Capital Humano

FIGURAS

FIGURA 01	Sistema de Reserva de Vagas – IFNMG	92
FIGURA 02	Organograma do IFNMG – <i>Campus</i> Montes Claros	93

GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Total de matrículas na Educação Profissional – Brasil – 2007 a 2013	80
GRÁFICO 02	Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2007 a 2013	81
GRÁFICO 03	Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2013	81
GRÁFICO 04	Número de matrículas por modalidade de ensino – Brasil – 2010	85
GRÁFICO 05	Titulação do corpo docente – IFNMG – <i>Campus</i> Montes Claros – 2014	105
GRÁFICO 06	Titulação do corpo docente – IFNMG – <i>Campus</i> Montes Claros – 2010 a 2014	106
GRÁFICO 07	Perfil dos Alunos do 3º ano do EMITI quanto à escolaridade do Pai ou Responsável, Grupo Familiar, Renda <i>per capita</i> , Etnia/Raça, Gênero e Instituição de Origem	118

QUADROS

QUADRO 01	Marcos Históricos da Educação Profissional: 1909 a 2008	78
QUADRO 02	Relação de cursos oferecidos presenciais – IFNMG – <i>Campus</i> Montes Claros – Set. de 2015	89
QUADRO 03	Cursos técnicos à distância de nível médio – 1º Processo Seletivo de 2015 – IFNMG	90
QUADRO 04	Percentual de Domicílios Pobres e Indigentes. Minas Gerais e Regiões de Planejamento, 2010	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Aspectos Metodológicos da Pesquisa	16
Formato do Grupo Focal	19
A Educação Integral nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	21
CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS MARXISTAS E LIBERAIS COMO REFERENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES: ALGUNS APONTAMENTOS	29
1.1. Trabalho e educação na perspectiva marxista	30
1.1.1. Educação sob a ótica marxista: formação integral, trabalho como princípio educativo e educação profissional	31
1.2. Trabalho e educação na perspectiva liberal	37
1.2.1. Taylorismo/Fordismo e a (des)qualificação de trabalhadores	40
1.2.2. Formação de trabalhadores nos modelos pós-fordistas	45
1.2.3. Teoria do capital humano: pressupostos e críticas	53
1.3. Para que (quem) serve a escola? A educação na sociedade capitalista	59
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ONTEM E HOJE: OS INSTITUTOS FEDERAIS E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO INTEGRAL	67
2.1. Breve histórico do ensino profissional	67
2.2. Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: principais objetivos e diretrizes	79
CAPÍTULO III: TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO IFNMG – <i>CAMPUS</i> MONTES CLAROS	88
3.1. Breve apresentação e contextualização do IFNMG – <i>Campus</i> Montes Claros ...	89
3.2. A construção do saber: concepções de trabalho e educação como um processo formativo	97
3.3. Formação de trabalhadores e o Ensino Médio Integrado: concepções, expectativas e anseios	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
APÊNDICE	127
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

Com advento da globalização e da reestruturação produtiva, ganha força a ideia de que a educação profissional é uma ferramenta estratégica para a promoção e manutenção do desenvolvimento socioeconômico de um país, diante da sua conexão com o mundo do trabalho e da capacidade de promover mudanças sociais e econômicas. A conjuntura internacional caracteriza-se pela desregulamentação/liberalização das economias, aumento da vulnerabilidade externa, financeirização da riqueza em detrimento dos produtos e maior ocorrência de crises sistêmicas. O que se configura é um processo de flexibilização¹ no setor produtivo e nas relações de trabalho, acarretando na demanda por uma mão de obra mais capacitada, com maior acúmulo de habilidades.

O processo de reestruturação produtiva está intimamente relacionado com a formulação de políticas nacionais e internacionais, principalmente no que se refere à educação e suas múltiplas funções. Nesse contexto, as estratégias de desenvolvimento dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento se caracterizam por mudanças nos sistemas de ensino, a fim de se adequarem a nova realidade do sistema produtivo. As políticas públicas para educação profissional ganham notoriedade devido a sua conexão com o mercado de trabalho, manifestando-se como uma das prioridades estatais em vários países desenvolvidos nas últimas décadas do século XX e mais recentemente, nos países em vias de desenvolvimento. No âmbito individual, esse nível educacional é apresentado como uma das principais ferramentas de inserção profissional, como a solução ou a prevenção ao desemprego.

Nesse cenário é que ganha corpo o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, iniciado em 2008, por meio da incorporação e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por todo o país. O objetivo maior do Programa é oferecer educação técnica aos jovens e contribuir para a sua inserção no mercado de trabalho, considerando os arranjos produtivos locais e a demanda das empresas do entorno.

Diante disso, são perceptíveis os imperativos econômicos que impulsionaram e ainda impulsionam a expansão e o investimento na Rede Federal de Educação Profissional e

¹ Nesse contexto, o termo flexibilização se caracteriza por movimentos de terceirização ou subcontratação de mão de obra, rotinas de trabalho maleáveis, aumento no fluxo de demissões e admissões, entre outros.

Tecnológica – EPT. Ao dialogar com o sistema produtivo, as instituições de ensino técnico e tecnológico cumprem papéis sociais que na maioria das vezes se traduzem em uma preparação aligeirada e submissa ao mercado de trabalho. Contrariando essa lógica, há aqueles que defendem um projeto de educação para o trabalho que valoriza o ser humano em sua totalidade, unicidade e integralidade, que concebe o trabalho não apenas como uma tarefa alienante e vazia de significados, mas como um elemento fundador do ser humano. Na perspectiva da formação integral, cabe à escola se orientar pelos princípios da dimensão social, da autonomia e da intervenção do sujeito em sociedade. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções inspiradas na Teoria do Capital Humano, e busca superar orientações reducionistas que resumem a educação para o trabalho aos aspectos operacionais, simplificando e privando o aluno dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

É notória a disputa que se estabelece no espaço da escola de educação profissional, de um lado há aqueles que se orientam predominantemente pelos fundamentos inspirados na Teoria do Capital Humano – TCH, enquanto outros se inspiram pelos pressupostos de uma concepção marxista de formação integral.

Diante disso buscamos responder a pergunta: quais as apropriações feitas pelos estudantes do 3º ano do EMITI, relativas à educação e trabalho presentes na sua formação ao longo do curso no IFNMG – *Campus* Montes Claros? Para tanto, analisamos os tensionamentos, conflitos, contradições, bem como as confluências de diferentes concepções de trabalho e educação presentes no discurso desses estudantes. Mais especificamente, buscamos analisar como os alunos concebem o trabalho, e em decorrência o trabalhador, formado pelo IFNMG – *Campus* Montes Claros na modalidade integrada, identificando os conteúdos formativos presentes na fala desses alunos, bem como suas expectativas em relação ao trabalho e à inserção profissional.

O presente trabalho auxilia na compreensão dos caminhos e descaminhos da educação profissional, permitindo orientar os formuladores e agentes da política pública em questão quanto aos aspectos formativos e conceituais que necessitam de mais atenção e reorientação. Além disso, a discussão proposta permite evidenciar algumas ideias implícitas nos documentos normativos, nas práticas pedagógicas e principalmente no processo de formação dos alunos, que sem uma análise mais profunda poderiam passar despercebidas. Assim, o processo formativo promovido por essas escolas parte de quais referenciais e diretrizes? Quais ações necessitam ser implantadas para ampliar a proposta de formação integral na rotina das escolas de educação profissional? Ao levantar essas questões, destaca-se

o papel da educação na concepção de cidadania e na construção de uma sociedade menos desigual, na qual cada indivíduo independente da origem de classe tenha oportunidade de acesso ao emprego e à qualificação. De forma que, o que foi proposto pela pesquisa contribua para reflexão e ampliação do debate em torno do estímulo às práticas pedagógicas pautadas pela formação integral nos Institutos Federais, em especial no IFNMG – *Campus* Montes Claros.

Ainda na introdução apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa evidenciando os procedimentos metodológicos da pesquisa e, a fim de introduzir melhor o leitor sobre o tema em questão, apresentamos alguns dos principais trabalhos publicados recentemente acerca do assunto que esta dissertação busca discutir.

Na busca pelo embasamento teórico da discussão, apresentamos no Capítulo I as ideias e pressupostos que norteiam a perspectiva marxista de formação integral, principal referencial deste estudo. Logo em seguida, analisamos de forma crítica o discurso que dá origem a Teoria do Capital Humano – TCH. A partir das relações entre trabalho e educação, procuramos compreender como ocorre o diálogo entre o sistema produtivo e os sistemas de ensino nos modelos Taylorista, Fordista e Pós-fordistas.

Após compreendermos a educação para os trabalhadores a partir das perspectivas marxista e liberal, discutimos, no Capítulo II, sobre a educação profissional no Brasil, os Institutos Federais e seu compromisso com a formação integral dos seus alunos. Para tal fim, realizamos uma contextualização histórica da educação profissional, perpassando pelo Programa de Expansão da Rede Federal de EPT, até a fundação do IFNMG – *Campus* Montes Claros. No Capítulo III, iniciamos com uma apresentação detalhada do campo empírico do estudo, quanto a sua estrutura organizacional e administrativa, área de atuação, corpo docente, entre outras informações. Posteriormente, apresentamos a análise do grupo focal realizado com sete alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – EMITI do IFNMG – *Campus* Montes Claros. Nas considerações finais, destacamos as principais conclusões da pesquisa, ressaltando as apropriações desses alunos, os conceitos basilares da pesquisa e os desafios postos a ampliação do projeto de formação integral nas escolas de educação profissional.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Considerando que o trabalho possui um papel central na constituição dos sujeitos, e lembrando que a educação profissional tornou-se, em muitos casos, uma pré-condição para ingresso e permanência no mercado de trabalho; buscamos, por meio desta dissertação, compreender as concepções de trabalho e educação dos alunos do 3º ano do EMITI, presentes na sua formação ao longo do curso no IFNMG – *Campus* Montes Claros. Buscando responder a esse questionamento e diante de um cenário amplo de oferta de educação profissional, delimitamos nossa análise a sete alunos do terceiro ano do EMITI, matriculados em um dos Institutos Federais - IFs que compõem a Rede Federal de EPT.

Antes de definir os caminhos da pesquisa gostaríamos de deixar claro alguns conceitos utilizados, objetivando guiar o leitor. No campo teórico de viés marxista, é recorrente o uso dos termos como educação integral, educação de trabalhadores, da classe trabalhadora ou daqueles que vivem do trabalho. Já aqueles adeptos à teoria do capital humano, utilizam termos como qualificação de trabalhadores, instrução, treinamento, aprendizagem para o trabalho, entre outros, para definir a educação como um potencializador da mão de obra na fábrica, que vê o trabalhador como um insumo de produção, que pode gerar lucro ou prejuízo, avaliado segundo sua produtividade e eficiência.

Ao longo das leituras, percebemos que não há um consenso sobre alguns termos centrais nesta pesquisa. Primeiramente, grande parte dos termos utilizados tem origem no pensamento marxista, entretanto, não podemos dizer que Marx desenvolveu de forma detalhada conceitos pedagógicos ou tratou especificamente de temas como educação, formação profissional ou ensino. Nesse sentido, compreendemos de forma conjunta as concepções políticas e pedagógicas defendidas por Marx e por seus estudiosos, a fim de embasar teoricamente os conceitos de formação integral, politecnia, trabalho e educação profissional. Grande parte dos autores analisados, tais como Machado (2008), Kuenzer (1998) e Frigotto (2012), conceituam alguns termos como educação onilateral, Politecnia, Formação Integral, dentre outros, porém não estabelecem uma diferenciação clara e precisa entre eles, a partir de uma base marxista, buscam um eixo conceptual que explique a educação no conjunto da sociedade brasileira. Para outros autores como Moura, Lima Filho e Silva (2015), quando Marx trata de educação intelectual, física e tecnológica ele está claramente sinalizando para o que seus estudiosos viriam a chamar de formação integral do ser humano. Entretanto, para os autores politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral, sendo assim, são

conceitos diferentes, e, portanto, não devem ser usados como sinônimos ou de forma indistinta.

Nesta dissertação, utilizamos o termo formação integral predominantemente durante a discussão teórica presente no segundo capítulo, tal escolha se dá pois grande parte dos pensadores utilizados sustentaram princípios gerais para orientar a educação dos trabalhadores, o que se aproxima da nossa definição de formação como um processo mais amplo.

Já o termo educação integral, aqui utilizado, parte dos conceitos legais que definem a educação profissional de forma mais específica, tais como a LDB (Lei nº 9.394/1996) que em seu artigo 39 a define como uma forma de conduzir o aluno ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Diferente do termo formação que consideramos como mais complexo e abrangente, compreendemos a educação como um processo formal e integrado aos sistemas de ensino, contextualizado com a realidade brasileira e com o objeto de estudo. Por esse motivo, utilizamos o termo educação integral predominantemente no Capítulo II e III, quando nos atemos à realidade brasileira e aos IFs.

A denominação Ensino Médio Integrado – EMI, presente neste trabalho, refere-se à oferta de ensino na qual o aluno matricula-se no ensino técnico e no ensino médio na mesma instituição de ensino. Ou seja, o termo integrado, enquanto modalidade são cursos técnicos ministrados em conjunto com o ensino médio, ambos oferecidos pelos IFs. Entretanto, como dito anteriormente, o termo integral também pode se referir à uma forma de educação que se orienta por preceitos marxistas. Sendo assim, é importante diferenciá-los uma vez que pode se referir a uma modalidade de oferta, na qual há uma mera junção de disciplinas do núcleo comum com as da área técnica, ou a um conceito teórico e prático que trabalha justamente na superação de perspectivas simplificadoras como essa. Além disso, a palavra integral ainda está presente na fala daqueles que defendem a escola em tempo integral, termo muito presente no discurso político atual.

Além da modalidade integrada, o candidato a uma vaga nos cursos técnicos oferecidos pelos Institutos Federais pode ainda ingressar por meio das modalidades Concomitante e Subsequente. Entende-se por Concomitante o aluno que cursa o ensino médio em outra escola e o ensino técnico no IF, nesse caso o aluno deve comprovar a conclusão do 1º ano do ensino médio e a matrícula no ensino médio. A modalidade Subsequente refere-se a vagas destinadas a todos os alunos que já concluíram o ensino médio, independente se possui vínculo com outra instituição de ensino ou não.

O IFNMG – *Campus* Montes Claros possui duas opções para aqueles que desejam ingressar no Ensino Médio na modalidade Integrada. Na referida instituição a etapa final da educação básica pode ocorrer de forma integrada ao Técnico em Informática ou Química. A escolha pelo curso de Técnico em Informática se deu ao analisar o plano de curso do Ensino Médio Integrado – EMI ao Técnico em Química e Informática. No EMI em Química ressalta-se o atendimento às indústrias da área, de forma mais específica, enquanto o curso de informática está mais ligado às inovações tecnológicas, a gestão da informação e as soluções que se traduzam em maior agilidade nos processos. Tal caracterização permite aproximar o perfil profissional do Técnico em Informática às mudanças típicas do período atual de reestruturação produtiva, globalização e mudanças no mundo do trabalho, justificando assim sua escolha.

A pesquisa se trata de um estudo de caso e a concepção metodológica é qualitativa com a utilização de dados quantitativos. Os procedimentos metodológicos desta investigação se iniciam com uma ampla revisão bibliográfica sobre a temática em questão, a fim de levantar e subsidiar tanto a análise como as conclusões acerca do objeto desta pesquisa. Para cumprir com os objetivos propostos neste estudo e considerando que a técnica de pesquisa mais adequada é aquela que melhor se desenvolve em função do problema de pesquisa, recorreremos à análise documental e um grupo focal com alunos do EMITI.

Após refletirmos teoricamente sobre o tema e sobre os trabalhos publicados recentemente acerca do diálogo entre ensino médio integrado e as concepções integradoras nos IFs, percebemos que a maioria deles não escolheu os alunos como grupo de análise, grande parte se ateve aos professores, plano político pedagógico, legislação específica, entre outros. Nesse sentido, a escolha pelos alunos como sujeitos desta pesquisa deu-se porque há poucos trabalhos que os elegeram como grupo de análise, e por que são protagonistas de uma proposta específica que buscamos evidenciar.

O caminho analítico traçado via análise documental busca evidenciar os pressupostos legais e normativas implícitas nos documentos oficiais, tais como leis e decretos, Projetos Político Pedagógicos, normatizações institucionais, entre outros documentos.

O grupo focal foi escolhido ao passo que trabalhos em grupo permitem a emersão de um grande número de opiniões e processos emocionais, pelo próprio panorama de interação criado, possibilitando assim a captação de significados que, por outros métodos e em outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (GATTI, 2005, p.9). Ademais, a referida técnica parte do pressuposto de que os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, bem como trazer elementos de sua experiência cotidiana relacionados

ao objeto da pesquisa, sendo assim, nada melhor que analisar os sujeitos diretamente ligados às concepções que buscamos discutir.

Para Flick (2009) as principais vantagens das entrevistas em grupo “referem-se a seu baixo custo e a sua riqueza de dados, ao fato de estimularem os respondentes e auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos, e à capacidade de irem além dos limites das respostas de um único entrevistado” (p.181). Na mesma perspectiva, Gatti (2005) ressalta que “a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos **modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros**” (grifo nosso) (p.11). A técnica em questão traz ainda o aspecto positivo de que em grupo os alunos não expõem apenas as suas ideias, mas também as reflexões que tiveram no momento das exposições do restante do grupo; ou seja, partindo das suas concepções e daquelas expostas, é possível perceber o processo dialético de formação do pensamento desses sujeitos, tanto no que eles concordam quanto naquilo de discordam. Ressaltamos ainda que, não buscamos por meio do grupo focal convertê-los às ideias expostas ou fazer desse momento com eles um espaço de conscientização política, mas suscitar a reflexão em torno do tema proposto, evidenciando o conflito e a convergência das ideias sobre educação profissional e ensino médio.

Formato do grupo focal

“O interesse não é só no que as pessoas pensam, mas como pensam e por que pensam assim” (GATTI, 2005, p. 39).

1. Critério de escolha dos alunos

Segundo Gatti (2005, p.18) a composição do grupo focal deve se basear em algumas características homogêneas dos participantes, mas com variações que suscitem opiniões divergentes. No caso em questão, os alunos possuem a característica em comum de pertencerem à mesma turma, de terem passado pelo mesmo processo em uma mesma instituição, com os mesmos professores e talvez as mesmas dificuldades. O critério de escolha dos alunos considerou o perfil da turma quanto ao sexo (quatro homens e quatro mulheres) e forma de ingresso (quatro alunos cotistas e quatro alunos da ampla concorrência). A turma

analisada é composta por dezenove alunos, oito foram convidados a participar do grupo focal e sete compareceram. Consideramos a quantidade de alunos convidados representativa, uma vez que equivale a 42% (quarenta e dois por cento) da turma.

2. Roteiro

Com todos os integrantes sentados em semicírculo para facilitar o entrosamento e a interlocução, fizemos uma breve apresentação e prestei informações preliminares e superficiais quanto ao que se espera dos participantes, objetivos do encontro, forma de registro e anuência, garantia do sigilo dos registros e nomes, qual seria o roteiro da reunião e duração do encontro. Nesse momento, ressalttei que não há certo nem errado e que todas as opiniões são válidas. O grupo focal foi estruturado em duas partes com as seguintes perguntas.

1º Parte: Concepções de educação profissional

- a) Se vocês tivessem que explicar para uma pessoa que não conhece o Ensino Médio Integrado do IFNMG, como vocês explicariam?
- b) E as aulas do curso como funcionam?
- c) Há diferenças entre as aulas de formação geral (ensino médio) e as de ensino técnico?
- d) Que tipo de trabalhador ou trabalhadora esse curso forma?
- e) Qual foi o papel do ensino médio na sua formação como trabalhador?
- f) Qual foi o papel do ensino técnico na sua formação como trabalhador?

2º Parte: Concepções de trabalho

- g) Qual o trabalho dos seus sonhos? Aquele que vocês se sentiriam plenamente realizados. (Como é esse trabalho?).
- h) Neste momento, qual seria o trabalho possível? (possibilidade imediata, em curto prazo).
- i) Qual o caminho que pretende seguir ao concluir ensino médio integrado? Trabalhar, estudar ou ambos?
- j) Para aqueles que pretendem tentar vestibular: Quais os cursos que vocês tentaram no final do ano? Quais os fatores que influenciaram nessa escolha?

A educação integral nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAÚJO, 2013, p. 01)

Um dos grandes desafios da educação profissional é trazer para o cotidiano das escolas a concepção e a prática da formação integral. Diante disso, buscamos problematizar a oferta do Ensino Médio Integrado, elucidando seus princípios e concepções presentes em trabalhos publicados e bibliografia disponível. O trabalho a seguir é fruto da tentativa de mapear e refletir sobre o tema a partir de estudos publicados recentemente acerca do assunto que discutimos. Considerou-se um conjunto de teses e dissertações similares, publicações em periódicos e alguns artigos publicados no GT: Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, nas últimas três Reuniões ocorridas: 2011, 2012 e 2013.

Considerando que o trabalho possui um papel central na constituição dos sujeitos, e lembrando que a educação profissional tornou-se, em muitos casos, uma pré-condição para ingresso e permanência no mercado de trabalho; qual projeto de formação está presente nas instituições de ensino? Mais especificamente aqueles voltados para a educação da classe trabalhadora. Buscando responder esse questionamento e diante de um cenário amplo de oferta de educação profissional, delimitamos nossa análise a turmas de ensino médio integrado ao ensino técnico, matriculadas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo a LDB/96 o ensino médio é a etapa final do ensino básico, no qual a escola exerce a função de evidenciar a relação entre trabalho e conhecimento, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de conversão das ciências em potência material no processo de produção. Com relação ao ensino médio e seu compromisso com a formação integral, Pontes e Oliveira (2012) acrescentam ainda que “a dimensão ontológica do trabalho é assumida no Ensino Médio na medida em que se investe na compreensão de como as condições naturais de existência foram e são transformadas pelo homem” (p.3). Para os autores, a educação para o trabalho deve partir do princípio de que “a práxis humana sobre a realidade resulta na construção de conhecimentos que permitem ao homem ser, compreender

e agir sobre o meio em que vive e, de forma teleológica e consciente, ele não apenas transforma a natureza, mas a si mesmo” (p.3).

O ensino médio integrado ao ensino técnico presume a busca pelos alicerces da produção da vida e do conhecimento, o que significa trabalhar na superação da dicotomia entre o ensino voltado para a educação profissional e a educação propedêutica que treina para o vestibular. “Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Na legislação brasileira atual referente à educação profissional, o conceito de ensino médio integrado pode ser compreendido como qualquer uma das três formas de integração, quais sejam: concomitante, subsequente ou integrada. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, não obriga as instituições de ensino a adotarem qualquer uma das três formas de articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio (Concomitante, Subsequente e Integrada). No caso dos IFs a forma adotada é a que mais condiz à proposta político-pedagógica da instituição, visto que eles possuem autonomia didático-pedagógica estabelecida em lei para definirem tal opção.

Quando falamos de uma formação integral, referimos a um conceito mais amplo subsidiado por autores, educadores e professores que combatem a subordinação da educação aos mandos e desmandos do mercado de trabalho, a educação estreita, adestradora, fragmentada e descontínua. A educação integral como um direito social de todos, atua na formação de sujeitos emancipados e leitores críticos do mundo em que vivem e aptos a agirem sobre ele. Por educação integral

[...] almeja-se superar a divisão histórica imposta ao ser humano pela divisão social do trabalho, sobretudo entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. O horizonte para o ensino médio é a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (grifo nosso) (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 03)

Em oposição à pedagogia das competências ou aos movimentos inspirados na teoria do capital humano, a perspectiva da educação integral compreende que os conteúdos formativos não devem ter como referência o imediatismo do mercado, mas como prioridade a utilidade social.

A principal distinção entre ideias de cunho liberal, tais como a pedagogia das competências, e outras de base social, como a formação integral, é o compromisso com a

transformação social. Nessa perspectiva, a função do Ensino Médio Integrado baseia-se em estimular nos alunos a habilidade de “agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana” (ARAÚJO, 2013, p. 13).

A educação profissional que se propõe a formação integral tem como objetivo o ensino politécnico, entretanto, os dois termos não são sinônimos. Enquanto a formação integral é um conceito mais amplo, politecnia refere-se ao ensino de muitas técnicas que permitam ao aluno e futuro trabalhador dominar as bases, fundamentos e princípios que norteiam sua atividade dentro do sistema produtivo. Segundo Cardozo (2011), Marx propõe a criação de unidades escolares politécnicas nas quais o ensino “[...] deveria conjugar estudo teórico com trabalho prático na produção” (p.3). Para Dore (2006) o conceito de politecnia ou de instrução politécnica, desenvolvido por Marx, “refere-se ao ensino de muitas técnicas” (p. 340). Mas ele não deu à sua proposta o nome de “educação politécnica” ou “educação tecnológica”, pois concebia a educação de uma forma bem mais ampla, incluindo também a educação intelectual e física (ginástica).

Para tanto, o processo de ensino deveria transmitir os fundamentos técnico-científicos necessários para que os alunos compreendessem o processo produtivo como um todo. Ou seja, a concepção integral de educação não rejeita a função da escola em preparar o aluno para o trabalho, entretanto, rejeita um adestramento que fragmenta conteúdos com base em parâmetros mercadológicos, tendo como consequência à rejeição de conhecimentos mais gerais que permitam aos indivíduos se reconhecerem como parte integrante da sociedade e ciente das suas contradições.

Segundo Frigotto (2012), é necessário que haja uma vinculação entre educação, prática social e o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, o papel do ensino médio se baseia em permitir ao aluno estabelecer um elo entre conhecimento e prática do trabalho. Tal concepção vai além do mero adestramento de técnicas produtivas, restritas e especializadas, pois deve permitir ao aluno e futuro trabalhador dominar as bases, fundamentos e princípios que norteiam sua atividade dentro do sistema produtivo. É dessa perspectiva que se funda o conceito de politecnia, que compreende o trabalho em sua essência e pode ser definido como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI *Apud* FRIGOTTO, 2012, p. 35). Tal conceito é defendido por Frigotto (2012) por conceber a formação humana em sua totalidade (ciência, cultura, humanismo e tecnologia), superando assim a dualidade entre educação básica e técnica.

Cardozo (2011) amplia o conceito de integração e seus princípios, não apenas para educação profissional integral, mas para educação como um todo:

[...] a integração que toma o trabalho como princípio educativo não é uma questão puramente pedagógica e curricular, mas epistemológica que, envolve também, a formação dos professores, sobretudo no que se refere à elaboração de uma concepção de formação integral que tenha como fundamento o trabalho concebido nas dimensões ontológica e histórica. Portanto, a questão da integração não pode ser objeto de debate, reflexões, formulações e atualizações de diretrizes somente na educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, mas na educação como um todo. (p. 10)

Muito além de uma proposta, a formação integral é um discurso que deve estar presente não apenas nos documentos normativos, mas na prática docente, no fazer pedagógico, nas articulações com a comunidade e na construção das diretrizes e perspectivas da escola pública. Para que tal projeto de educação se concretize é necessário “[...] que haja de fato a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica o que pressupõe, primeiramente, discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 14) possibilitando que “o que foi planejado seja experienciado na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnicidade e da integração” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 14).

Mais adiante, é necessário não apenas trabalhar a questão dos currículos, formação de professores e instrumentos normativos, a proposta de formação integral ainda exige o atendimento às necessidades dos alunos em termos de locomoção, alimentação e moradia, bem como melhoria na qualidade da estrutura física das escolas, por meio de instalações que ofereçam laboratórios, bibliotecas, ateliês, espaços de lazer e oficinas.

Ramos (2012) sinaliza algumas diretrizes para a construção de um currículo integrado; a autora afirma que os conteúdos de ensino “não tem um fim em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (p. 115). Ou seja, o ensino médio na modalidade integrada ao ensino técnico não deve ter como objetivo apenas a formação de técnicos:

[...] mas de pessoas que compreendem a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença na profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social, e por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo. (RAMOS, 2012, p. 125)

A ideia de autonomia é central na concepção de formação integral, segundo Araújo (2013), sua importância se deve a “[...] capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas” (p. 14). Ou seja, um ser autônomo não apenas se reconhece como produto da história, mas também como sujeito do seu tempo.

Aliar a proposta de uma formação integral ao ensino médio consiste na superação de perspectivas que reduzem a ideia a mera junção de disciplinas do núcleo comum com as da área técnica. Mais do que isso:

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAÚJO, 2013, p. 01)

Com relação ao ensino médio integrado e a defesa pela sua unicidade, Pontes e Oliveira (2012) ressaltam que o Ensino Médio Integrado deve se orientar por um currículo que privilegie o humanismo e a tecnologia, preocupando-se “não apenas à profissionalização técnica de nível médio dos estudantes, mas ao domínio de conhecimentos que favoreçam sua inserção crítica e criativa na vida social, cultural, artística, ou seja, seu desenvolvimento em múltiplas dimensões” (p. 02).

Considerando que a proposta político-pedagógica se materializa no Plano Político Pedagógico – PPP da Instituição de Ensino, podemos dizer que esse é um dos documentos que evidenciam a concepção das instituições quanto à formação integral. Partindo desse princípio, Bezerra e Barbosa (2013) analisaram vinte e dois PPPs em busca de trechos que evidenciassem a presença ou ausência de pressupostos de formação integral, ou seja, “em que medida os PPPs catalogados dialogam com o objetivo de formação humana integral e de organização curricular integrada” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p.4). É importante ressaltar que os vinte e dois PPPs selecionados eram provenientes de IFs e todos foram elaborados a após a publicação do Decreto nº 5154/2004, que retoma a articulação integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica. A ressalva é feita uma vez que a legislação em vigor reforça o compromisso com a formação integral, tão defendida

pelos idealizadores do referido Decreto. A partir da análise documental, os autores concluem que

Pelo exposto, vimos que os documentos orientadores da prática dos IFs, quais sejam, seus Projetos Político-Pedagógicos, não previram, majoritariamente, no âmbito do planejamento, uma formação que integre realmente a formação geral e a formação profissionalizante. Na verdade, os objetivos encabeçados para os egressos de CEMIEPT², cujos projetos político-pedagógicos foram catalogados, são predominantes profissionalizantes. **O compromisso com a formação humana integral foi escamoteado.** (grifo nosso) (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 07)

Além dos PPPs, perspectivas integradoras devem ser estabelecidas no currículo, na relação aluno e professor, no modelo de gestão e nas demais atividades inerentes à rotina escolar, visto que cada procedimento de ensino é um meio que poder servir, de forma mais ampla ou restrita, para o desenvolvimento de práticas integradoras. Deve-se explorar múltiplas possibilidades do projeto de ensino integrado, não especificando uma técnica padrão ou uma única forma de implementação dessa concepção de ensino, fazer isso significaria submeter-se a um determinismo metodológico que inibe o processo dialético.

No que se refere às práticas pedagógicas alinhadas a concepção de formação integral, Araújo (2013) ressalta que:

Deste modo, práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais, afinal a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar. (p. 16)

Portanto, a ideia de integração deve se estabelecer como um princípio pedagógico que orienta as práticas formativas, que se materializa na busca em desenvolver nos alunos o crescimento de sua capacidade de compreensão e intervenção na sua realidade individual, e da relação que esta estabelece com o coletivo social.

Pontes e Oliveira (2012) buscam compreender os aspectos que comprometeram a vivência do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio em um IF, ou seja, partindo do estudo de caso, quais os desafios para adoção de uma proposta de formação humana vinculada aos ideais de emancipatórios da classe trabalhadora? Para atingir tal objetivo os autores entrevistaram professores, entre 2009 e 2011, a fim de diagnosticar os problemas encontrados que comprometeram a efetivação de uma visão mais ampla de EMI.

² Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica.

Guardadas as devidas proporções da pesquisa, algumas conclusões auxiliam na compreensão dos limites que a proposta de ensino médio integrado encontra nos IFs. A partir das entrevistas e da conceituação do que se trata a proposta de ensino médio integrado, os autores perceberam que é insuficiente o entendimento da concepção de integração por parte dos professores e que eles possuíam dificuldades de desenvolvê-la na prática cotidiana. Além disso, destacaram problemas de cunho político-organizacional (processo de ifetização³ e de expansão, vocação institucional, modelo de gestão do Instituto) e pedagógico (apoio pedagógico aos docentes, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta, condições de trabalho docente).

Com relação à questão da hegemonia do saber técnico-científico, por se tratarem de escolas profissionalizantes é recorrente o direcionamento de conteúdos e atividades pedagógicas para as disciplinas e saberes da área técnica, limitando assim a concepção de EMI à conjugação de Ensino Médio e Técnico. Nessa perspectiva Pontes e Oliveira (2012) ressaltam que “a perspectiva profissionalizante se mostrou hegemônica em vários momentos de elaboração e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado servindo de parâmetro para a integração curricular dos cursos” (p.11). O que se pode atribuir à vocação profissionalizante da Instituição, que não foi posta em discussão durante o processo descrito pelos autores.

Além da questão da hegemonia da saber técnico-científico, Pontes e Oliveira (2012) destacam ainda que o processo de ifetização levou a sobrecarga dos servidores em função dos vários programas desenvolvidos, o que compromete ainda mais a execução do projeto de EMI. Para os autores, “no âmbito dessa nova institucionalidade, o Instituto se envolveu em novos programas e ações que resultaram no comprometimento da qualidade do conjunto de suas ações, dentre elas o desenvolvimento da proposta do EMI” (p. 07). O comprometimento dessas instituições com novas demandas, fez com que os servidores, e não somente professores, fossem levados a atuarem em várias frentes na maioria dos casos sem o envolvimento, o preparo e as condições necessárias à sua realização.

Outra questão posta como fator agravante ao insucesso da proposta em questão são as condições ruins de trabalho, traduzidas em um número elevado de aulas e turmas com perfis diversos (Superior, Profissionalizante, Técnico e EJA). Não se atendo apenas aos problemas, os autores observam que para o sucesso de uma proposta de EMI são necessárias

³ Processo pelo qual as instituições federais de ensino técnico tiveram que se adaptar a uma nova institucionalidade. Esse foi o caso dos CEFETs, Unidades Descentralizadas e Escolas Agrotécnicas Federais, que se transformaram em Institutos Federais.

reuniões periódicas entre os envolvidos, buscando a efetivação do discurso por meio de propostas pedagógicas que se traduzam em projetos integradores e interdisciplinares, garantindo também seu acompanhamento, avaliação e redirecionamento. Ou seja, “a opção pelo EMI deve ser discutida e alimentada no cotidiano da Instituição, com olhar sobre seus fundamentos, processos e finalidades” (PONTES; OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Além disso, a implantação de cursos de ensino médio integrado necessita se orientar por um processo participativo e democrático, que possibilite a construção conjunta na definição de rumos e diretrizes, considerando a identidade histórica da instituição. Evitando assim imposições de cima para baixo, que desconsideram a participação de outras instâncias de decisão. Além do mais, o EMI por se tratar de um projeto coletivo tem como premissa a participação de todos os envolvidos, o que inclui as instâncias que fornecem infraestrutura e condições materiais necessárias à implantação e continuidade da proposta. O que reforça o argumento de Pontes e Oliveira (2012):

O conhecimento e comprometimento de alguns com a proposta do Ensino Médio Integrado por si só não são suficientes para fazer valer a educação nos moldes pretendidos. É preciso não apenas a Instituição favorecer tempo/espço para a articulação entre os professores, mas investir continuamente em mecanismos democráticos de discussão e estudos sobre os princípios e fundamentos do EMI e avaliação sobre o seu andamento, buscando-se o engajamento coletivo com a proposta e as condições para seu desenvolvimento. (p. 10)

O processo de ifetização e de expansão, bem como o modelo de gestão dos Institutos, denunciam que muitas iniciativas do governo federal, dentre as quais podemos citar: PROEJA, PRONATEC, E-Tec e EMI, não trabalham a questão da adesão dos servidores aos recorrentes programas que utilizam os IFs como laboratório de políticas educacionais. Segundo Pontes e Oliveira (2012) em um cenário de indefinição e de “busca da consolidação de sua identidade como Instituto Federal, essas instituições tendem a ficar vulneráveis às iniciativas do Ministério da Educação, favorecendo a adesão de sua equipe gestora, mas não necessariamente de seus docentes” (p. 07).

Diante dos argumentos anteriores podemos concluir que pensar a educação básica (ensinos fundamental e médio) na perspectiva da formação integral é pensar uma formação unitária, politécnica, não dualista, que seja capaz de articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho; que permita ao jovem compreender os processos que concebem o sistema produtivo e as relações sociais que determinam a distribuição da riqueza produzida; e que rompa com a oposição entre o geral e específico, provenientes de concepções fragmentárias da realidade.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS MARXISTAS E LIBERAIS COMO REFERENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

A educação é um campo de hegemonia e contra hegemonia política, social e cultural. Ao dialogar com o sistema produtivo, a instituição escolar desempenha um papel protagonista na produção e reprodução de algumas concepções que disputam o espaço escolar e a sociedade em geral. Partindo do princípio de que a função da escola dentro da sociedade atual é problematizada por discursos antagônicos, apresentamos adiante alguns dos pressupostos das concepções de educação e trabalho de origem marxista e os fundamentos do discurso inspirado na Teoria do Capital Humano.

O que leva ao alinhamento dos princípios e diretrizes do sistema de ensino às propostas político-pedagógicas de um dado momento histórico, social, cultural e principalmente econômico de um país? Só podemos responder a esse questionamento a partir das relações entre educação e trabalho, que problematizam as transformações no sistema produtivo que influenciaram e ainda influenciam na função da escola na sociedade capitalista.

No momento em que as sociedades migram de uma produção de subsistência para uma de troca, e o trabalho deixa de ser autônomo e independente e passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital; as questões que envolvem a categoria trabalho passam a ter um poder explicativo significativo no que se refere à organização da sociedade. Diante disso, primeiramente apresentamos o conceito de trabalho sob as óticas marxista e do capital humano, para então compreender como que na sociedade capitalista tais conceitos e definições se correlacionam com a educação de trabalhadores.

1.1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA

A categoria trabalho possui uma centralidade para as formulações e concepções marxistas, que o compreendem não apenas como uma tarefa alienante e vazia de significados, mas como elemento fundador do ser humano.

O trabalho é o ato criador do ser social, manifestando-se como o fato histórico que permitiu a produção dos meios que satisfaz nossas necessidades materiais básicas (beber, comer, morar, vestir-se, entre outras), é o elemento fundador da existência humana, o meio pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo. O homem ao interagir com a natureza produz e reproduz sua existência não apenas material, mas também física, social e espiritual. Nessa perspectiva, o trabalho é muito mais que uma atividade laborativa, pois é por meio dele que o homem produz todas as dimensões da vida humana.

Na teoria de Marx o trabalho é compreendido a partir da relação do homem com a natureza e da sua capacidade de transformar o mundo a sua volta, é por meio do trabalho que o homem se torna um animal social. Se o trabalho é condição da interação homem/natureza, é por meio de tal relação que se estabelecem os processos que conservam (reproduzem) ou criam (produzem) suas condições objetivas de existência.

Considerando que a existência humana não é garantida pela natureza, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, por meio do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem, mas se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem, é através do aprendizado que ele aprende a ser homem, que aprende a produzir sua própria existência. Portanto, a *produção* do homem se confunde com a *formação* do homem, isto é, sua existência é um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. Sendo assim, a essência humana se funda, pois, na relação trabalho-educação. (SAVIANI, 2012).

Para Ciavatta (2012) o trabalho segundo a perspectiva de Marx é uma atividade *ontológica*, que estrutura o ser social, “é o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de uma participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, da exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista” (p. 92).

Saviani (2012), ressalta que “o homem surge no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida” (p. 02). Sendo assim, ao contrário dos animais que se adaptam à natureza, os homens adaptam a natureza a si. Atuando sobre ela e modificando-a, os seres humanos se constituem no

ajustamento da natureza às suas necessidades. Se o ato de agir sobre a natureza adaptando-a conforme nossas necessidades é o que chamamos de trabalho, podemos concluir que a essência humana não é dada ao homem, é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: *é um processo histórico*.

Dentro do mesmo pensamento, Ramos (2012) compreende que a concepção de trabalho e sua relação com a educação, deve partir da perspectiva do homem como ser histórico-social:

[...] que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história do conhecimento é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto **o trabalho é mediação ontológica e histórica** na produção do conhecimento. (p. 05) (grifo nosso)

Frigotto (2005) ressalta que o trabalho é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. É a partir do trabalho que o homem “transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, as suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre” (p. 12).

Maron e Germano (2010) entendem que o trabalho segundo Marx possui uma dimensão ontológica, “[...] que dá a genericidade e especificidade do ser humano e social e, portanto, pelo trabalho e outras dimensões da sociabilidade se faz sujeito da história” (p.12) e outra dimensão histórica, que considera a evolução do trabalho ao longo do tempo sob os vários modos de produção.

Nessa perspectiva, o trabalho não só produz todas as dimensões da vida humana, como propicia os elementos necessários à sobrevivência material, à vida cultural, social, estética, simbólica e afetiva (FRIGOTTO, 2012).

1.1.1. Educação sob a ótica marxista: formação integral, trabalho como princípio educativo e educação profissional

Muito se fala da necessidade de ampliação e aplicação dos princípios de uma formação integral na educação dos alunos e professores, nos currículos, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. Entretanto, quais os princípios de uma formação integral, unitária, que considera o ser humano em sua totalidade? Partindo das relações entre trabalho e

educação, buscamos adiante esclarecer alguns desses pilares que conjuntamente auxiliam na compreensão de suas diretrizes.

O termo pode aparecer de muitas formas na literatura disponível, fala-se em educação integral, formação integral, formação humana e demais termos, para designar uma educação de inspiração marxista que se opõe às formulações estreitas e reducionistas.

O que é ou o que pode vir a ser a formação integral? Segundo dicionário Priberam⁴ da língua portuguesa, integrar é tornar-se íntegro ou inteiro. Dentro de cada contexto a palavra se molda e recebe novos significados, no presente trabalho, compreendemos a palavra integral ou integrada no sentido mais amplo, de completude, de refletir sobre a educação como uma totalidade social. Tal exercício implica em compreender diferentes concepções que estão em permanente disputa: Escola para todos ou para uma minoria? Escola para o capital ou para o conjunto da sociedade? Qual seria o modelo ideal para atender as necessidades da sociedade? Nas palavras de Ciavatta (2012):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizem os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (p. 84)

O conceito de formação integral tem sua origem na escola socialista que pretendia formar o indivíduo em todos os aspectos que o constituem (físico, mental, cultural, político, científico-tecnológico). A necessidade de formar o ser humano em sua completude é problematizada por Karl Marx a partir das contradições do sistema produtivo, ele defendia uma formação científico-tecnológica para todos, e não apenas para as classes que detinham o conhecimento reservado as elites.

É importante ressaltar que, segundo Dore (2006), Marx não chegou a elaborar e a defender uma proposta escolar, segundo a autora “ele sustentou princípios gerais para orientar a educação dos trabalhadores, que abrangiam a educação intelectual, a instrução politécnica ou tecnológica e a educação física (a ginástica)” (p. 340). A mesma ressalva é feita

⁴ Disponível em: www.priberam.com.br. Acesso em 07/08/2014.

por Fernandes (2012) “Marx, apesar de não ter se dedicado especificamente sobre o tema da educação em si, apresenta uma dimensão pedagógica, que se apresenta ao longo de toda a sua obra” (p. 01).

Ciavatta (2012) ressalta que a ideia de formação integral “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (p. 85). Trata-se de superar perspectivas reducionistas que resumem a preparação para o trabalho aos aspectos operacionais, simplificando, privando o aluno dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica, e na sua apropriação histórico-social.

A defesa por uma formação integral tem como princípio a emancipação do indivíduo, o ensino politécnico e a concepção do trabalho como princípio educativo em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. Segundo Ramos (*Apud* Pontes e Oliveira, 2012) as dimensões ontológica e histórica podem ser definidas como:

a) **Ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (p. 02) (grifos do autor)

A formação integral parte do pressuposto de que ao formar o homem em sua integralidade, o trabalho é tido como um princípio educativo. Para Maron e Germano (2010) “o trabalho como princípio educativo contribui na formação do trabalhador, tomando-se como um processo que, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade, possibilita uma sólida formação geral” (p.60). Frigotto (2005) ainda acrescenta que o trabalho como princípio educativo:

Deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano como ser natural necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrai dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. (p. 14)

Corroborando com o pensamento de Frigotto, Saviani (2012) compreende o trabalho como princípio educativo partindo da perspectiva ontológica do trabalho. Para ele, se o trabalho é o elemento fundante e determinante da vida humana, logo também é o elemento

fundante e determinante da educação. Nesse sentido “se o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação” (SAVIANI, 2012, p. 03).

Ramos (2012) compreende que o trabalho como princípio educativo “[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (p.120). E ainda exemplifica o argumento:

[...] a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes da sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas. (p. 120)

A formação integral ainda pressupõe uma educação politécnica, que resumidamente pode ser conceituada como aquela que busca superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica e a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Politecnicia não deve ser confundida com polivalência que, sob o discurso da flexibilidade, sobrecarrega o trabalhador, aumentando sua produtividade pelo desempenho de várias funções em um campo de trabalho. Nas palavras de Ciavatta (2012), politecnicia trata-se de estender ao espaço escolar “processos de trabalhos reais, possibilitando a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (p. 88).

Partindo de uma perspectiva baseada na concepção materialista dialética de conhecimento, compreendemos que educar de forma integral é garantir ao jovem e futuro trabalhador, a capacidade de ler o mundo a sua volta e atuar nele como um cidadão autônomo e consciente das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O projeto de formação integral é amplo e não se restringe a metodologias e práticas específicas, além disso, todas as modalidades de ensino devem considerar as diretrizes do referido projeto ao pensarem a formação do indivíduo; entretanto, ao optar dentre as modalidades de ensino, o presente estudo analisou aquela que mais diretamente se inter-relaciona com o mundo do trabalho, a educação profissional, principalmente em nossa sociedade brasileira atual, na qual essa modalidade de ensino ganhou notoriedade nas políticas públicas em educação.

O termo educação profissional é facilmente definido como aquela que se restringe a formar para o mercado de trabalho, o que significa reduzir seu papel ao

treinamento de trabalhadores para atenderem necessidades específicas do sistema produtivo, por meio de cursos fragmentados de curta duração. Segundo Ramos (2012), “as disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real” (p. 117). A ótica de uma abordagem empirista e mecanicista embasou currículos tecnicistas centralizados na abordagem transmissiva de conteúdos e na fragmentação e separação das disciplinas gerais e da área técnica.

Ao abordar as origens do projeto de formação integral na educação profissional, Frigotto (2011) ressalta que:

Guardadas as diferenças históricas, sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica, que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. (p. 08)

Dessa maneira, a educação profissional orientada pelos princípios de formação integral deve prezar pela formação geral e específica que contribua na vinculação de “[...] processos de apropriação e produção do conhecimento às necessidades do mundo do trabalho, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho” (MARON; GERMANO, 2010, p. 52).

Se o trabalho é um elemento central para a constituição do ser humano, e se os processos de trabalho não se separam dos processos de aprendizagem, a educação, ao se voltar para o mundo do trabalho, deve problematizar as relações entre trabalho e educação, de forma a se constituir como uma modalidade de ensino que abandona seu caráter estreito, de treinamento ou adestramento. Além disso, não há como educar para o trabalho tratando o indivíduo como mero executor de tarefas, pois, segundo Gramsci⁵, pensamento e ação são indivisíveis, não existe “nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual” (Apud Mészáros, 2008, p. 49) nas quais manifesta suas concepções de mundo.

⁵ Gramsci, Antônio. The formation os intellectuals. In: The Modern Prince and Other Writings. Londres, Lawrence and Wishart, 1957. p. 121

Frigotto (2011) enumera alguns preceitos da formação integral na educação profissional, para o autor, é imprescindível dar ênfase à:

(i) centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; (ii) formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional; (iii) currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, entre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do projeto político pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental. (p. 11)

O trabalho não é uma simples realização de tarefas, por mais aparentemente simplório que determinada atividade pareça, todo trabalho é uma atividade dinâmica em que se articulam subjetividade e objetivação, teoria e prática, decisão e ação. Assim, Kuenzer (1988) afirma que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental” (p. 29). Se essa ruptura não é possível no trabalho como ação, o mesmo não se pode afirmar quando se observa as relações sociais capitalistas que separam o trabalho intelectual e o manual, o conhecimento prático e o conhecimento teórico. Percebemos que na sociedade capitalista há uma relação de dicotomia entre o saber geral e formação especial, entre educação geral e educação técnica, e que não corresponde ao que é intrínseco ao trabalho humano.

No entanto, na perspectiva da formação integral, se não existe uma ruptura entre teoria e prática no *fazer*, também não pode e não deve ocorrer essa separação no processo de *aprender a fazer*, ou seja, no âmbito da escola, assim como no da fábrica, não é possível ensinar a operar uma máquina isento de qualquer esforço intelectual. É a partir do argumento da separação entre teoria e prática que os saberes se hierarquizam e a consciência se sobrepõe a prática, e aquilo que era inseparável do homem se separa nas relações sociais, por meio de um processo de desqualificação e desumanização do trabalho.

Segundo Rattner (2002, p. 05) a educação promovida por escolas de educação profissional deve ir além da qualificação para o mercado de trabalho, deve abranger direitos sociais que não apenas o emprego e renda. Dentro do mesmo pensamento Gil (2005) afirma que “a formação profissional com vistas à inclusão social visa à construção de uma autonomia que permita ao aprendiz, futuro trabalhador, permanecer inserido na realidade social mais ampla” (p. 02).

A educação para o trabalho com vistas à formação integral e unitária, que tem o trabalho como princípio educativo, inclui o aprendizado de habilidade técnicas, entretanto:

[...] seu principal objetivo é que os educandos compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e seus processos produtivos, bem como as tecnologias e os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção. (MARON; GERMANO, 2010, p. 61).

Melo (2010) amplia a função das escolas voltadas para a educação profissional, quando diz que essas escolas possuem uma responsabilidade social que não deve focar apenas a qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho; para o autor, a formação técnica deve estimular a “formulação da criticidade, da responsabilidade, da ética, da moral e, no conjunto, a construção da sua cidadania” (MELO, 2010, p. 106). Dentro da mesma concepção, Manfredi (2002) argumenta que a escola técnica “tende a ser considerada como um espaço de inserção político-social e cultural, extrapolando a função [...] de ser um dos principais instrumentos de certificação e credenciamento para o ingresso e manutenção no mercado de trabalho” (p. 59).

1.2. TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERAL

Nesta secção, busca-se compreender como a relação entre trabalho e educação é compreendida pela perspectiva liberal, dando ênfase a Teoria do Capital Humano e ao pensamento Taylorista, Fordista e Pós-fordista. Buscamos, por meio dessa discussão, compreender como essas correntes influenciaram e ainda influenciam nos padrões que qualificam e desqualificam o trabalhador para ingresso no mercado de trabalho. Após compreender tais mudanças no sistema produtivo e como essas mudanças refletem nos sistemas de ensino, enfatizamos alguns dos pressupostos e críticas à Teoria do Capital Humano e qual tem sido o papel desempenhado pela escola na sociedade capitalista.

A categoria trabalho foi e ainda é amplamente discutida nas ciências econômicas e sociais, dando a origem às obras clássicas de pensadores como Adam Smith, Karl Marx e Durkheim. Tais autores interpretavam as transformações ocorridas no mundo capitalista e como essas mudanças influenciavam nas questões que envolvem os processos de produção e as relações de trabalho.

Em sua célebre obra, Adam Smith (1996, p. 65) busca compreender qual a origem da riqueza das nações, atribuindo à divisão do trabalho a força propulsora do

crescimento econômico. Nos capítulos que compõem a obra, o autor investiga os problemas relacionados às trocas, acumulação de capital, desenvolvimento econômico, o papel do estado e distribuição de renda. No que se refere à divisão do trabalho, Smith (2003) observa as mudanças ocorridas no sistema produtivo e exemplifica a importância da divisão de tarefas e funções para a economia, por meio da alusão a uma fábrica de alfinetes.

Tomemos, pois, um exemplo, tirado de uma manufatura muito pequena, mas na qual a divisão do trabalho muitas vezes tem sido notada: a fabricação de alfinetes. Um operário não treinado para essa atividade (que a divisão do trabalho transformou em uma indústria específica) nem familiarizado com a utilização das máquinas ali empregadas (cuja invenção provavelmente também se deveu à mesma divisão do trabalho), dificilmente poderia talvez fabricar um único alfinete em um dia, empenhando o máximo de trabalho; de qualquer forma, certamente não conseguirá fabricar vinte. (SMITH, 2003, p. 65)

Após descrever os ganhos de produção obtidos pela manufatura em questão, e depois de observar qual a natureza da divisão de tarefas, o autor conclui que a “divisão do trabalho, na medida em que pode ser introduzida, gera, em cada ofício, um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho” (SMITH, 2003, p. 67).

Os principais pressupostos da economia clássica conduzem ao raciocínio que há um automatismo de mercado que conduz ao equilíbrio do preço, salários, demanda, mercado de trabalho, oferta e da economia em geral. Entretanto, para Marx os princípios formulados pelos economistas clássicos incorrem no erro de tratar a sociedade como imune às variações históricas, segundo Grespan (2001) “o aspecto mais conhecido da crítica de Marx à economia política é o de que esta considera suas categorias formulações universais e eternas da realidade social” (p. 66).

A objeção marxiana atinge um dos princípios de maior importância na economia clássica, a Lei de Say, ao demonstrar que não há um equilíbrio ideal e perfeito entre oferta e demanda, entre compras e vendas ou entre consumo e produção. Ao se “separar” a compra e a venda, por meio da retenção de dinheiro, o fluxo de circulação de mercadorias é interrompido, gerando assim crises sistêmicas. O modelo clássico ao negar a crise, nega a contradição, aceitar a crise significaria aceitar que seu objeto é algo contraditório. De forma dialética, o pensamento de Marx revela aquilo que se queria manter oculto, pois as “categorias da economia política não permitem entender as crises como manifestação de um fundamento real, de modo que, quando elas ocorrem, sua incapacidade explicativa fica clara” (GRESPLAN, 2001, p. 74). Sinteticamente, podemos afirmar que, na tentativa de formular uma teoria na qual o mercado se manifesta como um perfeito alocador de recursos, entre eles o trabalho, a

tradição clássica parte de um princípio lógico formal da não contradição, incorrendo assim no erro da unilateralidade.

Ao investigar a questão da divisão do trabalho social, Durkheim (1999, p. 40) destaca o processo de especialização/complexificação que ocorre no mundo do trabalho e da indústria, de forma que a sociedade foi se dividindo em funções resultantes de uma lógica social dominada pela razão e pela ciência. As funções, definidas socialmente e *a priori*, são compreendidas por Durkheim (1999, p. 40) como uma divisão de tarefas entre grupos que apresentam diferenças e semelhanças entre si, unindo assim seres ímpares e pares em torno de uma solidariedade mútua, seja ela orgânica (unidos pela diferença) ou mecânica (unidos pela semelhança).

A solidariedade orgânica é encontrada em sociedades complexas, nas quais há uma maior diferenciação com relação às crenças e interesses individuais. Caracteriza-se pelo predomínio da divisão do trabalho social e pela manutenção da coesão social via direitos e deveres expressos em normas jurídicas. Já a solidariedade mecânica é formada por indivíduos que apresentam similaridades quanto aos valores sociais, crenças religiosas e interesses elementares a existência do grupo. Esse tipo de coesão social é encontrado principalmente em sociedades primitivas.

Partindo do princípio de que a sociedade é um organismo social no qual cada parte tem uma função definida, Durkheim (1999, p. 58) ressalta que o conjunto para funcionar deve ser harmônico, evitando assim qualquer anomia que rompa o caráter moral que une o grupo. Anomia, para Durkheim, são eventos que comprometem a harmonia social. O autor faz alusão à sociedade como um organismo, no qual a anomia se manifesta como uma patologia que compromete o funcionamento do corpo. A explicação se dá pelo avanço das sociedades que, ao se especializarem em suas funções, perdiam a noção do conjunto e da solidariedade tão necessária a coesão social.

Dessa forma, o conflito é coibido em função de uma solidariedade que mantém o corpo social unido e conseqüentemente a coesão social. A partir desse diagnóstico, Durkheim conclui que nas sociedades contemporâneas a divisão do trabalho tem uma função que vai além de aspectos puramente econômicos, seu papel social se manifesta na capacidade de integrar o corpo social, assegurando sua unidade.

Enquanto Marx evidencia o conflito no seio da sociedade capitalista, Durkheim ensina o respeito pelas normas coletivas por meio de uma sociologia do consenso, da ordem, da coesão social e da moral. Para Lopes (s.d, p. 6) na sociologia de Durkheim não existe propriamente um conflito entre “sociedade” e “indivíduo”, pelo contrário, sociedade e

indivíduo são ideias interdependentes. Sendo assim, ao apregoar a manutenção social, Durkheim nega o caráter transformador das intuições sociais. Já o pensamento Marxiano demonstra que há relações de poder na sociedade e que elas se manifestam no interesse das classes dominantes em manter o *status quo* (o estado atual das coisas), reforçando assim a opressão das classes dominadas.

1.2.1. Taylorismo/Fordismo e a (des)qualificação de trabalhadores

Frederick Winslow Taylor, em sua obra “Princípios da Administração Científica”, influenciou e ainda influencia a lógica que permeia as ideias sobre trabalho, produção e riqueza. A partir da publicação do referido livro, em 1911, o autor busca introduzir critérios científicos no mundo da fábrica, dando ênfase à racionalidade no processo de trabalho. Partindo de observações do seu cotidiano, Taylor formulou teorias que buscaram harmonizar interesses antagônicos da chefia e dos empregados, mas que na perspectiva crítica, significou um aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração da massa trabalhadora. Ao apregoar que a cooperação entre empregados (que almejam altos salários) e patrões (que desejam baixo custo de produção) alcançariam objetivos comuns, dá-se a entender que há uma relação de igualdade entre as partes.

Sua teoria objetivava introduzir a racionalidade científica no processo de produção e nas relações de trabalho, esse pensamento se traduz na proposição de estudar a técnica mais conveniente para cada tipo de processo industrial ou transmitir constantemente instruções técnicas aos operários, de forma a especializar os agentes em funções que apresentam um alto desempenho. Taylor (1980, p. 87) propõe medidas que em sua essência transmitem a necessidade de se aplicar a racionalização aos métodos de produção, admissão de trabalhadores, alocação de recursos, entre outros.

Dos elementos que influenciam no nível de produtividade, Taylor (1980, p. 81) enfatiza a organização da mão de obra e a importância do ritmo do trabalhador na determinação do produto, conseqüentemente, ao descrever os princípios de racionalidade científica o autor enfoca os dispositivos que permitem a intensificação do trabalho dos operários. Para tal fim, o trabalhador é definido de forma científica anterior à admissão. Surge a acepção de um *trabalhador ideal*, um *operário padrão*, qualificado para uma atividade específica e de acordo com os atributos buscados pela empresa contratante. Deve-se ressaltar

que o termo qualidade é um conceito subjetivo, socialmente construído e mutável, logo a concepção de Taylor trata de um tipo específico de qualificação.

Ao inserir a racionalidade científica nos processos produtivos, Taylor (1980, p. 93) define princípios que qualificam/desqualificam o trabalhador para uma determinada atividade. Esse processo advém de uma lógica resultante de parâmetros, contextos e valores que prescrevem o trabalho para uma determinada função. Dessa maneira, em cada etapa do desenvolvimento tecnológico e dependendo da forma de organização do trabalho, novos atributos são adicionados á qualificação e novas hierarquizações são instituídas entre eles. Segundo Bruno (1996) a qualificação se refere à:

[...] capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. (...) Nesse sentido é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho. (p. 92)

Para Taylor, o alcance de maiores rendimentos está intimamente ligado ao grau de eficiência, sendo obtido graças ao “bom” aproveitamento dos insumos e recursos disponíveis como mão de obra, tecnologia e matérias-primas, ou seja, “a maior prosperidade decorre da maior produção possível dos homens e máquinas do estabelecimento [...] o máximo de prosperidade somente pode existir como resultado do máximo de produção” (TAYLOR, 1980, p. 09). Nesse sentido, o trabalho dos operários é tratado como insumo, equiparado às máquinas, e não como trabalho humano, como uma atividade que constitui o trabalhador como sujeito.

Taylor (1980, p. 58) aponta quatro princípios basais de administração científica, quais são: princípio do *planejamento*, do *preparo* dos trabalhadores, do *controle* e da *execução*. O princípio do planejamento diz que é necessário promover a substituição de métodos empíricos por processos pautados pela ciência, de forma que as atividades laborativas são pensadas, planejadas e testadas; distanciadas assim de improvisos malsucedidos e ineficientes. O princípio de preparo dos trabalhadores visa escolher os operários conforme suas competências e então capacitá-lo para que produza mais e com qualidade. O princípio do controle diz que é necessário um constante processo de controle do trabalho executado para se assegurar que está sendo feito dentro das normas e metodologias estabelecidas anteriormente. O princípio da execução alega que é preciso distribuir racionalmente os encargos para que o trabalho ocorra de forma satisfatória e eficiente. A maioria desses princípios e da teoria de Taylor de forma geral está centrada na mão de obra e nas relações de trabalho, e orientada por uma visão mecanicista de trabalhador, atribuindo aos

operários a culpa pelo insucesso, a improdutividade e a ineficiência na produção, como se isso ocorresse por serem preguiçosos e por não utilizarem toda a sua capacidade de trabalho no desempenho de suas tarefas (BRUNO, 1996).

Em suma, a administração científica é fruto de uma combinação de elementos que prega aos sistemas produtivos a ciência nos métodos de produção, rendimento elevado ao invés de produção vagarosa e desenvolvimento das capacidades dos operários, visando máxima eficiência e prosperidade. Ou seja, passa-se a ideia de que não há conflitos, de que o patrão busca o bem coletivo, como se a exploração do trabalho fosse natural, uma relação justa e inevitável.

O principal aspecto abordado pelo pensamento de Taylor é o controle, traduzido em uma observância constante e metódica dos processos de produção, visando à maximização da produção a um custo mínimo. O controle está presente em todo o processo produtivo Taylorista, influenciando o trabalho dos operários, dos supervisores, gestores e demais funcionários. O surgimento dos Centros de Controle de Qualidade é a expressão dessa lógica racional/científica dos meios de produção, visto que é o setor responsável por tarefas como indicar melhorias técnicas ou verificar se o produto corresponde aos padrões estabelecidos pela empresa.

Além disso, Taylor (1980, p. 80) estabelece mecanismos que combatem o que o autor designa como *fazer cera*, trabalho vagaroso ou postergação do trabalho. Para Taylor, esse é um mal que atinge diretamente o nível de produtividade e eficiência e por isso deve ser impedido via controle da gerência e dos supervisores. Entretanto, para Marx (1989, p. 36) essa reação nada mais é do que uma resistência resultante da consciência do trabalhador de sua condição de explorado, visto que o pensamento e ação são processos constantes nessa concepção.

O mecanismo de reconhecimento dos empregados por habilidades resultou na separação por setores distintos dentro da fábrica, de forma que alguns operários se ocupavam com trabalhos manuais, enquanto outros se dedicavam ao trabalho intelectual, ou seja, a capacidade para realizar determinadas tarefas “pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual, que tem sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho” (BRUNO, 1996, p. 92).

O sistema taylorista/fordista de organização do trabalho pode ser caracterizado por:

[...] longas horas de trabalho rotinizado e racionalizado, no qual o trabalhador não tinha controle sobre o projeto, o ritmo e a organização de seu trabalho. A decomposição do trabalho em linhas de montagem automatizada ao longo da qual o trabalhador operava tarefas fragmentadas numa posição fixa, impunha um ritmo de trabalho subordinado à linha de montagem, o que trazia altos ganhos de produtividade para as empresas. A separação entre gerência, concepção, controle e execução da produção, a racionalização do trabalho e a mecanização com equipamentos especializados atingiu níveis extremos em seu período predominante. O engenheiro industrial pensava, planejava e controlava todas as tarefas, ou seja, a concepção e execução se davam separadamente e verticalizadas, se garantido a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual” (MARON; GERMANO, 2010, p. 56).

Marx, em seus escritos não trata especificamente do avanço capitalista do século XX, entretanto, sua teoria anuncia a natureza do trabalho industrial que posteriormente se consolida no taylorismo e no fordismo. Nesse sentido, Benjamim Coriat (1976) reforça que:

Tudo o que Marx anuncia em relação às características especificamente capitalistas do processo de trabalho (parcelamento de tarefas, incorporação do saber técnico no maquinismo, caráter despótico da direção), o realiza Taylor, ou mais exatamente, lhe dá uma extensão que até então não havia tido. (*apud* MORAES NETO, 2002, p. 74).

Não há dúvida de que a teoria marxista é fundamental para analisar a natureza do processo de trabalho no século XX, de forma a compreender que o taylorismo representa de maneira privilegiada a essência do modo capitalista de produção. Ao consideramos o taylorismo como uma ilustração privilegiada da crítica marxista ao processo de trabalho capitalista, podemos incluir também as transformações engendradas pelo processo de produção fordista, uma vez que, para muitos autores, fordismo e taylorismo são tratados de forma genérica, como se um fosse o desenvolvimento do outro, um aprofundamento dos seus princípios, sendo o fordismo um aperfeiçoamento dos elementos que caracterizavam o taylorismo (MORAES NETO, 2002, p. 74).

Ao buscar compreender a natureza do processo de trabalho capitalista, Marx constrói sua teoria a partir de dois elementos fundamentais e correlacionados entre si: a *desqualificação do trabalho* e *alienação do trabalhador*. A introdução da máquina no modo capitalista de produção generaliza o processo de desqualificação, uma vez que:

Todo o trabalho vivo imediatamente aplicado à produção passa a se constituir de trabalho desqualificado, também no sentido mais radical, pois a máquina, por sua natureza, toma para si a atividade de transformar a matéria-prima em produto, deixando ao trabalho vivo uma mera função de vigilância e proteção – de apêndice da máquina. (MORAES NETO, 2002, p.72)

Ao desqualificar o trabalho por meio da introdução da máquina e outros elementos de exploração do trabalhador, há uma ampliação do controle do trabalho pelo capital e uma homogeneização do trabalho simples, parcelado e sob constante vigilância.

Em sua obra Marx denuncia a natureza contraditória e exploratória do sistema capitalista, intensificada pela introdução da máquina no processo de produção. Dessa forma, Moraes Neto (2002) afirma que:

É sabido que Marx considera o capitalismo um modo de produção brilhante no que diz respeito ao desenvolvimento das forças produtivas, mas ao mesmo tempo considera o capitalismo medíocre enquanto forma social. Uma forma social que se lastreia na exploração do trabalho é imanentemente medíocre. O movimento de desenvolvimento das forças produtivas significa para Marx uma ‘trombada’ futura das potencialidades abertas por esse desenvolvimento com as barreiras postas pela forma social. A proeminência do trabalho morto, ou seja, dos elementos objetivos do processo de trabalho, a objetivação crescente, traria não só desdobramentos importantes de natureza econômica, mas uma perda de sentido histórico da forma capitalista: uma forma social que se alicerça na exploração do homem pelo homem deixa de ter sentido histórico se o processo produtivo deixa de usar o próprio homem. (p. 80)

A crítica marxista ao modo de produção taylorista refere-se à tentativa de transformar o homem em mais um dos insumos necessários à fabricação de determinado bem, culminando em desqualificação e alienação do trabalhador com relação ao processo de trabalho em que se envolve. As consequências de uma visão que vê o homem como máquina é a imposição de tarefas repetitivas, limitações à manifestação do pensamento, fraca motivação, ênfase nas tarefas e no ambiente físico em detrimento do elemento humano. Tal objetivação do trabalho humano chega ao seu ápice com o surgimento do fordismo, que significou uma socialização/coletivização dos princípios tayloristas, por meio de esteiras de montagem.

Em relação aos requisitos de formação para ingresso e permanência na empresa sob o molde taylorista/fordista, a maioria deles se resumiam ao desempenho de tarefas pontuais e limitadas, que exigiam o domínio de habilidades específicas. Ou seja, aquilo que aparentemente tratava-se de uma especialização para o trabalho, para o trabalhador resultou em desqualificação, pois o mesmo permanecia anos na mesma função repetitiva e controlada.

Conforme as técnicas evoluíram, condensaram-se em ofícios comuns aos processos diversificados de produção, originando o que denominamos como profissões. De acordo com Ramos (2012) “a divisão técnica e social do trabalho, associada à separação entre trabalho manual e intelectual” (p. 111) resultou na hierarquização das profissões de acordo

com o seu nível de complexidade e escolaridade necessário ao desenvolvimento de cada uma delas. Nesse sentido, a autora complementa que:

Inscritas no projeto burguês de progresso e de modernidade e sob a égide dos padrões tayloristas-fordistas, as profissões, em sua dimensão econômica, foram fortemente associadas ao princípio da eficiência técnica, especialmente no pós-guerra, quando o uso da ciência como força produtiva atingiu seu ápice. A administração científica dos tempos e movimentos de Taylor foi a materialização desses princípios, que se inicia na produção de bens e serviços e se alastra para todas as dimensões da vida moderna, incluindo a escola. (RAMOS, 2012, p. 111)

Diante do processo de expansão do sistema produtivo e o conseqüente surgimento das profissões, surge a necessidade de escolas técnicas especializadas na oferta de educação profissional. Além disso, com a complexificação do trabalho industrial o saber profissional passa a ser condicionado a uma validação teórica, ou seja, para tornar-se um profissional em determinada área é necessário ser treinado e certificado por outros profissionais.

Dentro do padrão de eficiência advindo do padrão taylorista-fordista, a escola desempenhava o papel de corrigir deficiências dos indivíduos que poderiam comprometer o desenvolvimento racional do trabalho. Posteriormente, como veremos adiante, esses padrões imputaram à instituição escolar identificar e transmitir competências a serem adquiridas pelos alunos e futuros trabalhadores a fim de se tornarem empregáveis. Ou seja, a razão de ser da escola não se orienta mais pelos conteúdos a se ensinar, mas pelas competências que se pretende desenvolver.

1.2.2. Formação de trabalhadores nos modelos pós-fordistas

Considerando que as políticas públicas em educação estão intimamente relacionadas com o atual processo de desenvolvimento do capitalismo, e que esse processo muitas vezes determina as novas ideologias presentes na educação profissional; o estudo apresenta uma breve caracterização econômica a partir da década de 1990. Tal contextualização se faz necessária uma vez que os conceitos de empregabilidade, competências, flexibilização e precarização do trabalho estão intimamente relacionados com os rumos da educação profissional.

O modelo taylorista/fordista foi e ainda é um importante elemento para se compreender o mundo do trabalho, entretanto, o novo contexto de globalização e reestruturação produtiva alterou as relações capitalistas, emergindo modelos que flexibilizaram os modos de produção e conseqüentemente, os processos de trabalho. Nas palavras de Maron e Germano (2010):

A indústria brasileira, bem como os demais setores da economia, iniciam no final da década de 1980 um processo de transição do sistema taylorista/fordista de organização do trabalho e produção, para a flexibilização da produção. Passou-se da rigidez do fordismo para a acumulação flexível do capital em consequência da reestruturação econômica e do reajuste social e político ocorrido em nível mundial. (p. 56)

A partir de 1990, o contexto internacional caracteriza-se pelo crescente movimento de globalização, que se define como um termo amplo que engloba aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos; a principal particularidade é a integração dos mercados, transportes, meios de comunicação, ideias, informações, entre outros. Apesar da similaridade, o processo de reestruturação produtiva caracteriza-se pela desregulamentação e flexibilização do trabalho, fruto da acumulação flexível e do surgimento de novas tecnologias. Com o advento de tais fenômenos, as estratégias de desenvolvimento dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento se caracterizam por mudanças nos sistemas de ensino, a fim de se adequarem a nova realidade do sistema produtivo.

Para Burbules e Torres (2004) a reestruturação econômica em âmbito mundial caracterizou-se por sucessivas crises capitalistas, o resultado foi o avanço de políticas neoliberais em muitas nações e questionamentos ao modelo de Estado do bem-estar social. Os fatores que levaram a tal reestruturação foram, entre outros, a formação de mercados comuns, o surgimento de ramos novos na informação e nos serviços, a internacionalização do comércio e a concentração do capital nas empresas multinacionais, a reestruturação do mercado de trabalho com evidente perda de poder dos sindicatos, diminuição dos direitos trabalhistas, aumento do desemprego, a mudança de um modelo de produção fordista em direção a modelos “flexíveis”, aumento do setor de serviços e finalmente o crescimento do fosso entre países mais e menos desenvolvidos.

O novo padrão de produção flexível começa a ganhar cada vez mais adeptos nas economias desenvolvidas e subdesenvolvidas. O referido modelo se caracteriza pela produção vinculada à demanda e pelo sistema *just in time*⁶ que apregoa um tempo justo e o controle na formação de estoques, verticalizando as relações de trabalho e a linha de

⁶ Em tradução livre: na hora certa. (N.A.)

produção. Alguma das muitas consequências desse processo é a subcontratação de empresas que fornecem produtos e serviços sob demanda, eliminação de graus de comando e hierarquia, entre outras.

O processo de globalização alterou substancialmente o modo de produção e conseqüentemente as formas e significados do trabalho. A globalização não se resume a integração dos mercados, transportes, meios de comunicação, ideias ou informações, mas se caracteriza por um fenômeno mais amplo, que atinge todas as extensões da condição humana: o crescimento ou diminuição das populações, a distribuição da riqueza, o desemprego, as enfermidades globais, a comercialização de entorpecentes, entre muitas outras que fogem à delimitação.

Com o advento da nova divisão internacional do trabalho, da dinamização do mercado mundial e da transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo, o mundo do trabalho também se torna global, o que traz consequências para a questão social e para o movimento operário. Com a revolução tecnológica que caracterizou o período, as novas formas de trabalho demandam trabalhadores que devem exercer funções mais abstratas e muito mais intelectuais. Lojkine (*apud* Ianni, 1994) relata que ao trabalhador “não lhe compete, como anteriormente, alimentar a máquina, vigiá-la passivamente: compete-lhe controlá-la, prevenir defeitos e, sobretudo, otimizar seu funcionamento” (p. 04). A hierarquia dentro da fábrica se transforma em adesão a essa lógica, o que altera as relações entre patrão e empregado, nas quais a separação entre o engenheiro e o operário diminui ou tende a desaparecer.

O modelo aqui descrito flexibiliza não apenas os processos de produção, mas atinge o mercado de trabalho, os produtos e os padrões de consumo. As consequências da acumulação flexível são “[...] níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição ao ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical” (HARVEY *apud* IANNI, 1994, p. 04). O desemprego estrutural nos países subdesenvolvidos pode ser explicado, em parte, pela perda de autonomia desses países que ao adotar políticas transnacionais descontextualizadas da sua realidade, incorrem em desajustes estruturais. No que se refere às novas estratégias de racionalização do capital, o mercado de trabalho, marcado pelo desemprego, se reestrutura via flexibilização da jornada de trabalho, subcontratações e movimentos de terceirização. Ianni (1994) reforça que:

O padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, acima e abaixo, mas também intensifica a tecnificação da força de trabalho produtiva do trabalho, potenciando-a. O trabalhador é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia. Em última instância, o que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo e reprodução ampliada do capital, lançado em escala global. (p. 05)

Nessa conjuntura, o trabalho se organiza por meio de estratégias de flexibilização, nas quais a empresa divide seus trabalhadores em grupos distintos, uma parte deles são estáveis e apresentam um amplo leque de qualificações, enquanto o restante se caracteriza por qualificações menores e periféricas, que se submetem aos desarranjos conjunturais que podem mantê-los ou excluí-los do mercado de trabalho. Ou seja, o processo de reestruturação produtiva afetou a classe que vive do trabalho segmentando-a em dois grupos distintos:

[...] um grupo minoritário de trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exige uma maior qualificação, maior participação e polivalência, e outro formado pelos trabalhadores que ocupam os postos de trabalho precarizados, os temporários ou em tempo parcial, e os subcontratados. Embora a demanda de qualificação seja diferente, de ambos os grupos se exige a elevação da escolaridade básica. (MARON; GERMANO, 2010, p. 58)

Guardadas suas devidas proporções, os modos de vida e as condições de trabalho da classe trabalhadora passam a ser motivadas por relações, processos e estruturas de ordem econômica e política que não são concebidas em âmbito local ou regional e sim em escala global. Dentro desse novo contexto caracterizado pela transição do taylorismo/fordismo ao toyotismo e da economia nacional à global, a classe operária se torna “[...] componente do operário coletivo, do operário em geral, desterritorializado, constituindo o trabalho social, abstrato e geral que fundamenta a reprodução ampliada do capital em escala global” (IANNI, 1994, p.11).

Antunes e Alves (2004) buscam compreender as principais mutações ocorridas no mundo do trabalho no contexto de mundialização do capital. Partem do princípio que a classe trabalhadora, compreendida como a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho – e que não possuem os meios de produção, hoje não é idêntica àquela existente em meados do século passado, no século XXI, na era da globalização, é mais fragmentada, heterogênea e diversificada. Os autores descrevem as principais características do processo que a classe trabalhadora vem presenciando; para eles houve um aumento significativo do trabalho feminino, expansão dos

assalariados no setor de serviços, exclusão do mercado de trabalho de jovens e idosos, expansão do Terceiro Setor e do trabalho em domicílio, transnacionalização do capital e rejeição a trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista. Há uma tendência de redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, típicos da indústria taylorista/fordista, dando lugar a formas mais instáveis e desregulamentadas de trabalho. A consequência desse processo é o crescimento, em escala mundial, de diversas modalidades de trabalho precarizado, quais sejam: terceirizados, subcontratados, *part-time*⁷, e outras formas semelhantes.

A precarização das formas de trabalho é uma característica permanente do modo de produção capitalista de acumulação flexível “vivemos hoje uma precarização da força de trabalho sem precedentes em toda a história do capitalismo e a tendência é precarizar, informalizar, terceirizar, subcontratar, destruir direitos e ampliar o bolsão de desempregados” (ANTUNES *apud* MARON; GERMANO, 2010, p. 58). A flexibilização que se manifesta via precarização é mais uma das táticas do capital para manter mundialmente o *modus operandi* hegemônico por meio da flexibilização dos mercados (produtos, financeiro, serviços, consumo, entre outros), das relações de trabalho, dos entraves ao comércio (mundial, local e regional), e do domínio da iniciativa privada sobre o Estado.

O modelo de acumulação flexível toyotista modifica a forma como se produz, e conseqüentemente, as exigências relativas à mão de obra. A nova configuração produtiva se caracteriza pela demanda por novas qualificações que exigem do trabalhador capacidades cognitivas e comportamentais, criando laços psicológicos e físicos do funcionário com a empresa. Os critérios e as ideias que surgem dentro da fábrica, formam um complexo ideológico que atua na determinação de políticas de formação profissional, por meio de conceitos como competências mínimas para o trabalho e empregabilidade.

O contexto de reestruturação produtiva demanda um novo perfil de trabalhador, com novas habilidades, com desempenho diferente do tradicional. A exigência do mercado de trabalho em uma economia globalizada exige a incorporação de habilidades e capacidades novas que não se resumem ao domínio técnico de operações, mas se expande para a subjetividade do trabalhador, a sua capacidade de lidar em equipe, tomar decisões, entre outras. Os conhecimentos técnicos se complementam com habilidades sociais e diante desse novo perfil a educação possui a incumbência de contribuir para formar trabalhadores

⁷ Em tradução livre: meio período. (N.A.)

com inúmeras habilidades, tais como “domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos) e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender” (GOHN, 2001, p. 96).

Diante do contexto de globalização e desregulamentação, o papel ou a função da Educação, em especial da Educação Profissional, sofre transformações ou adaptações, tanto nas questões socioeconômicas, quanto em sua função ideológica. Quanto ao novo papel da educação nesse contexto, Oliveira e Viana (2012) ressaltam que “essa formação interesseira/interessada, pela qual a educação é pensada no âmbito praticamente restrito ao da esfera produtiva, deve qualificar para o trabalho e para a vida, com flexibilidade para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto emprego” (p. 46).

O avanço da reestruturação produtiva no Brasil resultou na transformação dos processos de trabalho, e conseqüentemente, novas demandas relativas à educação e qualificação técnico-profissional dos trabalhadores. Para Maron e Germano (2010) “isso significou novas exigências de qualificação de forma que a elevação dos níveis de escolaridade via educação formal passou a ser um requisito fundamental para se permanecer empregado ou ingressar em alguma empresa” (p. 58).

Diferentemente das primeiras organizações do trabalho, onde exigiam dos trabalhadores habilidades manuais caracterizadas pela predominância do esforço físico; atualmente, os elementos intelectuais da força de trabalho são, em sua grande maioria, demandados pelo mercado de trabalho principalmente nos setores mais dinâmicos. Para Bruno (1996):

Este deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual do trabalho, constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho, encontrado viabilidade técnico-operacional na chamada Tecnologia da informação [...] que pressupõem competências antes desprezadas, como facilidade de comunicação, de compreensão de textos, de raciocínio abstrato, enfim de competências sociais como as denominam os alemães. (p. 92)

Corroborando o argumento de Bruno (1996) com relação à exigência de novas competências, Maron e Germano (2010) esclarecem que:

Essa nova configuração organizacional transformou a maneira concreta como os trabalhadores realizavam seus trabalhos, interagiam entre si e com as chefias. Nesse momento, a capacidade de leitura e compreensão de textos ganha importância, a comunicação é valorizada para efetivar o trabalho em grupo, nos programas participativos e de sugestões. O domínio da matemática básica torna-se imprescindível para o uso de certas ferramentas

de controle de processos de produção. O funcionamento efetivo das novas tecnologias demandou aos trabalhadores novas habilidades, conhecimentos práticos e teóricos, assim como uma mudança de atitudes e comportamentos face à produção. (p. 57)

Diante do novo paradigma do modo de produção capitalista, o mercado de trabalho demanda qualificações que exigem do trabalhador competências comportamentais, tais como agir de forma intelectual, pensar produtivamente os meios e as formas de se produzir a um custo mínimo, bem como capacidades “[...] de educar-se permanentemente, de trabalhar independentemente com autonomia nas tomadas de decisão ao enfrentar situações não previstas e contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (KUENZER, *apud* MARON; GERMANO, 2010, p. 57).

No que se refere à necessidade de se educar permanentemente e as novas competências é possível denotar que:

Enquanto que no paradigma taylorista/fordista se valorizava o saber fazer, no novo paradigma foi acrescido o saber ser e conviver. Os requisitos de seleção dos trabalhadores aos novos postos de trabalho foram alterados drasticamente e a certificação de escolaridade, que atestam níveis de ensino da educação básica concluídos, passou a integrá-los. (MARON; GERMANO, 2010, p. 58)

Com a predominância da exploração do componente intelectual, os antigos meios de controle são progressivamente substituídos por canais formais de apropriação da capacidade de raciocínio dos trabalhadores. O atual sistema de exploração da classe trabalhadora se caracteriza pela impessoalidade e pela adesão a uma lógica, não mais pela hierarquização evidente, rigidez e autoridade. Com o toyotismo, o modo de produção capitalista pressupõe o envolvimento do operário, de forma a capturar sua subjetividade por meio da subsunção à lógica do capital. O modelo de acumulação flexível apropria-se crescentemente da dimensão intelectual e das capacidades cognitivas do operário, procurando envolver mais forte e intensamente sua subjetividade. Um exemplo desse processo é a necessidade crescente de qualificar-se para conseguir trabalho. Parte importante do "tempo livre" dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir "empregabilidade", palavra-fetichismo que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital. As novas exigências de elevação dos níveis de escolaridade, para grande parte da população e para os trabalhadores, ocorre em nome de uma ideia ilusória de empregabilidade.

Bruno (1996) enumera algumas competências exigidas pelo sistema produtivo e delegadas aos sistemas de ensino:

As exigências quanto à qualificação das novas gerações em processo de formação visam sobretudo a três tipos de competências: competências de educabilidade, isto é, aprender a aprender, competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento. São estas competências genéricas adquiridas durante o período de formação que irão sustentar a aquisição de habilidades e capacidades específicas a serem desenvolvidas a partir do ingresso desses jovens no mercado de trabalho, através de cursos e treinamentos fornecidos pelas empresas. (p. 97)

Considerando o que foi exposto, podemos afirmar que a partir da década de 1990 sob o contexto de mundialização do capital, desmanche do Estado e privatizações, a teoria do capital humano se redefiniu; tal teoria se reformulou por meio de noções que ganharam força na sociedade do conhecimento, tais como: qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Esse movimento trata de reiterar concepções individualistas e competitivas, transformando a escola em um espaço de educação aligeirada, via cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados. E, conforme a necessidade do mercado prepara-se uma pequena parcela para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2011).

O mercado de trabalho possui uma lógica que separa, nas relações que se constroem na fábrica, um pequeno grupo de profissionais altamente qualificados de uma grande massa de trabalhadores desqualificados, reproduzir essa lógica na escola significa legitimar seu caráter seletivo e excludente. Para Kuenzer (1988), temos o compromisso de contrapor essa tendência “[...] a luta política que ora se desenvolve é para que a escola negue sua função de referendadora das desigualdades, e abra suas portas a toda a população. O acesso para todos e toda forma de educação que se desejar é um direito do cidadão e um *dever do Estado*” (p. 33).

Não buscamos aqui negar a função da escola em “preparar” para o mercado de trabalho, visto que é uma necessidade do trabalhador, entretanto, esse preparo não consiste apenas no depósito de conhecimentos de forma desigual e totalmente vinculada às necessidades da economia, reiterando as desigualdades presentes na contradição capital e trabalho; a perspectiva adotada é a adoção pela grande massa de trabalhadores de um saber científico e tecnológico que permita ao indivíduo não apenas inserir-se, mas também participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo.

1.2.3. Teoria do capital humano: pressupostos e críticas

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais. (GOHN, 2001, p. 97)

A concepção da relação entre educação e trabalho proveniente da teoria do capital humano relaciona qualidades individuais como determinantes de melhores cargos e acréscimos de renda. Tal teoria foi formalizada pelo economista Theodore W. Schultz, professor e pesquisador da Universidade de Chicago. No presente trabalho, consideramos como Teoria do Capital Humano não apenas as ideias formuladas por Schultz, mas todos os argumentos meritocráticos que atribuem as qualidades individuais como determinantes de melhores cargos e acréscimos de renda, bem como aqueles que apregoam a subordinação da escola ao mercado de trabalho. A ressalva é em razão de utilizarmos o termo de uma forma ampla, para designar teorias que foram inspiradas nos princípios formulados por Schultz e não necessariamente desenvolvidas por ele.

Schultz (1973) relaciona ganhos de produtividade com investimentos em capital humano, para o autor, a aplicação de recursos na educação tem as mesmas características do investimento que eleva a produtividade e os lucros das empresas, ou seja, seria possível atribuir uma taxa de retorno do investimento em educação assim como observados nos demais fatores, tais como máquinas, implementos ou matéria-prima. Nessa perspectiva, “as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1973, p. 19).

A escola, nos moldes da teoria do capital humano, “possui custos da aprendizagem praticamente nulos e não há desperdícios; só se ensina o que vai ser utilizado e o que é prático, as informações teóricas e tecnológicas só serão transmitidas na medida da necessidade prática” (KUENZER, 1988, p. 53).

Na lógica de Schultz, os rendimentos pessoais crescem à medida que aumenta o grau de instrução de determinado indivíduo. Sua pesquisa demonstra como países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, como o Japão, conseguiram se reerguer e experimentar um rápido crescimento econômico investindo em capital humano, dentre outros fatores.

Schultz (1973, p. 30) compreende que educar significa preparar e disciplinar o indivíduo para uma profissão, através da instrução sistemática de conhecimentos e habilidades necessárias ao mundo do trabalho. As conclusões refletem o papel da instituição educacional como empresa especializada em produzir instrução, tendo sua importância atrelada à questão da qualificação como um fator essencial ao crescimento econômico de um país.

Inspirado na teoria do capital humano, o discurso da pedagogia das competências ganha força na era da globalização e da reestruturação produtiva. Tal processo se explica, em partes, pela nova conjuntura social e econômica em que a educação ganha centralidade nos discursos e políticas sociais devido a sua contribuição na formação de trabalhadores; nas palavras de Gohn (2001) “o número de anos de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido, etc” (p. 95).

O discurso que preconiza a subordinação da educação ao mercado de trabalho é reforçado pela pedagogia das competências, que assumiu um papel central nas formulações educacionais oficiais a partir da década de 1990. O discurso das competências tem suas origens na Filosofia Pragmática, pois o conhecimento é hierarquizado conforme sua utilidade prática, estabelecendo assim, critérios para elaboração e definição de conteúdos formativos. Segundo Araújo (2013) “[...] as organizações curriculares organizadas a partir deste critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas quando promoviam alguma capacidade específica requerida pelo mercado” (p. 08). Ou seja, o que não se revelasse útil de forma imediata não seria incorporado nos currículos ou nas práticas pedagógicas.

Partindo da concepção marxista de que a sociedade se compõe pelo processo dialético entre as relações materiais de produção (infraestrutura) e sua base ideológica (superestrutura), busca-se adiante compreender algumas concepções econômicas que justificam e incentivam o investimento em educação e que convergem para o protagonismo da escola como promotora do crescimento econômico, via formação de mão de obra alinhada ao sistema produtivo.

Buscando mensurar quantitativamente os retornos do investimento em educação, muitos estudos procuraram validar as hipóteses provenientes da teoria do capital humano. Segundo alguns economistas, um país é competitivo quando sua população possui um alto nível de capacitação. Como afirma Evangelista (2009) “a educação e a qualificação profissional são fatores fundamentais para o desenvolvimento das nações pobres e a manutenção da hegemonia econômica e política dos países industrializados” (p. 19).

Kliksberg (2001) ainda ressalta que “a taxa de retorno em educação é uma das mais altas possíveis para uma sociedade” (p. 67).

Nos trabalhos analisados, a perspectiva econômica desconsidera a perspectiva filosófica e social da educação, ela não é vista como um processo que envolve sujeitos, mediações e especificidades culturais. Sua caracterização é reduzida a um insumo, nos modelos ela entra como uma ferramenta para explicar os diferenciais de renda, de crescimento econômico e desenvolvimento de países centrais.

Ao analisar os altos níveis de desigualdade de renda no Brasil, Langoni (2005) aplica métodos econométricos⁸ às variáveis: nível educacional, idade, sexo, atividade e região. Diante de suas conclusões, percebe-se a educação como importante variável para se explicar os diferenciais de renda entre os trabalhadores brasileiros, sugerindo a redução dos desníveis educacionais como forma de atenuar desníveis salariais.

Alguns economistas defendem uma relação direta entre educação, trabalho e desenvolvimento (buscando compreender os determinantes do crescimento econômico), tais como Schultz (1973), Schumpeter (1992) e Romer (1986). Argumentam que quanto maior o nível de escolaridade de uma nação, ou como alguns denominam de “estoque de ideias” ou “grau de inovação” maiores são os níveis salariais, e quanto mais qualificada é a mão de obra disponível, mais a população é capaz de gerar inovação e novas ideias. Entretanto, essa relação direta não está presente apenas na ciência econômica, segundo Manfredi (2002):

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridades estão sempre associados a melhores empregos e profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada. (p. 31)

Os argumentos se baseiam em modelos, fórmulas e análises empíricas de economias que apresentaram e ainda apresentam grande crescimento econômico, como é o caso da China. Segundo Jones (2000, p.44) é notável a presença de grandes investimentos em educação no referido país, se destacando como um dos principais fatores que explicam seu crescimento gigantesco, aliado à abertura econômica e uma indústria forte voltada para o mercado. O mesmo se percebeu em países como Coreia do Sul e Taiwan. O que se pode

⁸ Compreende-se como métodos econométricos a aplicação de ferramentas estatísticas com o objetivo de entender a relação entre variáveis econômicas através da aplicação de um modelo matemático. (N. A.)

denotar é que o investimento em educação é um traço marcante das nações desenvolvidas, visto que oportunidades sociais são elementares para o desenvolvimento.

Deve-se ressaltar que alguns economistas não se restringem aos aspectos econômicos do investimento em educação, alegando que o papel da escola vai além de melhores salários ou elevação da empregabilidade. Uma formação mais ampla possibilita a expansão das liberdades, fazendo com que o indivíduo assuma uma posição de agente e não de paciente. Segundo Sen (2000, p. 23), há uma clara distinção entre “paciente” e “agente”, na qual paciente é visto de forma mais passiva aos acontecimentos ao seu redor, enquanto o agente interfere ou tem a liberdade de interferir de forma crítica nos acontecimentos. Para a visão do desenvolvimento como liberdade é necessário promover a condição de agente, de forma que “com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino [...] Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento” (SEN, 2000, p. 26).

A proposta de formação integral, foco deste trabalho, busca denunciar as incoerências do discurso meritocrático, em partes, advindas da teoria do capital humano e da filosofia liberal. Portanto, consideramos as formulações de origem marxista de formação integral como um discurso contra-hegemônico, uma vez que busca desconstruir o discurso que subordina a escola ao sistema produtivo. Além de delegar ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso e fracasso, o referido discurso ainda delega à instituição escolar o papel de protagonista no crescimento econômico e no desenvolvimento social. Nas palavras de Frigotto (2005), nas relações sociais capitalistas:

Passa-se a falsa ideia de que se alguém acumula bens e é rico, o é por mérito individual, pelo seu trabalho e esforço; ou se é pobre, é por falta de dedicação e esforço. A denominada teoria do capital humano e, mais recentemente, da qualidade total das competências e da empregabilidade constituem-se por excelência no credo ideológico que afirma a visão individualista e falseadora da efetiva realidade. Desmontar essa ideologia é um ato educativo e ético-político fundamental. (p. 16)

Sendo assim, buscar as origens desse discurso e compreender o papel da instituição escolar é essencial para se analisar os documentos oficiais e a legislação que referenciam a atuação dos Institutos Federais, pois na maior parte deles, investir em educação profissional significa automaticamente propiciar as condições para o desenvolvimento, tanto individual quanto da sociedade.

A teoria do capital humano implica em classificar os sistemas de ensino como indústrias que produzem conhecimento, as escolas como empresas e os alunos como “capital” humano. A alusão a termos econômicos dentro do âmbito escolar é cada vez mais presente no discurso de quem fez e ainda faz política educacional, principalmente aquelas voltadas para a capacitação profissional. Nesse sentido, Popkewitz (*apud* Gohn 2001), ressalta que:

A reforma do sistema educacional obedece, em cada momento, às necessidades impostas pelas condições econômicas e sociais mais gerais da sociedade e sua formulação e implementação estão sujeitas à correlação de forças existentes entre o poder político vigente e o conjunto das forças sociais, sobretudo as diretamente envolvidas na questão educacional. (p. 97)

Dentro do mesmo pensamento Lima (2005) argumenta que “a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade econômica⁹” (p. 72-73) e ainda acrescenta que “a economia, e não a pedagogia, constitui a partir de agora a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar” (p. 72-73).

A educação passa a fazer parte da indústria de serviços, a expectativa é que gere resultados, se adapte a um modelo de economia do conhecimento e responda satisfatoriamente às exigências mercadológicas e aos requisitos da competitividade internacional. O espaço da escola é cada vez mais orientado ao “ensinar a competir”, estimulando a rivalidade sob o lema de que os alunos devem aprender tais valores para progredir. A consequência desse pensamento é a generalização da “[...] ideia de que é indispensável «estimular a competição» entre as escolas e outras organizações educativas por forma a aumentar a «qualidade» do «serviço educativo»” (LIMA, 2005, p. 82).

O *homo economicus*, estritamente racional, exerce forte influência nas diretrizes educacionais, manifestando-se como o verdadeiro sujeito pedagógico em constituição. Tal concepção cede espaço à “[...] educação como variável econômica e como pura adaptação aos imperativos da economia informacional e global” (LIMA, 2005, p. 83). Sendo assim, o conhecimento é separado em “conhecimento útil” e “conhecimento obsoleto” em função de uma racionalidade instrumental econômica balizada por uma feição utilitarista e mercadológica; conseqüentemente, a escola que atua na formação profissional do indivíduo

⁹ Transcrito do original em português de Portugal. (N.A.)

responde a princípios que revelam-se, em última instância, contrários a uma educação humanista e crítica.

Muito além das exigências econômicas, faz-se necessário conceber a escola como uma instituição que atua no estímulo a autonomia e ao pensamento crítico, e não com enfoque direcionado apenas para o mercado de trabalho. Manfredi (2002) ressalta que as relações entre trabalho e escola expressam visões idealizadas que “superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho” (p. 31).

O papel da educação, principalmente aquela voltada para o mercado de trabalho, é problematizado no momento que “o direito à educação é inseparável da pluralidade de direitos, da infância e da adolescência [...] a construção de sujeitos sociais, cidadãos, sujeitos humanos é algo muito mais complexo e que a escola é, às vezes, uma gota d’água apenas nessa complexidade” (ARROYO, 2001, p. 276).

O discurso contrário à transformação da escola em um espaço limitado a capacitação profissional, diz que é necessário pensar os sistemas de ensino na totalidade da dinâmica social, da exclusão e da inclusão, do trabalho e do desemprego. A crítica a essa contraposição de forças desiguais entre escola e mercado, denominam a concepção mercadológica aplicada à educação como pobre e estreita, minando a possibilidade de um projeto educativo vinculado ao avanço da consciência dos direitos. Nesse sentido, Arroyo (2001) complementa que “quando as políticas educativas se vinculam só com o mercado, carregam uma concepção de educação muito pobre, muito mercantil e interessada” (p. 276).

Para superação da visão hegemônica tecnicista, imediatista, produtivista e economicista de educação, Frigotto (2012) propõe “a ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica” (p. 77). Além disso, o autor ainda enumera três desafios para que a referida proposta se concretize, para Frigotto (2012) é necessário:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. [...] Finalmente, o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições

objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos esse projeto. (p. 77)

Diante das ponderações que limitam o papel da escola e privilegiam perspectivas mais realistas, deve-se observar que a referida instituição pode e deve participar das transformações sociais, contribuindo de maneira indispensável para o processo de democratização e inserção social. Além disso, Ciavatta (2012) ressalta a importância da instituição escolar contribuir para o acesso ao trabalho, garantindo os meios de sobrevivência do aluno e futuro trabalhador.

Mas se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo. (p. 99)

Sem desprezar o potencial da instituição escolar como uma importante ferramenta para o desenvolvimento socioeconômico, pretende-se destacar que a superação da lógica dominante é empreendida de forma conjunta e complementar, ou seja, faz-se necessário reconhecer que a educação não pode, de forma isolada, “[...] democratizar a sociedade e a economia, instituir a cidadania democrática e multicultural” (LIMA, 2005, p. 83).

1.3. PARA QUE (QUEM) SERVE A ESCOLA? A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A partir de uma perspectiva Marxista, buscamos, neste tópico, compreender o papel desempenhado pela escola no contexto de expansão do capitalismo industrial, e a partir desta análise, evidenciar as contradições do discurso que determina a subordinação dos sistemas de ensino ao capital.

Ao analisar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, denota-se que as relações de produção possuem grande influência na determinação dos princípios que qualificam e desqualificam o trabalhador para desempenhar determinada função. As transformações no processo de produção, principalmente no que se refere à mão de obra, culminam na concepção de um *trabalhador ideal*, um *funcionário padrão* com requisitos prescritos de acordo com o modelo vigente. É nesse contexto que as instituições de ensino se

inter-relacionam com o mundo do trabalho, respondendo a uma demanda que não surge dentro da sala de aula, mas que está na fábrica, inserida no processo produtivo. É a partir do pressuposto que a escola está inserida no processo dialético referenciado por parâmetros econômicos, culturais e sociais que o presente estudo busca entender as relações entre trabalho e educação profissional. Nesse sentido, a educação profissional é definida por processos educativos que permitem ao indivíduo adquirir e desenvolver uma formação geral e conhecimentos teóricos e práticos que se relacionam com a produção de bens e serviços.

O modelo estrutural-funcionalista de Durkheim compreende a sociedade como um organismo vivo, formado por estruturas que desempenham funções. Sendo assim o corpo social “[...] é constituído de órgãos, com uma totalidade sistêmica: ira se falar de um sistema social ou de subsistemas que respondem a necessidades sociais” (FILLOUX, 2010, p. 14). Partindo desse princípio, se cada instituição tem uma função específica dentro da sociedade, qual seria a função da educação? Procurando responder a esse questionamento, Durkheim (1975, p. 95) estabelece bases históricas para alegar que cada sociedade possui um sistema educacional que se norteia por um “ideal de homem” baseado em parâmetros construídos socialmente. Sendo assim, a educação pode ser definida como:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada [...] resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da geração jovem (DURKHEIM, 1975, p. 51).

A educação compreendida como um processo de “socialização metódica” parte do princípio de que ao transmitir valores, normas e saberes, a educação contribui para assegurar as condições de existência da sociedade. Apesar do papel desempenhado pela família e outras instituições, a escola ganha destaque como o *locus* onde tais regras sociais são sistematizadas, garantido assim a continuidade social. Para Durkheim (1975) é uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos, para o autor existem “costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente eles se vingarão em nossos filhos [...] Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não podemos separar sem vivas resistências” (p. 43).

Enquanto Marx evidencia o conflito no seio da sociedade capitalista, e compreende o papel da educação a partir dessas relações, Durkheim ensina o respeito pelas normas coletivas por meio de uma sociologia do consenso, da ordem, da coesão social e da

moral. A educação, na teoria de Durkheim, é vista de um aspecto integrador, um “meio de auto renovação das sociedades, o ‘cimento’ que une os indivíduos numa suficiente homogeneidade (afirmando-se, simultaneamente, a coexistência da diversidade) que assegura a manutenção, a coesão social” (LOPES, s.d., p. 07). Para Lopes (s.d, p. 6) na sociologia de Durkheim não existe propriamente um conflito entre “sociedade” e “indivíduo”, pelo contrário, sociedade e indivíduo são ideias interdependentes. Sendo assim, ao tratar a educação como uma ferramenta na manutenção social, Durkheim não enfatiza seu caráter transformador. Já o pensamento marxista ressalta que a escola pode atuar tanto no processo de emancipação do indivíduo, como no reforço da opressão das classes dominantes, destacando assim o processo dialético de manutenção/transformação.

Considerando que a existência dos meios de produção implica em uma constante renovação das condições de produção, investiga-se adiante como a questão da formação profissional se manifesta como um elemento essencial à reprodução da força de trabalho, destacando primeiramente o papel da escola como um *aparelho ideológico do Estado* e posteriormente a crítica ao modelo reprodutivista. Aparelho Ideológico do Estado – AIE é um termo utilizado por Althusser (1985) para designar “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p. 43).

Segundo Althusser (1985, p. 35) enquanto a reprodução de insumos necessários à linha de produção (matéria-prima, energia elétrica, entre outros) se dá no âmbito da empresa, a reprodução da mão de obra se dá, em geral, fora da fábrica. A relação entre empregado e empregador, assegurada pelo salário, ao mesmo tempo em que propicia condições de existência do trabalhador (vestimenta, alimentação, moradia, entre outros) ela também colabora para permanência do trabalhador na fábrica e ainda contribui para criação e educação de uma nova força de trabalho. Todavia, a relação descrita anteriormente para existir e se reproduzir ainda depende de um contingente qualificado para ocupar cargos e empregos, nas palavras de Althusser (1985) “dissemos que a força de trabalho disponível deve ser competente, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção” (p. 57). Nesse contexto, questiona-se: como que se dá a reprodução da qualificação da força de trabalho no sistema capitalista? Althusser (1985) ressalta que:

Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, **através do**

sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições. (grifo nosso) (p. 57)

A partir do exposto anteriormente percebe-se que, embora a escola faça parte de diferentes civilizações, é com o desenvolvimento do industrialismo que os sistemas de ensino se tornam obrigatórios, integrando a sociedade e dialogando com o modo de produção.

Ao instituir um sistema de ensino como obrigatório e universal, aprende-se na escola ferramentas básicas ou fundamentais ao mundo do trabalho, como ler, escrever, contar, se comunicar, entre outras técnicas e conhecimentos. Entretanto, os ensinamentos vão além disso, fazendo com que o aluno se habitue a regras de bom comportamento necessárias, futuramente, a um posto de trabalho que irá ocupar. Nas palavras de Althusser (1985) “a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução da sua submissão às normas de ordem vigente” (p. 58).

Althusser (1985) destaca o papel das escolas como reprodutoras das condições de dominação, e vai além, afirma ainda que ela é o “aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras” (p. 77). Segundo Althusser (1985), a escola se encarrega de repassar os saberes contidos na “ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia)” (p. 79).

A educação institucionalizada atuou como um agente ideológico em ação, cujo propósito vai além de fornecer conhecimentos e mão de obra necessária ao sistema produtivo em expansão, mas também “[...] gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Apesar de reconhecer o aspecto reprodutor da instituição escolar, Meszáros compreende que o movimento dialético para escola não é apenas de reprodução, mas também de transformação.

Para Mézáros (2008) a educação deixou de ser um instrumento da emancipação humana para se tornar um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. De acordo com o autor, no bojo da sociedade capitalista as instituições formais de educação foram se adaptando ao longo do tempo, de acordo com as determinações reprodutivistas do sistema de produção vigente, ou seja, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). A escola sob o domínio do capital desempenhou o papel de internalizar nos indivíduos os parâmetros reprodutivos do sistema capitalista, e ainda que o tempo de estadia na rede formal de ensino sob o capitalismo seja por

um breve período, “[...] a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Entretanto, Mézáros (2008) não é determinista ao descrever o papel das instituições de ensino. Considerando que o conhecimento atua em um movimento dialético de mudança/manutenção do sistema, ele destaca que “desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (p. 27). Sendo assim, a escola é uma parte importante no processo de internalização, porém não é a única. Nas palavras do autor:

Quer os indivíduos participem ou não [...] das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas que lhe foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

O sistema capitalista transmite a ideia de que temos liberdade, de que somos soberanos nas escolhas e valores, entretanto, o que se percebe na prática é que cada vez mais as escolhas são determinadas pelo desemprego em massa e por monopólios de mercado, e os valores orientados pela sociedade do consumo em massa e da mercadoria. É nesse contexto que a educação para o capital atua, tratando de inserir os indivíduos na lógica de funcionamento do sistema. Ademais, garantindo um sistema de educação contínua, novas gerações são inseridas na lógica vigente mediante um processo de *doutrinação permanente* que se reproduz e se reafirma. Mézáros (2008) ressalta que a situação é agravada pelo fato de que o processo de educação contínua do sistema capitalista reforça a ilusão de que a ordem social estabelecida não necessita de *nenhuma mudança significativa*, apenas de reformas superficiais ou de uma regulação mais exata em suas margens. Portanto “o significado mais profundo de educação contínua da ordem estabelecida é a crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Ao destacar o papel da escola no processo de internalização e reprodução das relações capitalistas, Mézáros (2008) ressalta que a “educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ele é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (p. 45). Por esse motivo, o autor não acredita que reformas superficiais ou reparos institucionais consigam de fato romper com a lógica capitalista na educação; alterações na legislação, pacote de incentivos ou medidas

similares apenas repercutem nas questões formais, mantendo inalterada a essência do sistema, a lógica autocentrada do capital. Para Mészáros (2008), uma verdadeira mudança parte de uma concepção estrutural e ideológica, em suas palavras:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (p. 45)

Ao analisar o pensamento de Mészáros e Gramsci, podemos encontrar algumas semelhanças como o aporte teórico marxista, o esforço por uma educação que rompa com a lógica capitalista e a defesa de uma transformação das estruturas sociais para além do capital. Entretanto, quando o assunto é o papel da escola no processo de transformação social os autores apresentam algumas diferenças.

Mészáros ressalta que o processo de internalização no qual a escola está inserido resulta em conformidade e consenso. Como superação desse processo, o autor propõe saídas revolucionárias e não reformistas que abarquem todo processo que se coloca para além da escola. Já Gramsci demonstra um esforço em produzir conhecimentos que sirvam para a possibilidade de transformação social. Segundo Fernandes (2012, p. 10) Gramsci apresenta, mesmo que de forma fragmentada, concepções sobre educação e escola, enquanto na obra de Mészáros é difícil perceber uma dimensão pedagógica e princípios que orientem a formação na prática, o que é perceptível na obra de Gramsci.

No contexto brasileiro, após a ditadura militar há um confronto de propostas para a educação brasileira orientadas principalmente pela teoria de dois grandes pensadores: Louis Althusser e Antônio Gramsci. Dore (2006) analisa esse período de embate político e afirma que as ideias de Althusser “não encorajavam (e nem poderiam) a formulação de um projeto socialista para a escola pública. Ao contrário, esta passou a ser profundamente atacada, como se fosse um instrumento *par excellence* de dominação absoluta do capital” (p. 330). Enquanto Gramsci contribuía para formulação de projetos orientados pela defesa da educação pública e com qualidade para todos.

Considerar a escola apenas como um aparelho ideológico reprodutor é reduzir sua capacidade de intervenção e mudança social, por esse motivo a teoria da reprodução é alvo de críticas. Nas palavras de Dore (2006):

A ideia de que a escola realiza uma reprodução social e cultural suscitou muitas críticas (Cunha, 1979), nas quais era destacada, principalmente, a ausência da categoria contradição, já que o esquema da reprodução parecia

se realizar sem antagonismos de classe. Se essa teoria, seja no enfoque de Althusser ou de Bourdieu e Passeron, admite que o sistema escolar tem “autonomia relativa” do sistema econômico, em que consistiria tal autonomia, já que a função da escola é reduzida a legitimar a estrutura social? (p. 333)

O período de redemocratização brasileira favoreceu a discussão em prol da escola pública e de qualidade, dando impulso às críticas que revelaram os limites das teorias que atribuíam à instituição educacional uma função de reprodutora social e cultural. Nesse contexto, as ideias de Gramsci ganham espaço e sua teoria passa a constituir um importante referencial na fundamentação das críticas à teoria da reprodução. Nas palavras de Dore (2006), as reflexões de Gramsci desconstruem a ideia de que “a educação e a cultura, estando na “superestrutura”, eram mecanicamente determinadas pela estrutura econômica. Ao contrário das tendências então dominantes, Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista” (p. 335).

Gramsci marca um avanço no conceito de Estado formulado por Marx e Engels, ao perceber que o mesmo já não governava exclusivamente com base na força ou na opressão. Partindo dos vínculos entre estrutura e superestrutura, Gramsci demonstra que ao final do séc. XIX há concessões por parte das classes dominantes que caracterizam uma nova forma de exercer o poder. Não mais de forma rígida e autoritária, o Estado passa a permitir que ocorram manifestações dos seus adversários, o confronto de ideias e posições, a fim de persuadir as classes subalternas a se submeterem ao seu domínio (DORE, 2006, p.337). A nova forma da burguesia se manter no poder não era a mesma de outrora, ela se revestia de novas características. É a partir dessa constatação que Gramsci formula seu conceito de hegemonia.

Na teoria de Gramsci as transformações do Estado no início do XIX e sua forma de exercer o poder se traduzem no conceito de hegemonia. Para Dore (2006):

A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. (p. 337)

A leitura gramsciana de Estado capitalista nos permite perceber a importância das mediações e das dimensões culturais e educacionais (pertencentes à superestrutura) na disputa, conquista e manutenção do poder. Ao enfatizar o papel da superestrutura, Gramsci

inaugura um pensamento que “compreende não apenas todo o conjunto das relações materiais, mas sim todo o conjunto das relações ideológico-culturais, não apenas toda a vida comercial e industrial, mas toda a vida espiritual e intelectual” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 278). A partir de uma nova configuração de Estado, sua visão permite compreender que os sistemas de ensino não se tratam apenas de instituições passivas e determinadas, que apenas reproduzem ideologias dominantes.

Segundo Fernandes (2012) o pensamento de Gramsci vai muito além da dicotomia transformação/reprodução, para a autora Gramsci problematiza o papel desempenhado pela escola no horizonte capitalista, no qual há uma “divisão entre trabalho manual e intelectual dicotomizado na formação escolar, processo ao qual Gramsci se contrapõe através da proposta de escola unitária do trabalho” (p. 03). O que buscamos a partir das reflexões anteriores é destacar que, assim como as outras instituições, a escola está inserida no processo dialético das relações sociais que extrapolam seu espaço de atuação. Ou seja, por mais que o caráter reprodutor exista, é necessário perceber a dialeticidade do processo manutenção/transformação protagonizado pela instituição escolar. É a partir desses pressupostos que é possível analisar como ocorre a disputa por diferentes concepções de ensino que se dão no espaço da escola e na escola.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ONTEM E HOJE: OS INSTITUTOS FEDERAIS E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO INTEGRAL

No presente capítulo temos como objetivo situar o leitor acerca da educação profissional no Brasil em especial aquela oferecida no âmbito federal. Apresentamos um breve histórico da educação profissional e a política pública que deu base à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Programa de Expansão de Rede Federal de EPT, empreendido nos governos de Lula e Dilma. Descrevemos adiante como funcionam essas instituições, em especial o IFNMG – *Campus Montes Claros*, procurando detalhar o organograma dessa instituição, o corpo administrativo e docente, bem com a estrutura organizacional, administrativa e acadêmica. Ao final, buscamos mapear e refletir sobre os principais trabalhos publicados recentemente sobre ensino médio integrado e formação integral, foco deste trabalho, para em seguida analisar o resultado do grupo focal aplicado com sete alunos do EMITI do IFNMG – *Campus Montes Claros*.

2.1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL

A educação profissional surgiu a partir da evolução das relações entre educação e trabalho; sua origem perpassa a transmissão do saber fazer nas sociedades antigas até o surgimento de instituições especializadas na tarefa. A origem do processo de reposição e instrução da força de trabalho na sociedade atual é permeada pelo saber fazer na prática, pelo aprendizado no trabalho, que caracterizou o sistema de aprendizagem medieval. Segundo Gama (1986) “o sistema de aprendizagem corporativa seria a forma mais acabada, mais regulamentada e mais conhecida, hoje, pela documentação que deixou” (p. 121). As corporações de ofício regulamentavam o processo produtivo artesanal, eram associações que produziam e organizavam a distribuição de determinados produtos, concentrando profissionais do mesmo ramo e inibindo a concorrência na sua área de abrangência. Esse mecanismo garantia a eles o monopólio de determinadas atividades e principalmente do

conhecimento necessário ao desenvolvimento de tais atividades. A figura do mestre artesão que compartilhava sua técnica apenas com os aprendizes, e das famílias que mantinham durante gerações os segredos do ofício, ilustram bem o processo de aprendizagem do trabalho na sociedade medieval. O que queremos ressaltar é que nas corporações de ofício haviam segredos e detalhes que não eram passados para seus assistentes. Na relação mestre e aluno, o aluno era visto como um provável concorrente, o mestre não estava na posição de professor que ensina, mas que selecionava o que era passado ao seu aprendiz e este teria que descobrir o segredo.

Alguns autores atribuem o fim das corporações de ofício à aprovação na Assembleia Francesa de uma Lei que proibia a formação de tais associações, entretanto, para Gama (1986), o mais correto seria buscar os motivos da decadência do processo de ensino nas oficinas, não em aspectos jurídicos ou legais, mas:

[...] na própria superação do modo de produção artesanal. É o capitalismo com seus moinhos, com a manufatura disciplinadora, que acabou ou pelo menos reduz a significação global do trabalho nas pequenas oficinas e do trabalho em domicílio. (p. 122)

As transformações econômicas e sociais advindas do avanço capitalista foram cruciais para a passagem da transmissão do saber imediatamente ligado à prática de um ofício para a escolarização da força de trabalho, segundo Gama (1986) “as primeiras formas de educação técnica escolarizada são organizadas em função das necessidades econômicas e militares do Estado” (p. 130).

Quanto ao Brasil, as últimas décadas do século XIX são caracterizadas pelo início do processo de industrialização, culminando num aumento significativo da população urbana e nos sinais de decadência do escravismo, nesse contexto, as manufaturas e o trabalho livre demandaram uma educação técnica voltada para formação de trabalhadores. O contexto da época era caracterizado pelo término do período imperial e pela abolição, no âmbito legal, da escravidão no país. Segundo o Ministério da Educação - MEC em 1889 “o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora”.

Tavares (2012, p. 04), traça a evolução da Rede Federal de EPT por etapas que nos auxiliam compreender as concepções hegemônicas que determinaram esse processo. Para o autor, a primeira fase que vai de 1500-1889 marca os primórdios da educação profissional no Brasil, na qual a educação profissional estava muito ligada à aprendizagem no local de

trabalho. Posteriormente, no período compreendido entre 1890-1955 o ensino profissionalizante caracterizou-se por uma educação focada nos desvalidos e desafortunados, vista como alternativa para a ociosidade de um grupo de marginalizados. A partir do ano de 1954 até 1984, com o impulso do processo de industrialização no Brasil, a educação profissional tornou-se estratégica para o desenvolvimento industrial da nação, experimentando um processo de expansão na qual suas bases ideológicas fundaram-se na hegemonia da teoria do capital humano e nas parcerias com o capital internacional. Nos anos que sucederam 1986 até 2002, o autor ressalta que houve um processo de estagnação da Rede Federal de EPT resultante das reformas no Estado orientadas pelo pensamento neoliberal, caracterizado principalmente por tentativas de privatização do ensino público, expansão da rede privada, descentralização, corte de gastos e eficiência na gestão. A partir de 2003 até 2010, devido a pressões de setores organizados da sociedade e a eleição do Presidente Lula, houve uma retomada da expansão da Rede Federal de EPT com a criação dos Institutos Federais e crescimento no número de Universidades Federais.

Várias evidências da qualificação profissional estimulada pelo governo estão presentes na história do Brasil, entretanto, para fins metodológicos consideraremos como ponto inicial a implantação da “Escola de Aprendizes Artífices” no governo de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566 no ano de 1909.

O ano de 1906 é considerado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, no documento elaborado em comemoração ao centenário da Rede Federal de EPT, como ano que o ensino técnico-industrial se consolidou no Brasil em razão de três ações:

- I) Promoção do “Congresso de Instrução” que tinha por objetivo apresentar ao Congresso Nacional um projeto de instrução profissional a ser mantido pelo poder público;
- II) O Senado elevou os recursos destinado aos Estados para constituírem escolas técnicas;
- III) Declaração do Presidente Afonso Pena, em novembro de 1906 no seu discurso de posse: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Como dito anteriormente, em 1909 foi implantada a “Escola de Aprendizes Artífices” considerada por alguns autores como a primeira experiência de ensino técnico e gratuito oferecido pelo poder público. Apesar da fundação da Escola de Aprendizes Artífices ter sido um importante marco na história da educação profissional, Gama (1986) ressalta em

sua obra: A tecnologia e o trabalho na história, diversas iniciativas de difusão do ensino técnico no Brasil, o autor resgata a trajetória da difusão da técnica desde a criação de confrarias de oficinas mecânicas em 1614 pelos jesuítas, até a criação da Associação Brasileira de Normas Técnicas em 1940. A trajetória perpassa pela criação Escolas Militares, fundação da Escola de Belas Artes no Brasil, Liceus de Artes e Ofícios, Sociedade Propagadora de Educação Popular, entre outras iniciativas ligadas à Igreja, à Indústria, à Defesa e à sociedade civil organizada.

Partindo do princípio de que o trabalho dignifica o homem, o argumento de uma educação para o trabalho direcionada aos desvalidos, pedintes e mais pobres ganha força no meio político, culminado no surgimento da Escola de Aprendizes e Artífices. Segundo Tavares (2012) “a associação da Educação Profissional aos pobres, cegos, aleijados, ex-escravos, entre outros “desvalidos”, apresenta-se de forma explícita na concepção que se tinha sobre este ramo da educação por ocasião do seu surgimento” (p. 04). Para o autor, tal direcionamento deve-se a visão predominante que via a educação profissional como algo ligado a caridade e a filantropia.

A grande quantidade de ex-escravos resultantes da abolição da escravidão gerou um problema social. Ademais, a escravos recém-libertos somavam-se aos pobres, aleijados, cegos, surdos, loucos, órfãos, entre outros marginalizados da sociedade, que não encontravam alternativas para garantir a sua subsistência. O discurso da educação profissional como solução para esse problema ganhava cada vez mais adeptos. Para muitos, os altos índices de criminalidade que impediam o progresso do país deveriam ser combatidos via educação profissional direcionada aos desvalidos ou “desfavorecidos da fortuna”.

Em 1927 o Congresso Nacional sancionou o projeto de lei que previa a obrigatoriedade da oferta de ensino profissional no País. Sete anos depois, foi promulgada a Constituição de 1934. Pela primeira vez havia um capítulo inteiro dedicado à educação, no qual versava sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, com inclusão dos adultos, ensino religioso facultativo, dentre outros. Apesar dos seus avanços, a Constituição de 1934 durou pouco tempo, sendo substituída em seguida pela Constituição de 1937. Na referida constituição, o ensino técnico estava presente de forma a demonstrar sua relevância, em seu artigo 129 dizia que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às **classes menos favorecidas** é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias

e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (grifo nosso)

Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a se chamar Liceus Profissionais e logo após, com o Decreto nº 4.127, passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas.

O governo de Getúlio Vargas foi marcado por muitas mudanças na legislação educacional brasileira. Durante seu governo as leis que regiam o ensino brasileiro passaram por um conjunto de modificações que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”, tal reforma recebeu esse nome devido a Gustavo Capanema, então responsável pelo Ministério da Educação durante o governo de Getúlio Vargas. A Reforma se tratava de um conjunto de Decretos relativos à educação (Leis Orgânicas do Ensino), que em suma estruturaram e reformaram o ensino industrial e comercial, criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, passaram a considerar o ensino técnico equivalente ao ensino médio, estabeleceram o acesso às escolas de aprendizagem por meio de exames de admissão e organizaram o ensino secundário em dois níveis: ginásial e colegial. Em 1946, no final do Estado Novo, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Para Chamon e Nascimento (2013) a Reforma legitimou “as propostas dualistas, que visam formar intelectuais, por um lado (secundário) e trabalhadores, por outro (ramos técnicos), instaurando a dualidade estrutural” (p. 04). Além disso, os autores ainda ressaltam que o SENAI e o SENAC eram subsidiados e administrados pelo empresariado, de forma que tais escolas eram voltadas para os seus interesses, formando trabalhadores submissos ao capital.

O plano de Metas do Governo de Kubitschek (1956-1961) foi marcado pelo crescimento da indústria automobilística e pelo grande volume de investimentos em infraestrutura básica (Energia e Transporte corresponderam a 73% desses investimentos). Diante dessa situação, o plano prevê um gasto de 3,4% em educação, visto que era necessário preparar profissionais para execução do Plano.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas se tornam Escolas Técnicas Federais com autonomia didática e de gestão. Em 1971, durante o período militar, a LDB nº. 5.692 torna obrigatória a educação técnico-profissional nos currículos de segundo grau em todo País. Tal iniciativa visava adequar a política educacional as determinações econômicas

do período, se tornando um reflexo do discurso tecnista da Teoria do Capital Humano e do projeto desenvolvimentista imposto pelos militares. Além disso, ao dar ênfase ao ensino técnico buscando adaptá-lo às demandas do sistema produtivo, a legislação acabava por esvaziar a dimensão política da educação, o que demonstra claramente a intenção em manter o *status quo* socioeducacional (PELEGRINI e AZEVEDO, 2006). A respeito desse período, Chamon e Nascimento (2013, p. 04) ressaltam que a LDB 5.692 tem forte inspiração do tecnicismo e das orientações dos agentes da USAID (Agency for International Development). Na prática a “profissionalização compulsória” se tornou apenas uma falácia, não conseguindo ser implementada e amplamente aceita pela sociedade, sendo extinta em 1982 com a Lei nº 7.044. Apesar de estar correta em seu princípio, a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau estava equivocada em muitos outros aspectos, de forma que a dualidade estrutural permaneceu no sistema de ensino brasileiro, apesar da imposição legal. (OLIVEIRA, 2001).

Em 1978, por meio da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, que até 2002 contavam com 140 unidades, distribuídas em vários estados do País. Para Chamon e Nascimento (2013) a mudança no nome “não ficou restrita à sua denominação, pois a nova estruturação ampliou as atribuições da instituição e a deu o status de Instituição Federal de Ensino Superior Isolada, considerada autarquia de regime especial” (p. 04).

Em 1994, através da Lei nº 8.948, foram estabelecidos critérios específicos para que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais pudessem se transformar em CEFETs. Tais critérios levavam em consideração vários aspectos avaliados pelo MEC, tais como instalações físicas, laboratórios, recursos financeiros, quantitativo de funcionários, dentre outros.

Em 1996, foi publicada uma nova LDB, no ano seguinte, o Decreto Lei nº. 2.208 veio para regulamentar o que foi disposto na Lei nº. 9.394/96 (LDB) e tornou-se seu principal instrumento jurídico até a revogação em 2004.

A partir do início dos anos 1990, com a abertura da economia e adoção do ideário neoliberal nos governos Collor e FHC, os sistemas de ensino passaram por transformações no sentido de subordiná-los ao sistema produtivo. A respeito desse período, Oliveira e Pádua (2000) pontuam que:

A política educacional brasileira vem, então, secundarizando o papel do Estado e adotando medidas básicas: incentivo às empresas para assumirem seus próprios sistemas de ensino; promoção de parcerias do setor público

com o setor privado; incentivo para a criação de escolas cooperativas, ou organizadas por centros populares; adoção de escolas públicas por empresas. (p. 02)

A Reforma do Ensino Profissional empreendida por FHC se fundamenta em três normatizações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), Decreto 2.208/97 e Portaria 646/97. Várias autoras que descrevem esse período, tais como Maria Auxiliadora M. Oliveira e Carla S. Chamon, ressaltam a grande influência de organismos internacionais na formulação de políticas educacionais. Segundo Oliveira e Pádua (2000) a referida Reforma “vem afetando, de forma radical, a concepção de educação, a estrutura organizacional e administrativa e a qualidade de ensino dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) foi toda orquestrada pelo Banco Mundial e pelo BID” (p. 03).

Segundo os técnicos do Banco Mundial, “as competências e habilidades tecno-profissionais seriam melhor desenvolvidas no próprio ambiente de trabalho, isto é, nas empresas, de forma mais prática, pontual, sem a necessidade de pressupostos teórico-conceituais” (OLIVEIRA e PÁDUA, 2000, p. 04). Tais pressupostos partem do ideário neoliberal para compreender a educação profissional de forma instrumental e descontextualizada, empobrecendo assim o ensino técnico, reduzindo-o a mera repetição de operações básicas.

Diante do embate político fruto dessa forma de conduzir a educação profissional, Oliveira e Pádua apontam que o governo utilizava de mecanismos de força e coerção, para que houvesse o repasse de recursos destinados à expansão física das instituições e aquisição de equipamentos, primeiramente se faz necessária à adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional (OLIVEIRA e PÁDUA, 2000, p. 05).

Para Chamon e Nascimento (2013) a Reforma da Educação Profissional empreendida pelo governo FHC teve como principais consequências o:

[...] sucateamento e fragilização do Ensino Técnico e da Educação Tecnológica; direção exclusiva para os interesses pontuais do mercado e conseqüente precarização da formação do cidadão-trabalhador; desvalorização do professor e extinção da carreira docente; formação profissional voltada para o “saber fazer” e para o “saber-ser”, em detrimento da qualificação, baseada no conhecimento técnico-científico; aumento significativo da evasão escolar, do trancamento de matrícula e da repetência; processo de transfiguração do CEFET-X em um “Senaizão”; transformação da instituição em um “hipermercado”, no qual são vendidas as mais variadas mercadorias educacionais, de qualidade questionável. (p. 13)

Oliveira e Pádua (2000, p. 05) analisam de forma mais específica o Decreto nº 2.208/97 e descrevem o processo de sucateamento da Educação Profissional durante o governo FHC. Para os autores a referida legislação promoveu uma desintegração da educação geral e profissional aos moldes da concepção taylorista-fordista, retomando o processo de dualidade estrutural e reforçando a separação entre saber acadêmico e saber prático; desvinculou a educação profissional do sistema regular de ensino; destituiu a responsabilidade de custeio da educação profissional pelo Estado e promoveu um processo de elitização da formação do técnico em razão do aumento do tempo para sua formação.

Com o passar dos anos a Reforma resultou em queda na demanda por educação profissional de alunos da concomitância, quais sejam: trabalhadores e estudantes com dupla jornada escolar. Esses alunos encontravam muitas dificuldades relativas à sua permanência tais como: locomoção, alimentação, traslado, dentre outros. Tais fatores foram agravados com os cortes nas verbas destinadas a assistência ao educando e com o fato da formação técnica se desvincular da educação básica, resultando na elevação da taxa de evasão de alunos carentes. A principal consequência desse processo foi a elitização dos alunos atendidos por essas escolas, uma vez que as camadas populares não encontravam condições de acesso, permanência e êxito.

Conforme Portaria MEC Nº 646/ 1997, em seu Art. 3º “As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, [...] oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997”. Ou seja, as escolas federais de educação técnica que ofereciam o ensino médio integrado deveriam desarticular a integração e reduzir a oferta de ensino médio pela metade do total de matrículas em 1997, em contrapartida, deveriam promover um incremento de vagas no ensino técnico, de no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

No que se refere à organização curricular, o Decreto 2.208/97 é bem claro quanto à impossibilidade da oferta do ensino médio integrado à educação profissional, conforme o artigo 5º da referida legislação a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 2001, p. 52).

Lima (2011) ressalta que o governo Fernando Henrique Cardoso deu início a um duplo processo de:

- a) esvaziamento do compromisso público com a sustentação financeira desta rede de modo e b) corrosão curricular com a separação do ensino médio do técnico [...] O saldo desse processo está numa progressiva (e lesiva)

vinculação entre os processos produtivos e educativos, no sentido da mercantilização do processo de formação profissional. O modelo **tecnológico-fragmentário** teve na LDB nº 9.394 de 1996 e no Decreto nº 2.208 de 1997 sua base legal a partir da qual desarticularam-se o ensino médio do ensino técnico. (grifo do autor) (p. 04)

Conforme descrito, percebe-se que a educação profissional teve que se adequar ao modelo de desenvolvimento imposto pelo governo, privilegiando o mercado como mecanismo de ajuste.

A chegada de Lula ao poder foi acompanhada por um conjunto de demandas educacionais reprimidas, dentre elas, a necessidade de se investir na educação profissional e de reformular a legislação vigente. Além disso, o Brasil apresentava um momento de crescimento econômico que exigia a elevação da qualificação da mão de obra. Nessa conjuntura, ganhou força a necessidade de ampliar os investimentos em educação profissional.

Em 2004, após um longo debate acerca dos pressupostos mercantilistas da educação profissional, um grande número de manifestações contrárias ao decreto 2.208, protestos e severas críticas da comunidade acadêmica em geral, em 26 de julho de 2004 o Decreto nº. 2.208/97 foi revogado e em seu lugar passa a vigorar o Decreto nº. 5.154 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.39 a 41 da LDB nº 9.394/96.

O referido Decreto resgatou a integração de conteúdos quando permitiu e preconizou a articulação entre conhecimento geral e conhecimento específico. Nos termos da referida legislação, as relações entre Ensino Médio (EM) e Educação Profissional (EP) podem se realizar via justaposição dos conteúdos enquanto o aluno ainda cursa o ensino médio em outra instituição de ensino (Concomitante), quando já concluiu o ensino básico (Subsequente) ou por meio do formato articulado na mesma unidade escolar (Integrado).

Quanto aos desafios gerados pelo Decreto 5.154/04, Oliveira (2011) comenta que um dos maiores obstáculos postos à educação profissional, após sua promulgação, será a “[...] integração política e pedagógica entre o ensino médio e a educação profissional, na perspectiva de superar a dicotomia teoria e prática, sob os princípios do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura” (p. 07). A autora ainda acrescenta que esse desafio deve ser superado pelo próprio Ministério da Educação que, após o Decreto, separou administrativamente o Ensino Médio da Educação Profissional, delegando a responsabilidade por cada modalidade de ensino a Secretarias distintas (Secretaria da Educação Básica e Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica).

Através da Lei 11.195/2005, foi iniciada a primeira fase de expansão da Rede Federal de EPT, na qual foram construídas 64 novas unidades. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram instituídos a partir da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Através da referida Lei são 38 novas escolas com vários *campi* espalhados pelo País. Sua atribuição legal se baseia em ofertar educação profissional em suas mais variadas modalidades, abrangendo cursos técnicos e profissionalizantes, licenciaturas e bacharelados, educação profissional de nível básico e médio, além de programas de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

A organização inicial dos IFs se deu por meio da chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007. Nesse documento, foram definidas as condições para que as Instituições de Educação Profissional Federais formalizassem suas propostas de adesão. Para as instituições interessadas havia duas opções: poderiam se constituir por meio da junção de duas ou mais Instituições pertencentes ao mesmo estado; ou da transformação Escolas Técnicas Federais vinculadas a Universidades Federais, CEFETs e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF). (BRASIL, MEC/SETEC, 2007).

Diante da proposta do governo de uma nova instituição houve reações diversas, a maior parte das instituições federais de educação profissional aderiram e se transformaram em Institutos Federais (78 pra ser mais exato), com exceção do CEFET-RJ, CEFET-MG, UFTPR e de 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

As instituições que aderiram vieram nessa proposta uma maneira de alcançarem condições de crescimento e atração de recursos, bem como a ascensão a Instituições de Ensino Superior e não apenas de Ensino Técnico. Entretanto, para os opositores havia uma preocupação quanto à preservação da identidade já construída ao longo da história e perda da autonomia. Outro ponto que era visto com desconfiança era a articulação dessas novas instituições com as necessidades do mercado, havia também uma expectativa dos CEFETs mais antigos (CEFET-MG e CEFET-RJ) de se tornarem Universidades Tecnológicas. (NASCIMENTO e QUIRINO, 2012). Além disso, haviam muitas críticas quanto ao processo aligeirado de criação dos Institutos Federais, não dando espaço para o debate político. Nesse sentido, Neto (2005) afirma que:

O processo de “ifetização” não terá legitimidade enquanto cercear o debate e a discussão com a sociedade civil, para que os cidadãos possam, inclusive, escolher as novas áreas de atuação da instituição [...], o que de fato não aconteceu, pois os projetos elaborados surgiram de forma atabalhoada, geridos por comissões fechadas e apenas com o intuito de “aderir” à Chamada Pública do Governo Federal. (p. 09)

Ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, ano anterior à primeira fase da expansão, percebemos a grande importância dada aos Institutos Federais como sinônimos de educação de qualidade. O plano ainda ressalta a importância dessas escolas de forma a se tornarem centros de referência e excelência de educação e ciência, visando aumentar a oferta de ensino de qualidade e também reorganizar as instituições federais de ensino existentes. O documento ainda acrescenta a missão institucional e os objetivos dessas novas escolas federais:

Diante dessa expansão sem precedentes (...) A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: (i) Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; (ii) Orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; (iii) Estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. (HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2008, p. 22)

Buscamos aqui realizar uma breve síntese da trajetória histórica da Rede Federal de EPT. Percebemos que é necessário delimitar bem o espaço, o tempo e a abordagem quando se trata de temas ligados a relação entre educação e trabalho, uma vez que, tal relação está na gênese do ser humano.

Quando nos referimos ao processo de escolarização do trabalho no Brasil, percebemos que inicialmente a Educação Profissional foi criada para atender a uma camada da população que vivia à margem da sociedade. Tais constatações nos ajudam a compreender a origem do processo dualista da educação, no qual, o ensino técnico destina-se para os mais pobres e o ensino propedêutico é reservado às classes mais favorecidas, corroborando os processos de dominação na sociedade capitalista.

Ao analisarmos a legislação relativa à educação profissional brasileira de 1909 até os dias atuais, percebe-se uma íntima relação entre as transformações econômicas e o redirecionamento da política educacional em forma de Leis e Decretos. A educação profissional é alvo de disputas ao propor diferentes projetos de educação de trabalhadores que se tencionam, enquanto uns enfatizam seu caráter formativo e integral, outros a compreendem de forma tecnicista, como uma simples ferramenta de preparação para o mercado de trabalho.

Podemos observar tal constatação com mais ênfase a partir da intensificação do processo industrial brasileiro, que a partir dos laços entre sistema produtivo e de ensino,

reforçaram o papel da escola como centros de treinamento especializados em fornecer mão de obra para o mercado de trabalho. Distanciando cada vez mais de uma instituição que prima pela formação integral do indivíduo em sociedade, que tem como objetivo primordial formar o ser humano em sua totalidade.

Para fins metodológicos organizamos a seguir, no **Quadro 01**, os principais marcos históricos que marcaram a evolução da educação profissional no Brasil, no período compreendido entre 1909 a 2008.

Ano	Acontecimento
1909	Decreto nº 7.566: criação de dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”
1927	Aprovação do Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1937	Primeira Constituição brasileira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial.
1941	Entra em vigor uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”
1942	Decreto nº 4.127: transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. Criação do SENAI.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI).
1956	O Plano de Metas do Governo JK prevê um investimento de 3,4% em Educação.
1959	Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais.
1971	LDB nº. 5.692: torna, de maneira compulsória, o ensino técnico-profissional obrigatório em todos os currículos de segundo grau.
1978	Lei nº 6.545: três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.
1982	Lei nº 7.044: altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e revoga a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau.
1994	Lei nº 8.948: institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs
1996	Lei 9.394: dispõe sobre a Educação Profissional nem um capítulo separado da Educação Básica.
1997	Decreto 2.208: regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP
2004	Decreto 5.154: resgata e permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	Lei 11.195: primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Transformação do

	CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
2006	Decreto 5.840: institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2007	Segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades. Lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	Lei 11.892: institui os Institutos Federais de Educação Tecnológica. Além da criação de novas unidades, houve a integralização de outras instituições tais como os CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, entre outras.

QUADRO 01: Marcos Históricos da Educação Profissional: 1909 a 2008.

2.2. PROGRAMA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRINCIPAIS OBJETIVOS E DIRETRIZES

O IFNMG é consequência da política de expansão da Rede Federal de EPT iniciada em 2007. O Programa de Expansão da Rede Federal de EPT foi empreendido a fim de ampliar o acesso à educação profissional por meio da integração e criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados brasileiros.

Segundo dados do Censo da Educação Básica, a educação profissional vem ampliando o número de vagas ao longo dos anos. Conforme o referido levantamento, de 2007 a 2013 a quantidade de alunos matriculados ampliou de 693.610 para 1.102.661, ou seja, um crescimento de aproximadamente 60%, assim como podemos observar no **Gráfico 01**.

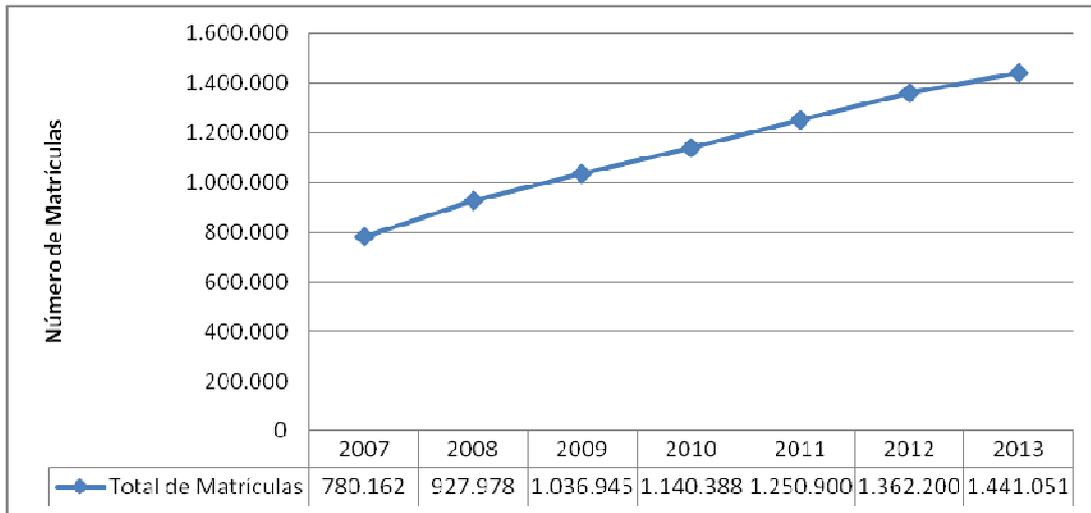


GRÁFICO 01: Total de matrículas¹⁰ na educação profissional – Brasil – 2007 a 2013.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/SETEC

Entretanto, ao analisarmos esse crescimento de forma mais minuciosa, considerando a dependência administrativa (Federal, Estadual, Municipal e Privada), percebemos que o incremento no número de matrículas foi alavancado predominantemente pelo setor privado, que ainda representa a maior parte das matrículas em relação à União, Estados e Municípios, conforme podemos ver no **Gráfico 02**. Também devemos destacar que o Sistema S entra no cálculo como parcela da oferta de educação profissional por parte dos Governos Estaduais. Sendo assim, o montante do setor privado é ainda mais significativo, uma vez que esse Sistema está a serviço do comércio, indústria, transporte e agropecuária, representando a intervenção mercadológica na oferta de educação profissional por meio de “parcerias” público-privadas.

Outro ponto que deve ser observado é que esse total de matriculados inclui diversos tipos de cursos voltados para a educação profissional. De forma que um número elevado de matrículas não significa que todos esses alunos estão recebendo uma educação de qualidade, afinal, para o governo que objetiva números é mais interessante investir em cursos de curta duração, nos quais o custo por aluno é mais baixo, em detrimento de uma qualificação de médio e longo prazo, mais cara e de retorno mais efetivo para a sociedade.

¹⁰ O quantitativo considerou alunos da zona urbana e rural.

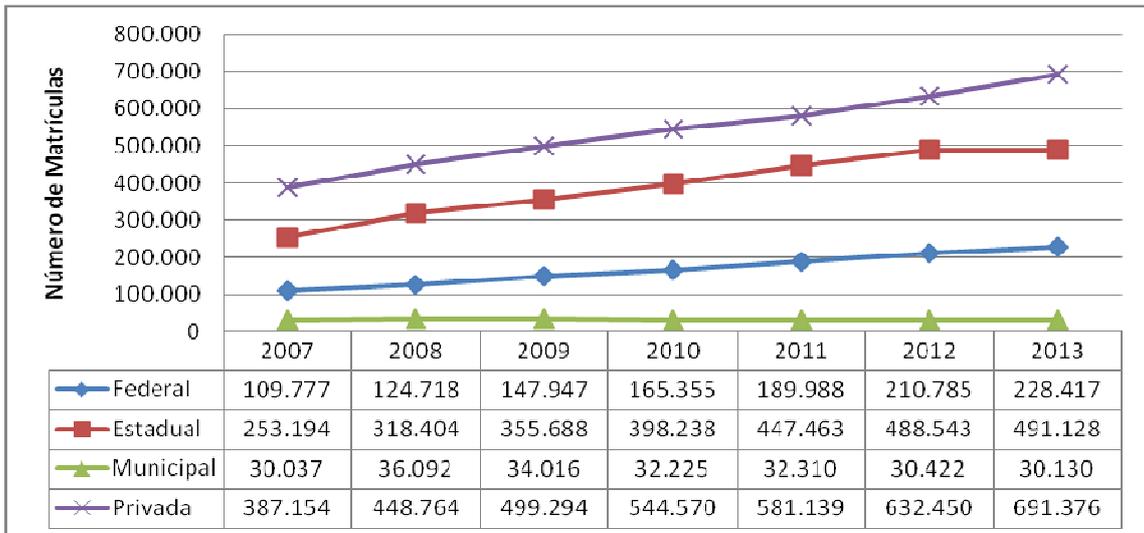


GRÁFICO 02: Matrículas na educação profissional por dependência administrativa– Brasil – 2007 a 2013
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/SETEC

A participação do setor público na oferta tem se elevado ao longo dos últimos anos como podemos ver no **Gráfico 02**, entretanto, até 2013 o setor privado ainda representava uma parcela significativa (48%) de matrículas na educação profissional, como demonstrado no **Gráfico 03**. Tal dado é preocupante, uma vez que a educação pública é um direito que não deve subordinar-se à visão privada e estreita de mercado, que, devido a sua natureza racional e pragmática, desconsidera o processo histórico do trabalho e de uma educação emancipatória para além das necessidades imediatas do sistema produtivo (FRIGOTTO, 2005).

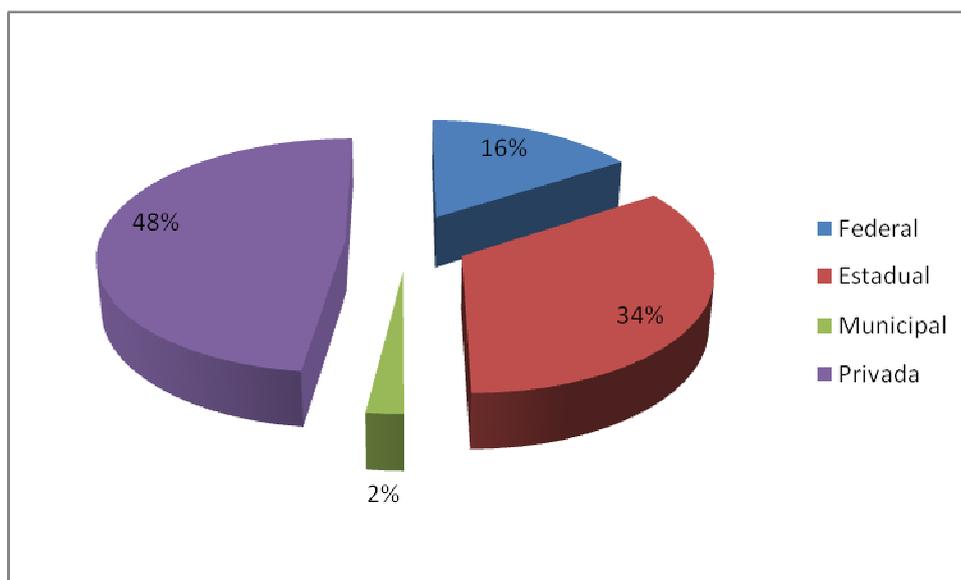


GRÁFICO 03: Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2013
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/SETEC

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2002 o país contava com 140 escolas federais de educação tecnológica que atendiam a 120 municípios e, com o programa de expansão da Rede Federal de EPT iniciado em 2008, esse número se eleva para 366 unidades entregues em 2010, atendendo um total de 321 municípios.

Mesmo diante desse importante crescimento da oferta de educação profissional por parte da União, que por muitos anos permaneceu estagnado, os dados mais recentes demonstram que sua participação ainda é pequena no total de alunos matriculados na educação profissional. Em 2013, a União respondia por apenas 16% desse total, conforme exposto no **Gráfico 03**.

O objetivo geral do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT (MEC), consiste na sua ampliação e interiorização a fim de democratizar e ampliar o acesso da população ao ensino técnico e superior. Especificamente, o Plano visa possibilitar a formação de mão de obra especializada e qualificada para promoverem o *desenvolvimento regional*, servindo como instrumento de *políticas sociais* do governo no combate às desigualdades sociais e territoriais. Como nos demais documentos oficiais, para o Governo os IF's devem atuar tanto nas questões econômicas quanto sociais, apesar disso, a ênfase a questão econômica pode ser percebida com mais frequência durante a leitura do referido documento, sendo o social reduzido a inserção no mercado de trabalho e atendimentos das necessidades de mão de obra das empresas do entorno.

Segundo o MEC, existem critérios para a escolha de determinada cidade para implantação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Determinada cidade ou região é contemplada quando atende aos critérios que são avaliados sob aspectos *sociais, geográficos e desenvolvimentistas*. A dimensão *social* observa se o município apresenta uma situação de pobreza, essa avaliação é feita através da renda *per capita*. Quando o município apresenta uma renda *per capita* abaixo de R\$ 1.000,00 e com mais de 80 mil habitantes passa a ter prioridade. A dimensão *geográfica* visa atender microrregiões não atendidas ou com mais de 50.000 habitantes. A dimensão do *desenvolvimento* contempla critérios relacionados à identificação de Arranjos Produtivos Locais – APLs, com potencialidades a serem exploradas e amadurecidas. Os APLs podem ser caracterizados como um aglomerado de pequenas, médias e/ou grandes empresas inseridas no mesmo território, que tem em comum o exercício de atividades similares e formas de cooperação, como é o caso do APL Hortifrutigranjeiro no Norte de Minas Gerais. Além dos critérios citados outros índices norteiam as ações do governo, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), população jovem,

quantidade de alunos entre 14 e 18 anos concluindo o ensino fundamental, Índice de desenvolvimento humano (IDH), entre outros.

Outro objetivo traçado para os IFs é contribuir para atender as demandas por mão de obra já existentes, assim como para fomentar as potencialidades que determinada região apresenta, a fim de atender às demandas futuras. Com relação a esse compromisso com o setor produtivo, a Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008, que regulamenta a criação e adesão aos Institutos Federais, declara que:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características: orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008. Lei 11.892. Art.6º§IV)

Ao analisar as diretrizes do plano, percebe-se que a preocupação do governo em ampliar a oferta de educação pública e de qualidade é resultante de estatísticas que sinalizam que a escolaridade média da população está abaixo daquela necessária para atender aos arranjos produtivos existentes, ou com potencial para se firmarem. Ou seja, os fins mercadológicos e econômicos da expansão da Rede Federal de EPT são evidentes, visto que o diagnóstico presente no discurso que justifica a expansão é de que em nosso país não há carência de trabalhadores, já que o Brasil apresenta uma grande massa de população jovem, há carência de mão de obra qualificada, destacando assim a “vocação” das instituições escolares de ensino profissional em resolver problemas econômicos.

Apesar dos IFs ofertarem cursos superiores e de pós-graduação *stricto e lato sensu*, a Lei 11.892/2008 estabelece alguns limites, segundo o Art. 8º da referida Lei, os Institutos tem obrigatoriedade de oferecer 50% das suas vagas para “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”. Outra obrigatoriedade se refere ao *déficit* que o Brasil apresenta na formação de professores nas áreas das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) e Matemática, o percentual é de no mínimo 20% de suas vagas, como expresso no Artigo 8º:

[...] mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender (...) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008. Lei 11.892)

Ao analisarmos o Plano de Expansão da EPT, seus objetivos e diretrizes, percebemos que o resultado esperado se refere apenas ao imediato, quais sejam: geração de renda e aumento da empregabilidade, necessidades restritas ao setor produtivo. Segundo notícia divulgada em fevereiro de 2011 pelo Portal do MEC, há uma falta de profissionais qualificados no mercado de trabalho e alunos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem uma alta taxa de empregabilidade. Tais estatísticas e notícias reforçam ainda mais o perfil instrumental das políticas públicas em educação profissional, no que se refere a sua vinculação com o crescimento econômico.

Os documentos normativos que estabelecem diretrizes e objetivos dos IFs, dentre eles podemos citar o Plano de Expansão da Rede Federal de EPT e o Relatório de Gestão, ressaltam que a presença de uma instituição de ensino técnico e profissionalizante como o IFNMG, deve se pautar pelo compromisso em atender as questões socioeconômicas de sua área de atuação, esse compromisso é reforçado pelos desafios de superação da condição de pobreza e de exclusão, assim como o atendimento às necessidades básicas presentes na área de planejamento territorial que está inserido.

As Instituições Federais de ensino técnico, ao longo da sua evolução, atenderam a diferentes orientações governamentais. Segundo a SETEC (2010) a principal característica dessas escolas foi uma “concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (p. 18). A partir da criação de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica (por meio do aproveitamento do potencial instalado e com a criação de novos Institutos Federais) a Rede Federal de Ensino Técnico e Profissional passa a focar não apenas o crescimento econômico, mas considera como primordial o progresso socioeconômico, considerando os fatores locais e regionais na formulação das suas ações, “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (SETEC, 2010, p.13).

Entretanto, esse discurso se esvazia na prática, uma vez que o Plano de Expansão da Rede Federal de EPT é enfático quanto ao compromisso dessas novas escolas com sua “vocação” econômica, visto que um dos critérios para implantação é o estímulo aos Arranjos Produtivos Locais. Um exemplo dessas medidas dentro da instituição analisada é o curso de Tecnólogo em Produção de Cachaça, iniciado em 2005, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – *Campus* Salinas, onde o curso foi instituído com o objetivo de capacitar a mão de obra local e atender as empresas produtoras de cachaça, moldando a oferta de ensino profissional as necessidades específicas e imediatas do mercado local. Além desse,

vários exemplos são encontrados em outros Institutos, como é o caso do Instituto Federal do Espírito Santo em parceria com a Vale do Rio Doce, como noticiado em Abril de 2008 pelo portal do MEC:

Há exemplos, inclusive, de escolas técnicas federais que desenvolveram cursos para atender à demanda por profissionais em seus estados. É o caso do Espírito Santo, que receberá quatro novas escolas técnicas. Lá, a Vale do Rio Doce fechou um convênio com o instituto federal do Espírito Santo para a implantação do curso técnico em ferrovias (nas modalidades: integrado e subsequente) na unidade de ensino de Cariacica. (MEC – SETEC)

O discurso de “fomentar o desenvolvimento via educação” é a reafirmação da Teoria do Capital Humano e seus pressupostos economicistas ao compreender a escola como uma fábrica de mão de obra. Não buscamos aqui negar a necessidade de capacitação da população, porém, a razão de existir dos IFs, assim como de qualquer escola, não deve se resumir as questões econômicas, ao atendimento do mercado de trabalho, a submissão de suas diretrizes ao interesse privado. O que buscamos problematizar aqui são os objetivos traçados para essas instituições e suas limitações em atuarem como agentes indutores do crescimento econômico.

Além disso, grande parte do ensino técnico ofertado nessas escolas é predominantemente subsequente, ou seja, para alunos que já concluíram o ensino médio, privilegiando a qualificação de forma parcelada e desconectada do ensino médio. Em 2010, 62% das matrículas em cursos técnicos pertenciam à modalidade subsequente, e apenas 19% na modalidade integrada, conforme podemos ver no **Gráfico 04**:

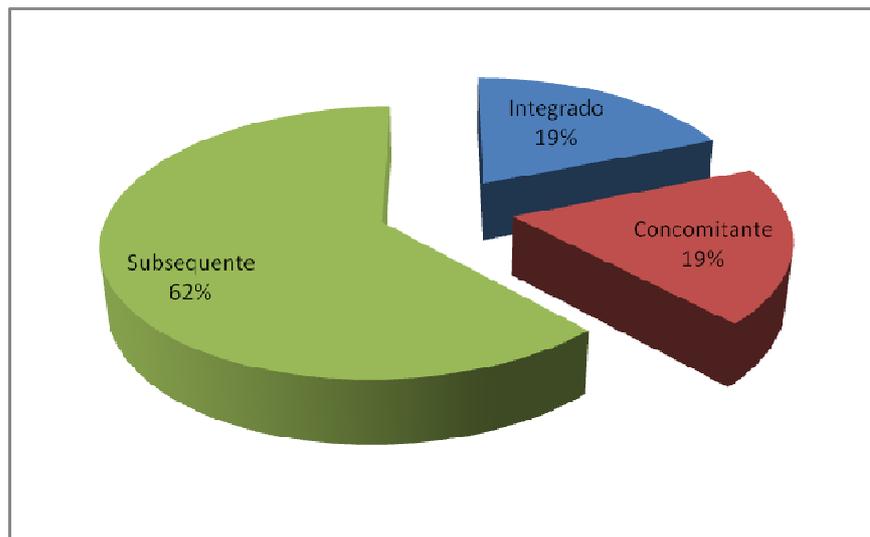


GRÁFICO 04: Número de matrícula por modalidade de ensino - Brasil - 2010
Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/SETEC

É sabido que alcançar o que se idealiza para os IFs representa grandes desafios, tais como superar a subordinação quase absoluta ao poder econômico. Além disso, ao analisar os documentos normativos que descrevem as diretrizes e objetivos dessas instituições, percebe-se um texto bem escrito e fundamentado. Entretanto, tais documentos devem ser submetidos a mecanismos de análise, a fim de que não se transformem em um rol de boas intenções. Dessa forma, a execução de um projeto tão amplo e abrangente como a Expansão da Rede Federal de EPT é permeado por discussões relativas à que tipo de formação essas escolas oferecerem e qual sua atuação como uma rede social de educação profissional e tecnológica.

Quanto ao montante investido no Programa de Expansão da Rede Federal de EPT, o MEC, em 2009, afirmou que “os recursos para a expansão da rede federal são da ordem de R\$ 1,1 bilhão. O Ministério de Educação tem hoje o maior orçamento dos últimos anos para investir na educação profissional”. No entanto, cabe questionar os reais beneficiados dos recursos direcionados a educação profissional e qual tem sido o retorno para a população.

Dando continuidade à expansão do gasto público em educação profissional, o Governo institui pela Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, que tem como objetivo a ampliar a oferta de vagas na EPT brasileira por meio de parcerias com diversas entidades público-privadas.

Diante disso, houve uma intensa e ampla mobilização de Prefeituras, Secretarias Estaduais e principalmente do setor privado no sentido de aderirem ao Programa. A consequência de tal mobilização foi que a maior parte do recurso não se concentrou na Rede Federal de EPT e nas demais escolas técnicas municipais e estaduais, e sim nas entidades privadas de ensino profissional e no Sistema S.

O Sistema S se tornou o maior ofertante das vagas subsidiadas pelo Programa, representando a força do setor privado na definição das políticas públicas em educação profissional. Segundo Gabriel Grabowski, da Universidade Feevale - RS, em entrevista a Revista Valor Econômico em 25/03/2013:

[O Sistema S] Acaba virando um braço de gestão privada do Estado. O governo do Rio Grande do Sul, por exemplo, entregou 100% das vagas estaduais do Pronatec ao Sistema S. Me preocupa a concepção de formação de curta duração dos cursos e a questão pedagógica secundarizada. Poderemos ter surpresas na avaliação final do programa quanto à real efetividade pedagógica e social.

A figura do Estado como uma instituição em permanente disputa é essencial para compreendermos os rumos recentes da educação profissional. Conforme o que foi exposto, podemos concluir que o debate entre os sujeitos públicos e privados, envolvidos no campo da Educação resultou no fortalecimento do setor privado por meio do dinheiro público na oferta de educação profissional.

Outro fator preocupante quando analisamos de forma crítica a expansão de recursos destinados à educação profissional nos Governos Dilma e Lula, é a questão da qualidade do ensino, onde reside a principal crítica ao PRONATEC. Para Santos e Rodrigues (2012, p.12), os documentos que orientam o PRONATEC “apontam para uma concepção de educação com forte vinculação ao mercado, de caráter tecnicista e ancorada na Teoria do Capital Humano”. Ao priorizar cursos aligeirados, de curta duração e desintegrados ao ensino médio, o Programa acaba por escamotear a necessidade em elevar a escolaridade da ampla maioria da população pobre e marginalizada. Segundo Máximo (2013):

Cerca de 70% das matrículas do Pronatec são de cursos de formação inicial e continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas e baixa exigência de escolaridade. O restante das vagas é dos programas com carga horária mínima de 800 horas, sendo residuais as inscrições em cursos técnicos integrados ao ensino médio, cuja carga horária supera 2 mil horas - três a quatro anos de duração.

CAPÍTULO III

TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO IFNMG – *CAMPUS* MONTES CLAROS

Neste capítulo, analisamos as apropriações de sete alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática – EMITI acerca das concepções de educação profissional, trabalho e formação presentes ao longo do curso realizado no IFNMG – *Campus* Montes Claros. Buscamos adiante compreender quais os principais desafios e empecilhos à materialização da proposta de formação integral na educação profissional, bem como os pontos favoráveis que tem contribuído para a referida proposta.

Escolhemos como ferramenta de coleta de dados o grupo focal por possibilitar vir à tona o grau de consenso e divergência sobre determinado tópico, bem como compreender o porquê dessas similaridades, diferenças e contradições acerca do objeto de estudo. Por meio do grupo focal, buscamos compreender como que os alunos se apropriaram das concepções de trabalho e educação, presentes em sua formação ao longo do curso no IFNMG – *Campus* Montes Claros.

As perguntas do grupo focal se dividem em duas partes, na primeira parte intitulada: *A construção do saber: concepções de trabalho e educação como um processo formativo*, partimos de uma perspectiva voltada para as narrativas desses alunos, buscando tratar de questões que remetem as suas experiências e impressões ao final do ciclo básico (3º ano do Ensino Médio), e na segunda parte, *Formação de trabalhadores e o Ensino Médio Integrado: concepções, expectativas e anseios*, abordamos questões relativas as suas projeções futuras, ao mundo do trabalho e o lugar deles no mundo.

Porém, antes de apresentar os principais resultados da pesquisa, buscamos realizar uma breve apresentação e contextualização do IFNMG – *Campus* Montes Claros detalhando sua área de atuação, formas de ingresso, política de reserva de vagas, estrutura física, dentre outras características necessárias para compreensão do contexto em que esses alunos estão inseridos.

3.1. BREVE APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO IFNMG – CAMPUS MONTES CLAROS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (MEC – SETEC). O IFNMG está presente nas cidades de Januária, Janaúba, Arinos, Almenara, Araçuaí, Pirapora, Montes Claros, Salinas, Diamantina, Porteirinha e Teófilo Otoni. A maioria dos *campi* do IFNMG são recentes, com exceção do *Campus* Salinas que tem sua origem em 1953 com a Escola de Iniciação Agrícola de Salinas e do *Campus* Januária fundado em 1960 antes CEFET – Januária.

O IFNMG implantou o *Campus* Montes Claros, sob autorização do Ministério da Educação por meio da Portaria nº 1.366, iniciou suas atividades pedagógicas em 05 de outubro de 2010, ofertando 220 vagas para cursos técnicos em Segurança do Trabalho, Informática e Eletrotécnica, ministrados em sedes provisórias. A Instituição passou a possuir sede própria em março de 2012 localizada à Rua Dois, nº 300, Village do Lago I. A nova sede possibilitou a expansão na oferta de cursos, de acordo com o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, no segundo semestre de 2015 o IFNMG – *Campus* Montes Claros possuía aproximadamente 806 alunos presenciais matriculados¹¹, distribuídos entre ensino técnico, superior e ensino médio integrado ao ensino técnico, conforme **Quadro 02**.

Nível de ensino	Curso	Tipo de Oferta
Ensino Técnico	Técnico em Eletrotécnica	Subs/Conc
Ensino Técnico	Técnico em Segurança do Trabalho	Subs/Conc
Ensino Técnico e Médio	Técnico em Informática	Integrado
Ensino Técnico e Médio	Técnico em Química	Integrado
Superior	Ciências da Computação	----
Superior	Engenharia Química	----

QUADRO 02: Relação de cursos oferecidos presenciais – IFNMG – *Campus* Montes Claros – Set. de 2015.
Fonte: SISTEC.

¹¹ Consideram-se alunos matriculados aqueles vinculados ao IFNMG – *Campus* Montes Claros nas situações: matriculados/frequentes, retidos e trancados, excluindo da somatória os evadidos e concluintes.

O IFNMG – *Campus* Montes Claros também oferta cursos técnicos à distância, segundo o Edital nº 215, de 21 de setembro de 2015, serão ofertadas 13.440 vagas em 114 cidades-polo espalhadas pelo Norte, Nordeste e Noroeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Desse total, o *Campus* Montes Claros do IFNMG é responsável pela parcela de 1.400 vagas espalhadas em 17 polos, conforme **Quadro 03**. Serão ofertadas 40 vagas para cada curso técnico relacionado, desse total, 50% é destinada a alunos egressos de escola pública e 1% para pessoas com deficiência.

Polo de apoio presencial	Curso técnico	Duração	Modalidade
Brasília de Minas	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Informática para Internet	2 anos	Conc/Subs
Bocaiúva	Libras	2 anos	Conc/Subs
	Segurança do Trabalho	2 anos	Conc/Subs
Capitão Enéas	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Agente Comunitário de Saúde	2 anos	Conc/Subs
Coração de Jesus	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Agente Comunitário de Saúde	2 anos	Conc/Subs
Engenheiro Navarro	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Meio Ambiente	2 anos	Conc/Subs
Francisco Dumont	Meio Ambiente	2 anos	Conc/Subs
	Segurança do Trabalho	2 anos	Conc/Subs
Francisco Sá	Administração	2 anos	Conc/Subs
Glaucilândia	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Meio Ambiente	2 anos	Conc/Subs
Ibiracatu	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Secretariado	2 anos	Conc/Subs
Japonvar	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Informática para Internet	2 anos	Conc/Subs
Joaquim Felício	Administração	2 anos	Conc/Subs

	Segurança do Trabalho	2 anos	Conc/Subs
Juramento	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Informática para Internet	2 anos	Conc/Subs
Lontra	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Informática para Internet	2 anos	Conc/Subs
Mirabela	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Informática para Internet	2 anos	Conc/Subs
Montes Claros – Polo Sede	Eletroeletrônica	2 anos	Conc/Subs
Montes Claros – Polo Avançado E.E. Plínio Ribeiro	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Informática para Internet	2 anos	Conc/Subs
	Libras	2 anos	Conc/Subs
	Segurança do Trabalho	2 anos	Conc/Subs
	Transações Imobiliárias	2 anos	Conc/Subs
Patis	Administração	2 anos	Conc/Subs
	Agente Comunitário de Saúde	2 anos	Conc/Subs

QUADRO 03: Cursos técnicos a distância de nível médio - 1º processo seletivo de 2015 – IFNMG.

Fonte: Edital nº 215 - Set. de 2015.

Além dos cursos citados anteriormente, o IFNMG – *Campus* Montes Claros também oferece esporadicamente cursos básicos através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e pelo Programa de Formação Inicial e Continuada (FIC)¹².

As formas de ingresso para os cursos presenciais oferecidos pelo IFNMG ocorrem semestralmente por edital próprio. O Processo Seletivo ocorre geralmente duas vezes por ano e seleciona aqueles interessados em cursos técnicos presenciais ofertados por todos os *campi* do IFNMG. Já o Vestibular é destinado à seleção de candidatos que vão preencher as vagas ofertadas para cursos superiores presenciais. Tanto o Vestibular quanto o Processo

¹² Os cursos que se enquadram no FIC são promovidos pela Coordenadoria de Extensão do IFNMG – *Campus* Montes Claros.

Seletivo seguem as orientações da Lei nº 12.711/2012, do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012.

O IFNMG reserva 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes oriundos da Rede Pública de Ensino, respeitando a proporção mínima de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao estado de Minas Gerais.

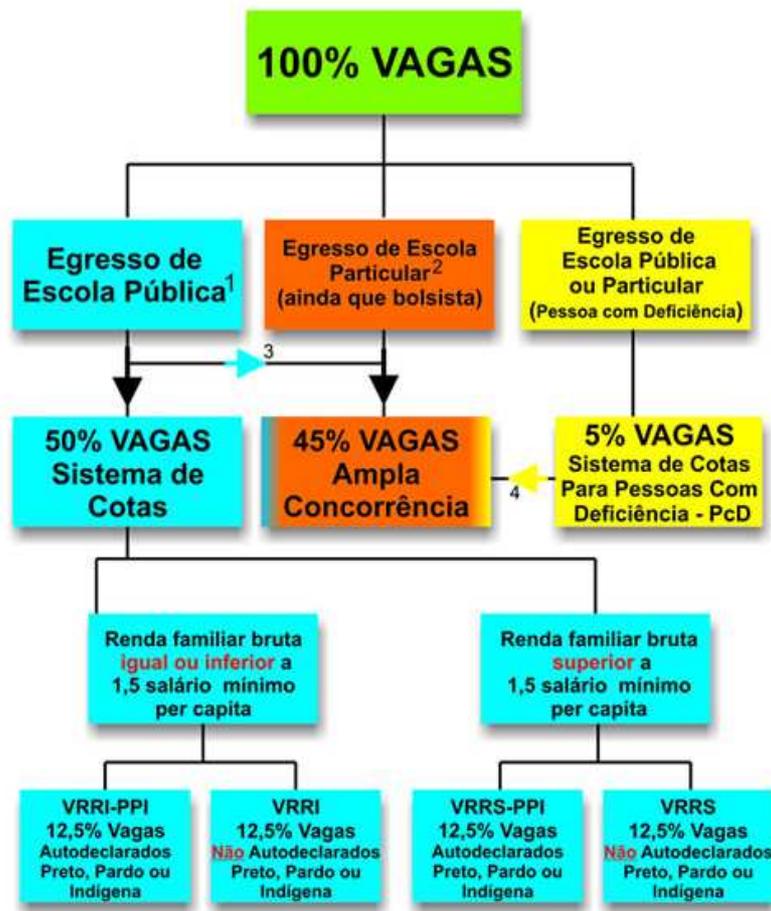


FIGURA 01: Sistema de Reserva de Vagas - IFNMG

Fonte: <http://www.ifnmg.edu.br/>

Conforme a **Figura 01** cinquenta por cento das vagas são destinadas aos alunos provenientes de escola pública, desse total, os candidatos se dividem em quatro categorias:

I – VRRI: Vagas reservadas para alunos egressos de escola pública com renda inferior a um salário mínimo e meio¹³, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

II – VRRS – PPI: Vagas reservadas para alunos egressos de escola pública com renda inferior a um salário mínimo e meio, que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

¹³ No ano de 2015 um salário mínimo e meio corresponde a R\$ 1.182,00 (Um mil, cento e oitenta e dois reais).

III – VRRS: Vagas reservadas para alunos egressos de escola pública com renda superior a um salário mínimo e meio, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

IV – VRRS – PPI: Vagas reservadas para alunos egressos de escola pública com renda superior a um salário mínimo e meio, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

O IFNMG – *Campus* Montes Claros conta também com uma estrutura pedagógica e administrativa bem diferente das escolas tradicionais. Cada Instituto Federal tem autonomia administrativa para definir seu organograma, no IFNMG – *Campus* Montes Claros, há um Diretor Geral (DG) que é assessorado pela chefia de gabinete e pela Coordenação de Gestão de Pessoas. Abaixo do Diretor Geral está o Diretor de Administração e Planejamento (DAP) e o Diretor de Ensino (DE). O DAP por sua vez é responsável pelas Coordenadorias de Administração, Execução Orçamentária e Financeira, Compras e Contratos, Gestão de Pessoas, Tecnologia da Informação, Protocolo, Patrimônio, Almojarifado e Transportes. Por sua vez a Diretoria de Ensino é responsável pelas Coordenadorias de Ensino, Pesquisa, Extensão, Coordenações de curso, Núcleo Pedagógico, Biblioteca, Secretaria Escolar e Acadêmica, como podemos visualizar mais facilmente na **Figura 02**.

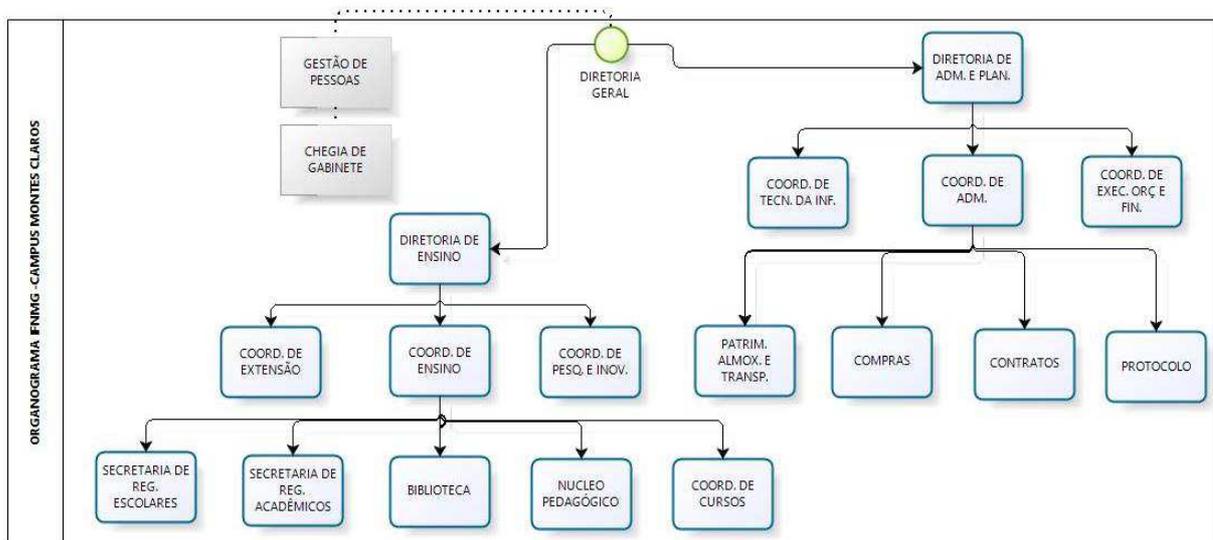


FIGURA 02: Organograma do IFNMG - *Campus* Montes Claros.

Fonte: Elaboração própria.

A instituição é formada por profissionais de níveis Fundamental, Médio e Superior nas mais variadas áreas. Os dois principais grupos que compõem os servidores da

instituição são os docentes e os técnicos administrativos. Segundo o Relatório de Gestão de 2014, a instituição possuía 60 professores de ensino básico, técnico e tecnológico, abrangendo docentes efetivos, substitutos, temporários, afastados, em exercício na reitoria, ministrando aulas em cursos técnicos/superiores ou exercendo atividades administrativas comissionadas. Em outubro de 2015, os Técnicos Administrativos em Educação – TAEs somavam 49 no total, alocados nos núcleos e coordenadorias citadas anteriormente.

O aluno do IFNMG – *Campus* Montes Claros é assistido por uma equipe de pedagogos, assistente social, psicólogo, médico, odontólogo, nutricionista, entre outros profissionais tais como assistentes em administração, auxiliares de biblioteca, analista de sistemas, bibliotecário, contador e administradores, além da equipe de terceirizados que auxiliam no serviço de limpeza e conservação, vigilância patrimonial e condução de veículos oficiais.

Os planos de expansão contemplam investimentos em infraestrutura e aumento da oferta de vagas. No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI¹⁴ (2014 a 2018) do IFNMG, há uma previsão de expansão na oferta de cursos. Segundo o referido documento, para 2015 há uma expectativa de implantação dos cursos técnicos em Mecânica, Automação Industrial e Edificações e do curso superior em Engenharia Elétrica, já para 2016 a previsão é de novas vagas nos cursos superiores em Engenharia Mecânica, Segurança do Trabalho e Engenharia Civil.

Entretanto, para que ocorra a expansão na oferta de cursos oferecidos pelo IFNMG – *Campus* Montes Claros é necessário que se criem condições materiais/estruturais para sua realização, o que envolve a contratação de novos servidores, custeio de despesas fixas e principalmente o provimento de infraestrutura adequada. Nesse sentido, além da infraestrutura existente composta por um prédio administrativo e um prédio de ensino, está em fase de execução a construção de um novo prédio de ensino, almoxarifado, laboratórios e garagem de veículos. Como até o início de 2016 nenhuma das obras concluíram, a previsão do PDI não vai se concretizar e a oferta de novos cursos será postergada.

Segundo o site da instituição¹⁵, os 11 *campi* que compõem a instituição abrangem uma área constituída por 167 municípios distribuídos em 04 mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Mucuri), ocupando uma área total de 226.804,72 Km², com uma população aproximada de 2.844.039 habitantes (IBGE 2010). O IFNMG

¹⁴ Disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 10/09/2015.

¹⁵ Disponível em: www.ifnmg.edu.br. Acesso em 01/12/2014.

atende às regiões caracterizadas por apresentar disparidades socioeconômicas em relação às demais regiões mineiras, de forma que a presença de um Instituto Federal nessas mesorregiões deve firmar ainda mais o compromisso do Estado com as demandas sociais relativas à qualificação profissional.

Segundo o Relatório elaborado em 2012 pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG, intitulado “Situação da Pobreza em Minas Gerais”, as regiões do Norte de Minas e do Jequitinhonha/Mucuri apresentam os maiores índices de pobreza, comparado às outras regiões de planejamento mineiras. Conforme o **Quadro 04**, retirado do referido relatório, o Norte de Minas e os Vales do Jequitinhonha/Mucuri, possuem mais da metade dos domicílios com renda *per capita* de até meio salário-mínimo, que em 2010 correspondia a R\$ 255,00.

	% de domicílios com renda <i>per capita</i> de até R\$ 255,00.	% de domicílios com renda <i>per capita</i> de até R\$ 127,50.	% de domicílios com renda <i>per capita</i> entre R\$ 127,50 e R\$ 255,00.
MINAS GERAIS	28,72	10,87	17,85
Triângulo Mineiro	17,54	5,27	12,27
Sul de Minas	24,55	7,26	17,29
Rio Doce	37,47	15,48	21,99
Norte de Minas	<u>50,87</u>	<u>24,79</u>	<u>26,08</u>
Noroeste de Minas	<u>34,74</u>	<u>13,39</u>	<u>21,33</u>
Mata	30,29	11,28	19,01
Jequitinhonha/Mucuri	<u>53,17</u>	<u>27</u>	<u>26,17</u>
Centro-Oeste de Minas	21,35	5,98	15,37
Central	23,8	8,19	15,61
Alto Parnaíba	22,43	6,73	15,7

QUADRO 04: Percentual de Domicílios Pobres e Indigentes. Minas Gerais e Regiões de Planejamento, 2010.

Fonte: Situação da Pobreza em Minas Gerais – ALMG.

Na conclusão, os consultores da ALMG responsáveis pela elaboração do documento ressaltam que “de acordo com as várias concepções de pobreza utilizadas neste artigo e com a regionalização das informações, constatou-se que nas Regiões de Planejamento

Jequitinhonha/ Mucuri e Norte de Minas a pobreza aparece de forma mais expressiva” e ainda acrescentam que na perspectiva da falta ou quase inexistência de renda, as referidas regiões se destacam pelos percentuais mais elevados de domicílios pobres e de população com menores rendimentos. Em qualquer uma das perspectivas que consideram o caráter multidimensional do fenômeno da pobreza ou nas demais dimensões utilizadas como referência, as mesmas regiões se destacam (REVISTA DO LEGISLATIVO n° 44, 2012, p. 43).

Diferente das escolas públicas estaduais e municipais, que atendem a grande parcela da população brasileira, nos IFs é necessário realizar uma prova para ingresso; o orçamento, além de ser mais elevado, ainda pode ser executado pela própria instituição; os servidores, tanto professores quanto técnicos administrativos, possuem um plano de carreira diferenciado e condições mais favoráveis de trabalho; os alunos contam com uma equipe de assistência ao educando composta por profissionais tais como: assistentes sociais, psicólogo, pedagogo, dentista, enfermeiro, dentre outros definidos pela reitoria e pelo *campus* de cada IF. Diferente das demais escolas públicas de nível médio, os IFs possuem mais autonomia na definição de como gastar o recurso recebido, de quais profissionais deseja contratar e quais cursos deseja oferecer. Tal autonomia permite atender de forma mais rápida as demandas do público atendido e se adequar melhor as necessidades da região. Outra grande diferença é o recurso destinado à pesquisa e à extensão, onde o aluno se envolve com projetos dessa natureza desde a formação básica, complementando e enriquecendo sua formação ao longo do ensino médio.

Entretanto, apesar dos Institutos Federais apontarem para um caminho promissor, essa ainda é uma realidade muito selecionada, que atinge uma parcela muito pequena de alunos. Como vimos no tópico 2.2, em 2013 as matrículas na educação profissional em escala federal correspondiam apenas a 16%, se deduzirmos desse total as matrículas no ensino médio, o número é ainda menor. Em 2010, a maior parte do ensino técnico (62%) destinou-se aos alunos que já concluíram o ensino médio e apenas 19% se referiam à modalidade integrada, privilegiando a qualificação de forma parcelada e desconectada do ensino médio.

3.2. A CONSTRUÇÃO DO SABER: CONCEPÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO FORMATIVO

Realizei o grupo Focal em uma das salas de aula do IFNMG – *Campus* Montes Claros. Iniciei agradecendo a presença de todos, me apresentei e ressalttei que eles eram voluntários em uma pesquisa e que eu estava ali como aluno do Mestrado em Educação da UEMG e não como servidor do Instituto. Logo em seguida expliquei qual era o objetivo daquele encontro e disse em linhas gerais qual era o tema que estava abordando, buscando destacar a contribuição deles para a construção da pesquisa. Disse também que aquele encontro não se tratava de uma aula expositiva, e que não estava ali para ensinar nada a eles e sim para ouvi-los. Antes de iniciar as perguntas e passar a fala para eles, lembrei que a forma de registro seria por meio de câmera de vídeo.

As etapas de formulação e análise do grupo focal foram realizadas de forma conjunta, enquanto a aplicação do grupo focal foi realizada por mim em outubro de 2015, por isso o uso da primeira pessoa do singular quando me refiro aos momentos em que o grupo estava acontecendo, e o uso da primeira pessoa do plural quando analisamos o material produzido.

Nas respostas a primeira pergunta: Se vocês tivessem que explicar para uma pessoa que não conhece o Ensino Médio Integrado do IFNMG, como vocês explicariam? O uso da palavra *misturado* e termos correlatos foi recorrente; de sete respostas o termo aparece em cinco. Utilizavam-na para descreverem como ocorre a conjugação do ensino técnico e médio na modalidade integrada. Assim como podemos ver na fala da Gabriella (informação verbal): “Eu falo que é um ensino médio **junto** com o técnico e que são **horários** mais **misturados**, não costuma ser um dia só de técnico, é **misturado** e o dia todo”¹⁶ (grifo nosso). E na fala do Félix (informação verbal): “Geralmente as pessoas pensam que é assim, de manhã é aula do ensino médio e à tarde do ensino técnico, ai eu digo: não é assim não, tem aulas do ensino médio normal, tem aulas do ensino técnico **misturado**”¹⁷ (grifo nosso).

¹⁶ CASTILHO, Gabriella Silva. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica: Entrevista**. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

¹⁷ SILVA, Felix Mateus Oliveira. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica: Entrevista**. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

A partir do exposto, percebe-se que a palavra “misturado” é utilizada para designar uma grade curricular que não concentra todas as disciplinas do ensino médio no período matutino e as do ensino técnico no período vespertino; há uma “mistura” que se restringe e se limita à organização dos horários. Ao serem instigados a definirem o curso no qual são alunos, eles compreendem o termo integrado como uma “mistura curricular” na qual as disciplinas de formação geral e técnica são sobrepostas, assim como na fala do Emanuel (informação verbal): “Ah eu falo a mesma coisa também, que nesse horário é matemática e o próximo já é horário do curso”¹⁸.

A palavra “misturado” utilizada por eles indica a presença de uma perspectiva que reduz a ideia de integração à mera junção de disciplinas do núcleo comum com as da área técnica. Tal conclusão pode ser reforçada pela fala do Félix que, ao ser indagado se há diferenças entre as aulas das duas áreas de formação, diz que não vê aproximação, relação ou semelhança entre o técnico e o ensino médio: “eu não vejo tanta relação entre as matérias de informática e do ensino médio, não vejo uma semelhança entre elas, alguma aproximação”¹⁹ (informação verbal). Corroborando sua fala o aluno Leonardo (informação verbal) diz que:

A única coisa que eu vejo de informática que tem parecido assim é com matemática e eu acho muito diferente por que quando eu cheguei aqui no primeiro ano tentando aprender esses trem de algoritmo e eu não entendia nada, nunca tinha mexido com informática, não sabia o que era programação, eu achei muito diferente, e **até hoje acho muito diferente das matérias do ensino médio.**²⁰ (grifo nosso)

Mais uma vez percebemos que a ideia de integração se reduz ao conceito de modalidade de ingresso, a cursos técnicos ministrados em conjunto com o ensino médio, a uma mera conjugação de conteúdos. Entretanto, o conceito de integração vai além da forma. Para Ramos (2010), integração não se trata de somar currículos e/ou cargas horárias pertencentes ao ensino médio e formação profissional, mas sim de relacionar conhecimentos gerais e específicos, cultura e trabalho, humanismo e tecnologia.

¹⁸ VASCONCELOS, Emanuel Crispim. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica:** Entrevista. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

¹⁹ SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

²⁰ MAGALHÃES, Leonardo Neves. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica:** Entrevista. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

Outro ponto que queremos dar destaque é a ênfase dada à educação profissional em detrimento do ensino médio. Tal ênfase é percebida na fala dos alunos ao descreverem as práticas pedagógicas, como ocorre a interdisciplinaridade entre os conteúdos formativos e ao definirem o curso no qual são alunos. Essa ênfase é percebida de forma mais sutil em alguns momentos e de forma mais clara e direta em outros.

Ao buscarem uma resposta que defina o curso que eles estudam, a grande maioria dos alunos entrevistados deram mais ênfase a educação profissional do que ao ensino médio, que geralmente vem em segundo plano. A aluna Daiane (informação verbal), por exemplo, ao ser questionada sobre qual curso ela faz no IFNMG – *Campus* Montes Claros respondeu que:

As pessoas sempre querem saber que curso que tem? Como que é? Ai eu digo que **tem química e informática no ensino médio** e que os horários são diferentes, geralmente a gente entra no mesmo horário, mas pra sair cada turma sai num horário diferente e que a grade é diferente por causa do curso técnico.²¹ (grifo nosso)

A aluna afirma que o IFNMG – *Campus* Montes Claros oferta o curso técnico em química e informática no ensino médio e não o inverso, de forma que o ensino médio vem em segundo plano em sua fala, como um “anexo” ao curso técnico. O mesmo se vê na fala do Félix (informação verbal), ao descrever como que as aulas acontecem, ele diz que “os professores tentam trazer até algumas tecnologias pra sala de aula, **por ser um curso de informática**, pra gente ficar no meio da informática, mexer com coisa de informática, eles querem que a gente só faça coisas de informática”²² (grifo nosso). Ele identifica o EMITI como um curso de informática, omitindo o ensino médio da sua fala, e ao final ainda reforça essa predominância do técnico sobre o médio ao dizer em forma de desabafo “eles querem que a gente só faça coisas de informática”.

No mesmo sentido e de forma ainda mais clara, a aluna Daiane (informação verbal) responde ao ser indagada se há diferenças entre as aulas das duas áreas de formação: “[...] no ensino médio os professores tentam agregar mais com o curso técnico, **até por que é mais voltado pro curso técnico do que com o ensino médio**”²³ (grifo nosso). Ao fazer essa

²¹ SÁ, Kettlei Daiane Gomes de. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica: Entrevista**. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

²² SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

²³ SÁ, Kettlei Daiane Gomes de. *Op Cit.*

afirmação intervi perguntando se os demais participantes concordavam, a maioria se manifestou favorável, dentre eles a aluna Gabriella (informação verbal): “o que tem mais peso é o técnico, ele é mais difícil de passar, pois precisa de mais dedicação, de mais estudo”²⁴. Ao adentrarmos nessa questão a aluna Daiane (informação verbal) reforçou seu argumento: “[...] eu não sei, mas o **curso privilegia mais o técnico**, igual por exemplo: Se tiver algum evento, nunca vai ser no dia que tem aula do técnico, sempre vai ser no dia que tem aula do ensino médio”²⁵ (grifo nosso).

A partir do exposto percebemos que na fala dos alunos é clara a predominância da formação profissionalizante em detrimento da formação geral. Para eles isso é normal, naturalizam essa hegemonia do saber técnico-científico por se identificarem como alunos de uma escola profissionalizante, apontando para uma formação que direciona conteúdos e atividades pedagógicas para as disciplinas e saberes da área técnica. Apesar da carga-horária do ensino médio ser mais elevada que a do curso técnico, ao identificarem o curso no qual são alunos dão mais ênfase a perspectiva profissionalizante, voltada para a formação técnica.

A proposta de ensino médio integral perpassa pela superação da disputa curricular que se estabelece entre conhecimento técnico e geral, na qual a questão técnica ganha ênfase em função de uma concepção que privilegia o mercado de trabalho. A questão da profissionalização não deveria ser um fim em si mesmo, visto que, conforme afirmam Bezerra e Barbosa (2013), “o objetivo profissionalizante deve ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida” (p. 07).

O EMI deve romper com a dualidade na educação. Seu papel não se resume a preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho, a perspectiva que defendemos é um curso único que resgate seu sentido – desenvolver faculdades de compreensão e intervenção no mundo natural, humano/social, político, cultural, estético e artístico, sem, abrir mão da preparação profissional fundada no domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna (PONTES e OLIVEIRA, 2012).

Buscando compreender melhor a questão da “vocação profissional” questionei se isso ocorria também na extensão e na pesquisa, nesse momento eles foram lembrando vários projetos de extensão e de pesquisa com temáticas diversas tais como: consciência negra, maratona de informática, papo federal, parlamento jovem, dentre outras, concluindo

²⁴ CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

²⁵ SÁ, Ketlei Daiane Gomes de. *Op Cit.*

que não veem essa orientação voltada apenas para a informática quando se trata de pesquisa e extensão. O que pode ser explicado pela iniciativa dos professores do Ensino Médio e alguns do Técnico em envolver os alunos nesses projetos.

Segundo Machado (2010, p. 92), práticas pedagógicas integradas pressupõem a busca por medições interdisciplinares, que possibilitem planos comuns de trabalho e que harmonizem distintas experiências e pontos de vistas. Tal conexão pode ser feita por meio da fusão de conteúdos, pesquisas e estudos compartilhados, promoção conjunta de seminários e eventos e demais projetos integradores. Essas medidas buscam fazer a conexão entre os conteúdos do ensino médio e do técnico, de forma a superar a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico.

Buscando ainda compreender como que ocorre a interdisciplinaridade no EMITI, pedi aos alunos que me explicassem como as aulas do curso funcionam e, novamente a perspectiva profissionalizante se tornou ainda mais evidente. Ao responderem à pergunta, esclareceram questões que envolvem a interdisciplinaridade entre os conteúdos formativos e às práticas pedagógicas do corpo docente. Com relação à interdisciplinaridade, percebemos que há uma tentativa por parte dos professores do ensino médio em abordar conteúdos da formação técnica em suas aulas, porém o inverso não foi verificado. Tal afirmativa é clara na fala da Gabriella (informação verbal): “eu acho assim que as matérias do ensino médio buscam mais integrar com a informática nas aulas, mas os do ensino técnico não buscam muito puxar as outras matérias pra ficar mais fácil de entender”²⁶. O mesmo podemos perceber na fala da Daiane (informação verbal): “que igual a gente já falou, o professor de inglês juntou com o professor de programação pra ver site em inglês, só que os professores do ensino técnico não buscam essa conexão”²⁷.

Mais uma vez os alunos foram diretos e claros em suas respostas, evidenciando a desintegração dos professores da área técnica em relação aos conteúdos do ensino médio. Segundo Moll (2015) “os saberes produzidos nas diferentes áreas precisam ser historicizados, relacionados com o mundo em que vivemos e conectados, na medida do possível aos temas e dilemas do nosso mundo comum” (p. 15). Ao limitarem o conteúdo específico a sua aplicabilidade imediata não permitem ao aluno refletir sobre a dinâmica social e histórica desse conhecimento.

²⁶ CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

²⁷ SÁ, Ketlei Daiane Gomes de. *Op Cit.*

Evitando usar o termo interdisciplinaridade, pedi a eles que me dissessem como ocorre o diálogo entre as disciplinas, por exemplo, nas aulas de português veem algo do técnico? Na aula de informática aplicada, tem muito conteúdo de matemática? Ao responder a essa pergunta, começaram a dar exemplos de práticas pedagógicas interdisciplinares e citaram os professores de História, Química, Física, Filosofia, Literatura, Empreendedorismo e Sociologia, quase todos pertencentes ao Ensino Médio. Assim como podemos ver na fala da Gabriella, Anne, Daiane, Leonardo e Marianna (informação verbal):

[...] o professor nosso de história busca alguma coisa relacionada com informática ou tecnologia pra poder aplicar na matéria dele, uma vez mesmo ele pediu uma atividade falando sobre histórias em quadrinhos, por que tem a ver com tecnologia. (GABRIELLA, 2015); Wesley de química usou algoritmo pra achar as ligações, a partir dos algoritmos a gente achava que tipo de ligação que os elementos fazem. (MARIANNA, 2015); Tem professor que traz vídeo pra mostrar, tem professor que traz vídeo-aulas que tem na internet, Valeska²⁸ mesmo trouxe filme. (DAIANE, 2015); Uma vez ela²⁹ trouxe uns objetos dela falando pra gente adivinhar o que era, era uns chocalhos. Era pra gente aprender sobre técnicas de empirismo. Augusto também, uma vez que ele mandou a gente tirar foto da Prefeitura, da polícia, da sociedade, pra explicar as teorias de Durkheim. (LEONARDO, 2015); Tem a professora de literatura também, que ela fez tipo um jogo de sentidos, ela pôs uma venda nos olhos pra explicar figuras de linguagem. (MARIANNA, 2015).³⁰

Aqueles que não citaram exemplos práticos se utilizaram muito do termo “dinâmico” para descrever as aulas do Ensino Médio. Na oportunidade, perguntei em qual área eles percebiam mais essa dinamização. Responderam em coro: no ensino médio. Além do termo *dinâmico* também recorreram à palavra *semelhante* para descrever a interdisciplinaridade entre os conteúdos. Ao serem questionados se há diferenças entre as aulas do técnico e do ensino médio, alguns afirmaram que não veem proximidade entre as matérias, porém outros enxergaram certa semelhança entre as duas áreas. O que percebemos é que eles usam o termo “semelhança” para descreverem que há integração entre conteúdos, como podemos ver na fala das alunas Daiane e Anne (informação verbal):

Eu também acho que é diferente, mas eu acho que há algumas **semelhanças**, igual Leonardo falou, tem coisa que a gente aprende em matemática, que a gente também aprende nas aulas de informática, tem a parte de inglês também que, até o livro de inglês é voltado pra quem faz informática, então tem algumas coisas que são muito **semelhantes**. (DAIANE, 2015); Tem a

²⁸ Professora de Literatura.

²⁹ Nesta fala ele refere-se à professora de Filosofia, Maria Aparecida Colares.

³⁰ SANTOS, Anne Caroline Pena dos; CASTILHO, Gabriella Silva; SÁ, Ketlei Daiane Gomes de; MAGALHÃES, Leonardo Neves; SILVA, Marianna Leandra Mendes da. *Op Cit.*

diferença, mas eu acho que os professores tentam também **juntar os dois**, tem as diferenças e tem as **semelhanças** como o pessoal falou. (ANNE, 2015).³¹

Como destacamos nas falas dos alunos, o ensino médio é descrito como algo dinâmico, onde os professores buscam práticas pedagógicas inovadoras e integradas, enquanto sentem falta disso nas aulas do curso técnico. Araújo (2013, p. 09) sugere alguns princípios norteadores para que a concepção de formação integral esteja presente nas práticas pedagógicas e nos currículos que se autodenominam integrados. Para o autor, é necessário observar a questão da contextualização, da interdisciplinaridade e do compromisso com a transformação social. Sua proposta resume-se em contextualizar os conteúdos formativos com a realidade social e explorar o máximo de cada ciência por meio da interdisciplinaridade.

Para Machado (2010) integrar os conteúdos é uma forma dos educadores do ensino médio superarem tendências demasiadamente acadêmicas, da mesma forma, é uma oportunidade para os professores do ensino técnico superarem o viés excessivamente técnico-operacional em favor de uma “abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos” (MACHADO, 2010, p. 83).

Diante disso e contrapondo a fala dos alunos, percebemos que no plano ideal a interdisciplinaridade é uma “via de mão dupla” onde a formação geral (Ensino Médio) ajuda na compreensão dos conteúdos específicos (Ensino Técnico), assim como os conhecimentos específicos auxiliam na aprendizagem do conteúdo geral. Entretanto, ao ouvir os alunos percebemos que há uma tentativa por parte dos docentes do ensino médio em trazer para suas aulas uma abordagem interdisciplinar, trabalhando conteúdos da formação técnica em suas disciplinas, entretanto, o inverso não ocorre. Tal constatação vai na contramão da educação como um processo pautado pela formação humana integral, uma vez que privilegia conteúdos mais imediatamente ligados ao mercado, à obtenção de renda e à inclusão via consumo, desprivilegiando, conseqüentemente, a formação plena do sujeito.

Ao descreverem como que ocorre a interdisciplinaridade dos conteúdos e ao falarem sobre as práticas pedagógicas do corpo docente, os alunos destacaram também a qualidade dos docentes do IFNMG – *Campus* Montes Claros. Tal qualidade pode ser percebida quando eles relataram que alguns professores usavam em suas aulas recursos como histórias em quadrinhos, vídeos, filmes e dinâmicas, tais como: tirar foto da Prefeitura, da

³¹ SANTOS, Anne Caroline Pena dos; SÁ, Kettlei Daiane Gomes de. *Op Cit.*

polícia e da sociedade para explicar as teorias de Durkheim³² (informação verbal), aplicação de um jogo de sentidos e uso de vendas, para explicar figuras de linguagem³³ (informação verbal).

Dentre as práticas pedagógicas exemplificadas pelos alunos gostaríamos de ressaltar o relato da aluna Gabriella (informação verbal) quando descreveu as aulas de química, segundo ela a professora da referida disciplina propõe várias atividades em grupo “pra poder **transferir os conhecimentos**, tipo Marianna gosta muito de química e eu não sei quase nada, ai a gente vai e faz atividade juntas, ela me ensina e eu consigo entender, e na hora da prova a gente consegue lembrar e isso ajuda muito também”³⁴ (grifo nosso). O relato da aluna em muito se assemelha ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vygotsky. A referida docente é a Professora Mirian Rejane Magalhães Mendes, Doutora em Ensino de Química, o que, em partes, explica seu desempenho em sala de aula.

A qualidade docente não se restringe aos professores do ensino médio. Quando pedi a eles que falassem sobre a contribuição do ensino técnico na sua formação como trabalhadores, a maioria falou que o curso é muito completo e que no ambiente de trabalho não precisaram de nada além do que tinham aprendido no técnico em informática, relataram como que aplicaram os conhecimentos adquiridos nas rotinas de trabalho, destacando que tais conhecimentos foram satisfatórios e suficientes. A aluna Gabriella (informação verbal), por exemplo, disse que “o curso técnico em informática daqui do instituto é um dos mais completos, você aprende programação, tanto a parte física quanto desenvolvimento de sites, qualquer lugar de informática que você chegar você vai saber lidar”³⁵. Ou seja, apesar das críticas relativas ao processo formativo desses alunos, devemos reconhecer que eles se sentem capacitados para atuarem no mercado de trabalho, que o curso foi capaz de dotá-los do conhecimento técnico necessário à sua área específica.

Além disso, nos momentos em que falam dos professores falam com admiração, e quando justificam a escolha pelo IFNMG – *Campus* Montes Claros também citam a qualidade docente, a exemplo do Leonardo (informação verbal): “[...] às vezes me perguntam muito por que eu sai lá de casa e vim pra cá, eu falo que é por que o **ensino** é bom,

³² MAGALHÃES, Leonardo Neves. *Op Cit.*

³³ SILVA, Marianna Leandra Mendes da. *Op Cit.*

³⁴ CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

³⁵ _____. *Op Cit.*

os **professores**³⁶ (grifo nosso). Podemos atribuir tal qualidade a políticas de incentivo a qualificação, progressão por escolaridade, dedicação exclusiva, remuneração, dentre outros direitos conquistados pelos docentes do ensino público federal, os quais diferenciam esses professores dos demais que atuam no ensino público estadual/municipal de nível médio, e consequentemente, refletem no seu desempenho em sala de aula.

Segundo o Relatório de Gestão de 2014 o corpo docente do IFNMG – *Campus* Montes Claros era formado por 60 professores de ensino básico, técnico e tecnológico, abrangendo docentes efetivos, substitutos, temporários, afastados, em exercício na reitoria, ministrando aulas em cursos técnicos/superiores ou exercendo atividades administrativas comissionadas. Desse total, 29 Docentes atuam no Ensino Médio Integrado em Química e/ou Informática. Em 2014, de um total de 60 docentes 2 eram graduados, 24 eram especialistas, 27 possuíam título de mestre e 7 já haviam concluído o doutorado, o que representa 57% entre mestres e doutores, conforme **Gráfico 05**. O que é número considerável para uma instituição predominantemente voltada para o ensino técnico de nível médio.

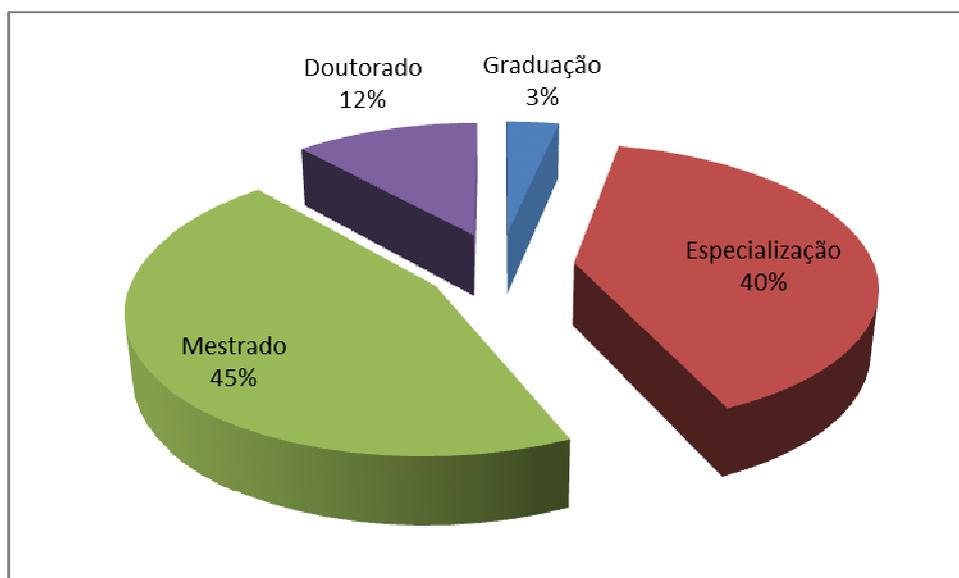


GRÁFICO 05: Titulação do corpo docente – IFNMG – *Campus* Montes Claros – 2014.

Fonte: Relatório de Gestão 2014

É possível perceber ainda que o número de graduados e especialistas tem diminuído nos últimos dois anos, ao contrário do número de mestres e doutores que apresentou um crescimento considerável entre os anos de 2010 e 2014 como visto no **Gráfico**

³⁶ MAGALHÃES, Leonardo Neves. *Op Cit.*

06, fato este explicado, em parte, pela política de incentivo a qualificação e pelo aumento na contratação de professores com titulações mais elevadas.

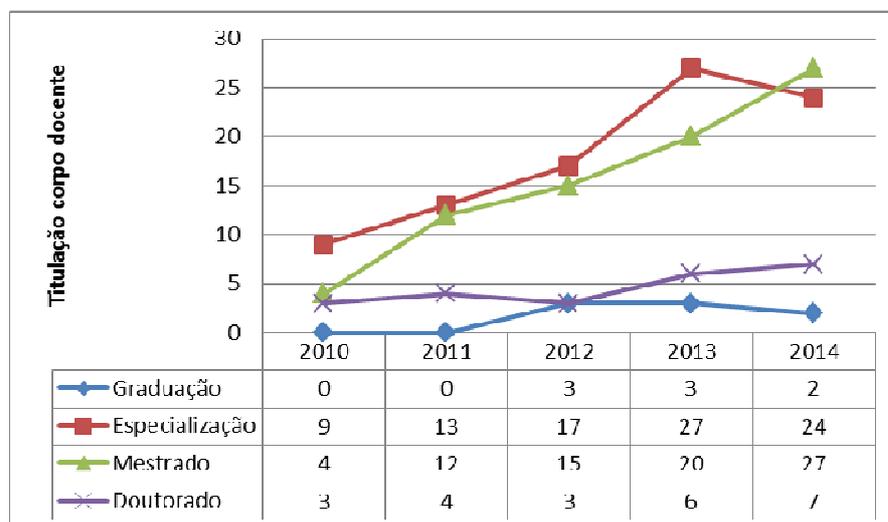


GRÁFICO 06: Titulação do corpo docente – IFNMG – *Campus* Montes Claros – 2010/2014
Fonte: Relatório de Gestão 2014

Diante disso, percebemos que as condições de trabalho dos professores que atuam nos Institutos Federais são mais favoráveis quando comparado com aqueles que atuam no mesmo nível de ensino em escolas públicas estaduais e municipais; tais diferenciações não se resumem a questão salarial, mas na possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, biblioteca ampla e equipada, laboratórios, dentre outras condições materiais intimamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. A consequência disso é o que ouvimos durante o grupo focal, nas falas há um reflexo dessas iniciativas dentro da sala de aula e no desempenho dos alunos. Segundo Moll (2015) o caminho para que a escola pública brasileira alcance uma educação de fato integral, perpassa pelo exercício de “repensar e valorizar a carreira do professor, pois uma escola de qualidade tem que atrair talentos, com bons salários, que façam valer o esforço desses profissionais na construção de uma nova educação” (p. 17).

No que se referem às aulas do ensino técnico os alunos participantes enfatizaram que foram essenciais no ambiente de trabalho, no caso deles no estágio, o aluno Emanuel (informação verbal) descreve que as aulas do técnico são práticas e para o dia a dia, segundo ele “eu lembro que no segundo ano teve uma aula de redes sobre crimpagem³⁷ de

³⁷ Processo pelo qual o cabo de rede é ligado a um conector RJ-45.

cabos e eu usei isso muito, muito mesmo no estágio”³⁸. Assim como a aluna Daiane (informação verbal) que diz que a maioria das aulas do técnico acontece no laboratório de informática, indicando a importância de uma boa estrutura física como fundamental para a formação desses alunos³⁹. A estrutura do IFNMG – *Campus* Montes Claros é composta também por salas de aulas com cadeiras acolchoadas, ar condicionados nas salas de aula e quadros de vidro, propiciando as condições materiais básicas ao funcionamento dos cursos.

As críticas referem-se à falta de dinamicidade nessas aulas, os alunos as descrevem como difíceis, mais exigentes, práticas, dentre outros. Como podemos observar na fala da Gabriella (informação verbal): “Pro técnico eles buscam mais aquela formação pra gente...tem que ser assim, vai ser assim, não tenta buscar aquela dinamização, pra ficar mais fácil de entender [...] ele é mais difícil de passar, pois precisa de mais dedicação, de mais estudo”⁴⁰. Compreendemos que, em partes, isso se deve a questão da formação de professores para atuarem na área técnica, como explicaremos melhor a seguir.

A admissão de professores para atuarem no ensino técnico de nível médio nos IF's é composta por um processo seletivo regido por editais específicos, em sua grande maioria composto por três etapas: prova dissertativa, prova de desempenho didático e títulos. O cargo é para Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, entretanto, não é exigida nenhuma complementação pedagógica que prepare esses professores a atuarem no ensino básico, em alguns casos há um pedagogo na banca durante a prova de desempenho didático. Com exceção dos professores licenciados, que tiveram conteúdos voltados para atuação docente durante a graduação, os professores que atuam nos IF's são em sua grande maioria engenheiros, analistas de sistemas, programadores, químicos e uma gama de bacharéis que, em sua grande maioria, dedicaram toda sua trajetória acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, a sua área de conhecimento específico. São aprovados no concurso, se tornam professores, e vão para a sala de aula trabalhar com alunos entre 14 e 17 anos.

Enquanto os alunos descrevem as aulas do ensino técnico como difíceis, exigentes e sem muita dinamicidade, a maioria das disciplinas do ensino médio são tidas como mais “fáceis” por que os professores buscam trabalhar o conteúdo de forma mais dinâmica. Percebemos que os termos fácil/difícil não estão ligados necessariamente à

³⁸ VASCONCELOS, Emanuel Crispim. *Op Cit.*

³⁹ SÁ, Ketlei Daiane Gomes de. *Op Cit.*

⁴⁰ CASTILHO, Gabriella Silva; *Op Cit.*

complexidade da disciplina em si, mas a outros fatores, como a formação docente e concepções pedagógicas de educação.

3.3. FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E ANSEIOS

Com o advento da nova divisão internacional do trabalho, da desregulamentação das relações comerciais mundiais e da transição do taylorismo/fordismo para modelos pós-fordistas, o mundo do trabalho também se torna global, o que traz consequências para a questão social e para o movimento operário. Agora, as novas formas de trabalho se caracterizam por funções mais abstratas e muito mais intelectuais. A hierarquia dentro da fábrica se transforma em adesão a essa lógica, o que altera as relações entre patrão e empregado. A mundialização do capital e a emergência de modelos de acumulação flexível têm como consequência níveis relativamente altos de desemprego em massa, rápido processo de desqualificação e exigência de novas habilidades, crescimento quase nulo de salários reais e o retrocesso do movimento sindical. O mercado de trabalho, marcado pelo desemprego, se reestrutura via flexibilização da jornada de trabalho, subcontratações e movimentos de terceirização (IANNI, 1994).

Nesse contexto, os sistemas de ensino passaram por mudanças que se traduziram no abandono da noção de qualificação, própria do modelo taylorista/fordista, e adoção do discurso das competências e da empregabilidade, proveniente de modelos de acumulação flexível. A consequência desse processo é a desqualificação de parcela dos trabalhadores e qualificação de novos trabalhadores, adaptados a viver em um mercado em constante mudança, a desempenhar várias ocupações e a lidar com diferentes situações que exigem agilidade e eficiência. Em concordância, Oliveira (2011) ressalta que:

Partindo do princípio de que a globalização e a descentralização surgem como novas formas de organização de governo, de regulamentação econômica, social e política, há maior exigência quanto à maleabilidade dos processos produtivos e à adaptação dos trabalhadores aos novos processos de trabalho passando estes últimos a incorporar qualidades como a capacidade de ser “**multifuncional**” ou “**polivalente**”. (p. 03) (grifo nosso)

Considerando as atuais mutações no mundo do trabalho, buscamos nesta segunda parte do grupo focal compreender as expectativas e anseios desses alunos, suas percepções quanto ao mundo do trabalho e o lugar deles no mundo. Iniciamos a segunda parte

com a pergunta: que tipo de trabalhador ou trabalhadora esse curso forma? Algumas respostas indicaram uma compreensão referenciada em parâmetros mercadológicos, voltada para as exigências do mercado de trabalho, como se eu fosse um entrevistador que os avalia para uma vaga de emprego, como alguém que fosse contratá-los.

Compreendemos tal visão como reflexo de uma formação que foca aquilo que é requerido pelo mercado: proatividade, conhecimento técnico, versatilidade, iniciativa, eficiência, definição de prioridades, dentre outros. Emanuel e Leonardo (informação verbal), por exemplo, ressaltam o que para eles é o diferencial do trabalhador formado pelo Instituto:

Eu acho que o diferencial aqui do instituto, de quem faz o curso técnico, principalmente na área de informática, é a **proatividade** do aluno, a questão organizacional. Eu vejo, onde eu fiz estágio mesmo, muita gente muito parada, tipo tudo tá bom. A pessoa que fez o técnico não, ela já tem uma visão mais interrogativa. (EMANUEL, 2015). No estágio quando surgia algum problema eu já ia pesquisando na internet, já sabia pesquisar e como resolver, é a **proatividade** que o Emanuel falou, eu acho que isso é bom. (LEONARDO, 2015).⁴¹ (grifo nosso)

Não somente os alunos Emanuel e Leonardo, como outros também falaram muito em “correr atrás das coisas”, proatividade e iniciativa como qualidades aprendidas como alunos do IFNMG – *Campus* Montes Claros. Como é o caso das estudantes Gabriella e Anne (informação verbal):

A gente busca mais por que o instituto trouxe isso pra gente, a gente tem que aprender a correr atrás, por que nada é dado assim fácil. A gente já acostumado também a lidar com o tempo, a se organizar, a lidar com muita tarefa. (GABRIELLA, 2015) A gente aprende também aqui a ter mais iniciativa, não fica tão parado, esperando as pessoas te darem alguma coisa, você corre mais atrás. (ANNE, 2015)⁴²

Tais afirmativas refletem um pensamento adaptado às exigências de um mercado competitivo, concorrencial e que exige não apenas o domínio do conhecimento técnico, mas também da capacidade de lidar em equipe, proatividade, dentre outros. Nas afirmações citadas anteriormente os alunos atribuem ao EMITI o aprimoramento ou obtenção de competências para o trabalho, tanto competências técnicas quanto habilidades comportamentais, demonstrando que a Instituição foi um agente de reprodução de parâmetros mercadológicos, de viés reprodutivista, sendo este um traço marcante na formação desses alunos para o exercício de funções produtivas.

⁴¹ VASCONCELOS, Emanuel Crispim; MAGALHÃES, Leonardo Neves. *Op Cit.*

⁴² SANTOS, Anne Caroline Pena dos; CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

Na pergunta seguinte, quando questionei a contribuição do técnico para o trabalho, eles disseram o nome das disciplinas e descreveram como elas foram aplicadas no estágio, tais como: redes, banco de dados, programação, desenvolvimento de software e web. Já outros destacaram que o ensino técnico contribuiu em suas habilidades organizacionais e busca de autonomia, tal como observamos na fala da aluna Marianna (informação verbal): “O ensino técnico ajuda a gente muito a ser autodidata, comigo por exemplo, quando eu tinha algum problema no estágio antes de perguntar para o meu supervisor eu pesquisava, só se eu não soubesse mesmo aí eu ia lá e perguntava ele”⁴³.

Devido a parâmetros mercadológicos na definição de um curso bom ou ruim, os alunos ressaltam que estudaram em uma boa escola por que ela foi capaz de ensinar aquilo que eles precisaram nas rotinas do trabalho, isto é o estágio. Tal constatação foi muito presente quando questionei qual a contribuição do ensino técnico na sua formação como trabalhador, todos eles ressaltaram a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no ensino técnico durante o estágio, como é o caso da estudante Gabriella (informação verbal):

Tudo que eu fiz lá no meu estágio eu aprendi aqui, na questão de organização também, nas matérias, o curso técnico em informática daqui do instituto é um dos mais completos, você aprende programação, tanto a parte física quanto desenvolvimento de sites, qualquer lugar de informática que você chegar você vai saber lidar. O instituto ofereceu todas as matérias necessárias.⁴⁴

Destaca-se também como que eles possuem confiança e se sentem preparados para o mercado de trabalho, caso essa seja sua escolha, como visto na fala do estudante Félix (informação verbal): “O técnico te prepara mais pra ser profissional, como ela disse, o que ela aprendeu em redes serviu pra profissão. **O que a gente aprende aqui é uma profissão**, a gente já tem o conhecimento realmente pra trabalhar na área”⁴⁵ (grifo nosso). A aluna Daiane (informação verbal) também ressaltou que o curso é bem completo e suficiente, disse ainda que no lugar onde ela fazia estágio não precisou de nada que não tinha visto no EMITI. O mesmo observamos na fala da Gabriella (informação verbal): “o curso aqui é muito completo, então, qualquer vaga que você conseguir, você vai saber lidar com aquilo por que você já aprendeu”⁴⁶.

Nesse sentido, para muitos alunos o tipo de trabalhador que o curso forma e qual foi a contribuição da formação técnica está vinculada com a ideia de empregabilidade e a

⁴³SILVA, Marianna Leandra Mendes da. *Op Cit.*

⁴⁴CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

⁴⁵SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

⁴⁶CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

capacidade de inserção no mercado de trabalho. Para Ramos (2010) a formação básica e profissional “deve superar a noção de competência, que carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científico” (p. 50). Para a autora, a noção de competência reduz a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas e procedimentos.

Os alunos atribuem ao curso um valor positivo haja vista que ele é capaz de inseri-los no mercado de trabalho, refletindo uma formação que privilegia a inclusão pelo consumo via obtenção de melhores salários. A educação, com vistas à formação integral, permite ao aluno fazer uma leitura do seu mundo para além da sociedade do consumo, contribuindo não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas para a compreensão crítica das suas contradições.

Questionar a formação técnica que adentra o aluno para atuação no mercado de trabalho é muitas vezes vista como um discurso que desconsidera as necessidades materiais desse aluno, bem com sua necessidade de inserção no mercado de trabalho. Considerando o trabalho como uma categoria econômica e socialmente necessária, projetos como o Ensino Médio Integrado, que buscam oferecer ao aluno uma formação geral e específica para o exercício de profissões, são perfeitamente justificáveis. Nas palavras de Ramos (2010):

A possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, por sua vez, corresponde ao reconhecimento de necessidades concretas dos jovens brasileiros, de se inserirem no mundo do trabalho. Necessidade esta que não podemos ignorar; ao contrário, garantir a formação básica unitária e possibilidade de formação profissional, nesses termos, é um compromisso ético-político da sociedade. (p. 43)

Entretanto, oferecer aos estudantes uma formação que possibilite o exercício produtivo não significa fazer uma formação apenas profissionalizante, uma vez que ingressar no mundo do trabalho pressupõe a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral e das relações sociais nas quais a mesma se insere. Dessa forma, o ensino médio técnico necessita se pautar pela formação de trabalhadores também como dirigentes, tendo como referências a superação das relações de dominação e perspectivas de emancipação (RAMOS, 2010). Tal visão reforça o sentido único da educação profissional, o elo indissociável entre o fazer e o pensar, entre a ação e a reflexão.

Quando questionei: qual o tipo de trabalhador o curso forma? Uma parte dos entrevistados manifestaram o posicionamento direcionado por um viés mercadológico, como descrito anteriormente, enquanto outros deram mais ênfase à importância do ensino médio em sua atuação como trabalhador, como veremos adiante. Em alguns casos na mesma resposta as

duas perspectivas estavam presentes, demonstrando que a perspectiva mercadológica é predominante, não deixando os alunos, porém, de reconhecer e refletir sobre a importância do ensino médio em sua formação como trabalhadores. O aluno Félix (informação verbal), por exemplo, destaca que os alunos do Instituto têm uma visão ampla das coisas, sobre o que está acontecendo ao redor, assim como Anne (informação verbal), ao dizer que o Instituto forma um trabalhador mais crítico, com um olhar mais acentuado. Corroborando a fala dos colegas Leonardo (informação verbal) argumenta que:

O trabalhador do Instituto ele vê o mundo, esses negócio da corrupção, ele pensa, é um cidadão atento às mazelas sociais, o que acontece no trabalho, ele é ciente do capitalismo, da exploração, toda essa questão [...] Então a gente vê que tem uma diferença, as matérias de filosofia, sociologia, elas influenciam muito no trabalhador, cidadão que vai sair daqui⁴⁷.

Gabriella (informação verbal), concordando com Leonardo, ressalta que: “quanto a formar o cidadão isso também é muito visível, por que a gente conversa com os amigos de outras escolas e a gente vê que a gente está num nível a mais, acho que **o Instituto traz pra gente uma politização, um debate**”⁴⁸ (grifo nosso). Tais assertivas demonstram que o debate, a criticidade e a autonomia do pensamento foram estimulados durante o processo formativo deles, o que vai ao encontro da perspectiva Freiriana de educação libertária, onde o educador se posiciona como um facilitador do conhecimento e não como o seu proprietário.

Ao serem questionados especificamente sobre o papel do ensino médio na sua formação como trabalhador, a maioria compreende que os conteúdos gerais contribuíram de forma genérica e para a leitura do contexto social em que estão inseridos, como é o caso da aluna Marianna (informação verbal) que acha que o ensino médio está relacionado mais com a questão social e crítica, e para sua formação cidadã. Em concordância, podemos observar a fala da estudante Gabriella (informação verbal):

O ensino médio ajuda mais a criticar o social, igual mesmo, no meu estágio percebi que os métodos que eles usam lá pra tentar fazer com que o trabalhador se sinta mais feliz na verdade é tudo capitalismo, que a gente viu em história, sociologia, esses trem. No social, o ensino médio ajudou bem mais a gente.

Nas afirmativas acima os alunos descrevem o Ensino Médio como algo libertador, que os incentivaram ao pensamento crítico e a reflexão histórica e social. Tais afirmativas vão ao encontro dos conceitos de educação problematizadora e crítica de Freire

⁴⁷ MAGALHÃES, Leonardo Neves. *Op Cit.*

⁴⁸ CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

(1979). Para o autor, a educação crítica é portadora de uma esperança revolucionária ao conceber o homem como um ser que olha para o futuro, para os quais a imobilidade é uma ameaça fatal. No mesmo caminho, uma educação problematizadora toma como ponto de partida a historicidade do homem e se fundamenta sobre a criatividade, a ação e a reflexão verdadeiras sobre a realidade.

A formação geral, na visão da maioria desses alunos, serviu para se tornarem trabalhadores mais críticos, cidadãos que compreendem o panorama político e social. Nesse sentido, podemos afirmar que o papel desempenhado pela escola na formação desses alunos não tratou apenas de reproduzir as relações mercadológicas, de forma passiva e determinada, que apenas reproduz ideologias dominantes. Quando falaram da contribuição do Ensino Médio na sua atuação como trabalhadores, destacaram perspectivas voltadas para a compreensão da sua realidade. Para Freire (1979) a natureza humana tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto dos seus conhecimentos. Isso é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns. Para o autor, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 16).

Já outros alunos ressaltaram que o Ensino Médio influenciou em questões comportamentais no ambiente de trabalho, retomando a perspectiva mercadológica reprodutivista, como é o caso da Daiane (informação verbal) ao relatar um caso ocorrido em seu estágio, envolvendo relacionamentos interpessoais com os demais funcionários da empresa, e que ela atribui ao ensino médio à capacidade de lidar com essa situação. Já para Anne (informação verbal) o ensino médio contribuiu muito para se tornar uma funcionária mais eficiente: “Eu acho que pelo fato de ter muita tarefa, muita obrigação num curto prazo, ajuda na hora do serviço por que quando você recebe alguma tarefa já tenta fazer no mínimo intervalo de tempo, por que tem esse ensinamento aqui, de pegar uma coisa e fazer logo”⁴⁹. Assim como abordamos anteriormente, a aluna ressalta que aprendeu a ser uma funcionária eficiente como aluna do EMITI, destacando o papel da escola em semear entre os alunos comportamentos ideais ao mundo produtivo, dentre eles: capacidade de lidar com o tempo e com diferentes tarefas, eficiência e proatividade.

Somente para o aluno Emanuel (informação verbal) o ensino médio não fez nenhum sentido para sua formação como trabalhador. Para ele:

⁴⁹ SANTOS, Anne Caroline Pena dos. *Op Cit.*

A questão do ensino médio é um pouco estranha por que, muita matéria que a gente aprende não é usada na **prática**, quando você pega uma matéria você fica assim, o que que eu vou **usar**? De certa forma desestimula o aluno se você não ver nenhuma **necessidade**. O ensino médio pelo menos pra mim ele não foi muito proveitoso na parte **prática** foi mais o ensino técnico.⁵⁰ (grifo nosso)

A afirmativa do Emanuel atribui ao ensino médio um sentido prático, restrito e diretamente aplicado ao mercado de trabalho. Para o aluno, determinado conhecimento só faz sentido se for capaz de ser utilizado na prática. Tal inutilidade atribuída à formação geral pode ser proveniente de uma formação inspirada na filosofia pragmática e tecnicista, nas quais os conteúdos só são necessários à medida que são uteis ao sistema produtivo, as informações teóricas e tecnológicas só serão transmitidas na medida da necessidade prática e imediata.

Buscamos também, por meio do grupo focal, compreender questões mais subjetivas desses alunos. Tais como, qual o trabalho dos seus sonhos ou como se sentem como alunos do EMITI. Não perguntei de forma direta como eles se sentem como alunos do Integrado, entretanto, essa sensação foi verificada em alguns momentos do grupo focal. A maioria destaca que o curso é bom, para alguns, como o Félix (informação verbal), bom é sinônimo de exigente e difícil, “[...] o curso é bom, é puxado, e tem dia que a gente tem aula o dia inteiro, e às vezes sobrecarrega”⁵¹.

Sentem-se preparados para atuar no mercado de trabalho e privilegiados por serem alunos de uma escola federal, como podemos perceber na fala da Gabriella (informação verbal): “Eu acho que se seu sair daqui para uma profissão, eu tenho mais privilégio por ser de uma escola federal, se eu tiver disputando uma vaga com um aluno que fez um curso técnico nessas outras escolas, eu vou conseguir a vaga primeiro”⁵². Tais perspectivas apontam para o que ressaltamos quando contextualizamos o IFNMG – *Campus* Montes Claros, o Instituto Federal é uma realidade selecionada, que atinge uma parcela muito pequena de alunos privilegiados, quando comparados àqueles matriculados em escolas da rede estadual e municipal.

Ao serem questionados sobre o seu trabalho dos sonhos, a maioria demonstrou muita indecisão, não sabiam o que queriam para sua vida profissional, elencando na mesma resposta várias carreiras distintas. Alguns citaram profissões como psicólogo, jogador de futebol, educador físico, publicitário, professor e executiva. O mais interessante é que somente uma aluna disse que gostaria de trabalhar com uma área mais próxima a sua

⁵⁰ VASCONCELOS, Emanuel Crispim. *Op Cit.*

⁵¹ SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

⁵² CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

formação técnica, os demais citaram profissões em nada relacionadas com informática. O aluno Félix (informação verbal) inclusive disse em tom de humor: “Eu não sei o que eu quero pra minha vida não, eu só sei que com esse curso eu aprendi que eu não quero informática. Eu não quero tentar nenhuma faculdade na área de informática”⁵³.

Ao definirem o trabalho dos sonhos, acabaram por definir parâmetros para um trabalho ideal. Para esses alunos o trabalho ideal é aquele em que eles não tenham regras, tenham prazer no que fazem, onde possam ser mais livres, tarefas mais dinâmicas e sem rotinas engessadas e desgastantes. Gabriella (informação verbal) citou como trabalho dos sonhos “alguma coisa que eu não fique muito presa, com muitas regras, vestir tal roupa ou coisa assim, eu não dou certo com isso não”⁵⁴. Definição similar à da estudante Anne (informação verbal) que no espaço das expectativas não se vê em um espaço seguindo regras, pois prefere lugares mais livres.

Já outros, como o Leonardo (2015), chegaram a citar filmes de Hollywood em sua resposta:

Dos meus sonhos mesmo, foi quando eu assisti Homem de Ferro, indústria de armas, não queria matar, só fazer e vender. Inventar uma armadura dentro de casa seria muito épico. Eu não queria ser aquele profissional de programação de fica 24 horas na frente do computador. Acho que seria um professor, de universidade, dar aula, um trabalho mais dinâmico.⁵⁵

Ao mesmo tempo em que definem seu trabalho dos sonhos muitos deles deixam transparecer a indecisão, pessimismo e um certo desencanto que a reflexão sobre questões futuras lhe causam, como é o caso do Emanuel (informação verbal): “Depois que passa o tempo a gente perde essa ideia de trabalho dos sonhos, por que a gente pisa o pé no chão e vê que **isso não existe**. E já que não pra ser jogador de futebol, vamos tentar fazer o que dá um pouco de dinheiro pra sobreviver e ser feliz”⁵⁶ (grifo nosso). O trabalho, que é algo central na vida do ser humano, quando confrontando com a realidade se reduz em uma tarefa desumanizada, alienante e vazia de significados, típico das relações capitalistas de produção.

Após questioná-los sobre o trabalho dos sonhos, perguntei qual era o trabalho possível, a possibilidade imediata, a curto prazo. Todos os trabalhos possíveis em nada se assemelhavam ao trabalho dos sonhos, o trabalho agora era descrito com certa angústia e sem muito ânimo, deram repostas breves, nas quais as possibilidades se limitavam a oportunidades ligadas à formação técnica, como ser contratado onde realiza o estágio ou procurar emprego

⁵³ SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

⁵⁴ CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

⁵⁵ MAGALHÃES, Leonardo Neves. *Op Cit.*

⁵⁶ VASCONCELOS, Emanuel Crispim. *Op Cit.*

no comércio local. As expectativas antes pautadas pela realização profissional agora se reduzem a obtenção de um salário, como é o caso do Leonardo (informação verbal) que conta que recebeu uma proposta para atuar em uma concessionária de veículos para ganhar salário mínimo. Nesse momento, diz com certo penar, já que tal realidade não se compara ao seu sonho hollywoodiano de ser uma espécie de Homem de Ferro ou professor universitário.

Para muito além da sobrevivência material, o trabalho propicia os elementos necessários à vida cultural, social, estética, simbólica e afetiva. É por meio dele que o homem produz todas as dimensões da vida humana. Tal perspectiva se aproxima na fala dos alunos quando questionei o trabalho no plano ideal, entretanto, quando confrontados com a sua realidade condicionada às possibilidades imediatas, o trabalho se reduz a uma tarefa alienante, desgastante e penosa. Tal realidade parte do contexto capitalista de produção, onde a superexploração da mão de obra reduz o homem a insumos produtivos, e o trabalho a um conjunto de tarefas.

Ainda com relação ao trabalho possível, a curto prazo, Daiane (informação verbal) crê que poderia conseguir emprego onde realizou o estágio curricular obrigatório, entretanto, o que gostaríamos de ressaltar é que nesse provável emprego a aluna diz que “tentaria agregar tanto a parte de técnica quanto a parte administrativa, por que eu gosto da área administrativa, que me traria mais conhecimentos, **caso a parte de informática não tivesse tanta demanda**”⁵⁷ (grifo nosso). Tal afirmação demonstra um pensamento alinhado ao ambiente competitivo e concorrencial, típico do processo de reestruturação produtiva. Uma das principais consequências desse processo é o desemprego em massa, exigindo dos trabalhadores a capacidade de se adaptar a um mercado em constante mudança, a desempenhar várias ocupações e a lidar com diferentes situações que exigem agilidade e eficiência. Essa necessidade de se realocar no mercado de trabalho é percebida na fala da Daiane no trecho em destaque, como numa batalha constante contra o desemprego e a desqualificação.

Mais adiante, pedi para que falassem sobre os caminhos que pretendem seguir após a conclusão do EMITI, trabalhar, estudar ou ambos. Os alunos foram em sua grande maioria pessimistas com relação ao ingresso no ensino superior. O aluno Félix (informação verbal), por exemplo, já iniciou sua resposta com a frase “como eu não vou passar no vestibular”⁵⁸. Outros apontaram para caminhos diferentes, como algum curso técnico, concurso público, dentre outros. Como é o caso do Emanuel (informação verbal) “pretendo

⁵⁷ SÁ, Ketlei Daiane Gomes de. *Op Cit.*

⁵⁸ SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

passar em algum concurso aí, até eu decidir o que eu realmente quero na faculdade, visto que eu não vou passar esse ano”⁵⁹. As alunas Anne e Marianna (informação verbal), respectivamente, querem trabalhar, estudar e, assim como o Emanuel, também se expressaram com pessimismo em relação ao futuro: “Eu acho que faculdade vai ficar um pouco difícil, mas é minha pretensão é fazer os ambos, trabalhar e estudar”⁶⁰; “Eu também pretendo fazer os dois, mas como eu disse acho que não vou passar esse ano”⁶¹.

Quando remetem as possibilidades imediatas após a conclusão do EMITI traçam cenários desanimadores e pessimistas, e não se sentem preparados para seguir para o ensino superior. Como destacamos em outro momento no texto, a vocação profissionalizante é privilegiada em relação ao ensino propedêutico, fazendo com que o aluno não se sinta preparado para o ingresso no ensino superior. Segundo Gabriella (informação verbal), para passar no vestibular tem que ter muita dedicação “[...] e o Instituto visa muito à formação técnica, não joga muito pro vestibular”⁶². Restringir a formação do aluno a possibilidades direcionadas e específicas vai na contramão de uma formação integral, que preza por oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades sejam elas físicas, intelectuais, artísticas ou culturais. Quando analisamos a condição socioeconômica dos alunos do EMITI, tal constatação se faz ainda mais problemática.

Segundo a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso via reserva de vagas nos IFs, considera-se o aluno de renda inferior àquele que possui renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo e meio. Dos 19 alunos que compõem a turma selecionada, 18 declararam sua renda *per capita* no ato da matrícula. Considerando o salário mínimo vigente em 2013, ano de ingresso desses alunos no Instituto, 89% da turma possuía renda inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Além disso, dos 19 alunos do EMITI, 16 se autodeclararam preto ou pardo. No que se refere ao gênero, a quantidade de mulheres e homens é bem próxima. Quanto à escolaridade dos pais ou responsáveis, 47% possuíam Ensino Superior Completo ou em curso, 37% Ensino Médio Completo e 16% Ensino Fundamental Completo. Também é importante ressaltar que 68% desses alunos são provenientes de escolas públicas. Conforme podemos observar no **Gráfico 07**:

⁵⁹ VASCONCELOS, Emanuel Crispim. *Op Cit.*

⁶⁰ SANTOS, Anne Caroline Pena dos. *Op Cit.*

⁶¹ SILVA, Marianna Leandra Mendes da. *Op Cit.*

⁶² CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

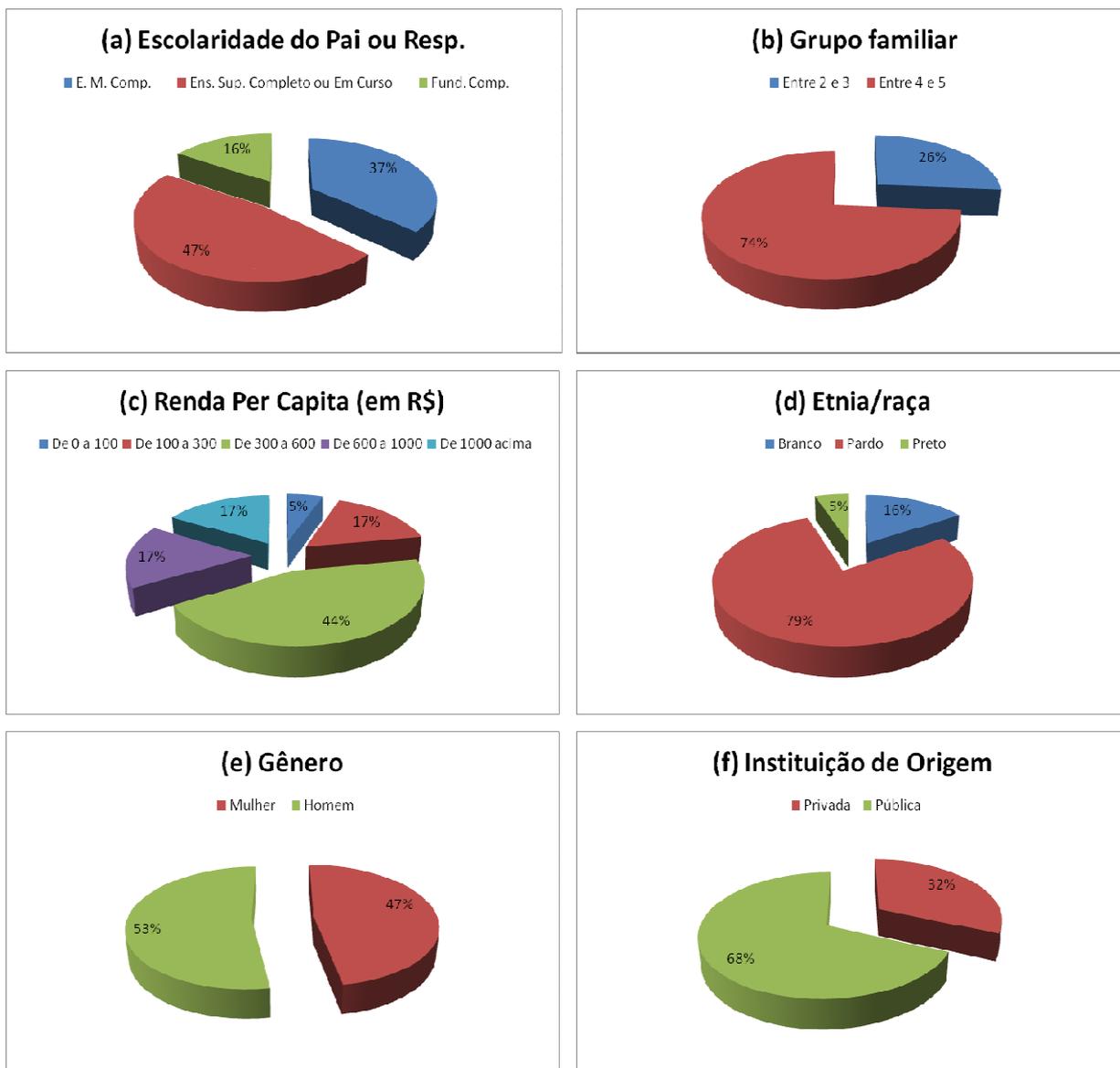


GRÁFICO 05: Perfil dos Alunos do 3º ano do EMITI quanto à escolaridade do Pai ou Resp., Grupo familiar, Renda per capita, Etnia/raça, Gênero e Instituição de Origem.

Fonte: Ficha de matrícula, Secretaria de Registros Escolares do IFNMG – *Campus* Montes Claros.

Os alunos do 3º do EMITI são em sua maioria pobres, pardos, provenientes de escolas públicas e filhos de pessoas com titulação superior ou básica. Considerando esse perfil, a oferta de ensino médio técnico deve se atentar a propostas dualistas que estão na gênese do ensino técnico brasileiro, uma vez que a escola é um importante mecanismo de mobilidade social. Não estamos afirmando que os IFs, em especial o IFNMG – *Campus* Montes Claros, têm instaurado uma política baseada na dualidade estrutural, no qual, o ensino técnico destina-se para os mais pobres e o ensino propedêutico é reservado às classes mais favorecidas; tal afirmativa pressupõe uma análise mais ampla e conjuntural da Instituição como um todo, contemplando mais alunos, outros cursos e modalidades de ensino e outros

programas como o PRONATEC e o E-Tec. Entretanto, quando nos atemos aos alunos ouvidos via grupo focal e ao perfil da turma analisada, ficou evidenciado que a maioria deles são alunos em desvantagem socioeconômica, e, ao receberem uma formação orientada para o questão técnica em detrimento da formação geral, a Instituição contribui para o processo dualista da educação, corroborando os processos de dominação na sociedade capitalista.

Além da questão da formação recebida, a forma como esse aluno é avaliado para ingresso no ensino superior também é outro fator que nos auxilia no entendimento desse desencanto por parte deles. Apesar de não haver uma pergunta específica sobre o que eles acham do vestibular como pré-requisito para ingresso no ensino superior, os alunos teceram críticas a essa forma de seleção, disseram principalmente que é muito exigente e mecanizado e que não avalia a formação crítica do aluno. Para Gabriella (informação verbal), “o vestibular é muito mecanizado, tem que ficar com aquele cabresto, tipo eu tenho que aprender isso, isso e isso. Eu vou ter que decorar isso e não vou tirar pra minha vida. Eles não avaliam a capacidade crítica da pessoa”⁶³.

A última pergunta do grupo focal levanta a discussão sobre os cursos que eles pretendem tentar no final do ano e quais os fatores que influenciaram essa escolha. Como nas demais perguntas relativas ao futuro, demonstraram muita indecisão e respostas um pouco vagas. Na mesma resposta chegavam a citar três cursos diferentes ou diziam apenas a área que queriam concorrer a uma graduação. Dos sete participantes apenas duas citaram cursos na área de informática: Sistemas de Informação e Engenharia da Computação. Grande parte quis seguir para áreas distintas do curso técnico que fizeram no ensino médio.

Quando entramos na questão dos fatores que influenciaram na escolha do curso superior, a remuneração foi recorrente nas justificativas. Emanuel (informação verbal), por exemplo, enumerou três fatores que influenciam sua escolha: primeiro é a remuneração, segundo um trabalho que ele não leve serviço para casa e por último algo que ele goste de fazer. O prazer em exercer determinada profissão vem em último lugar, sendo a remuneração um fator relevante na escolha do curso, assim como na definição do que não querem fazer. Como podemos perceber na fala da estudante Gabriella (informação verbal):

Na Unimontes eu joguei letras. Por eu tenho mais afinidade com português, pensei em história também, mas eu pensei na questão da **remuneração** e letras tem mais campo. Pensei em publicidade mas tem que ter muita sorte pra ser bem sucedido, e trabalha muito como *freelancer*, ou seja, **não tem uma coisa certa**. Pensei em psicologia por que eu gosto mesmo, é bem **remunerado**. (grifos nossos)

⁶³ CASTILHO, Gabriella Silva. *Op Cit.*

A questão imperativa da remuneração já faz parte do cotidiano das escolas e não poderia ser diferente no IFNMG – *Campus* Montes Claros. Elencar como prioridade uma profissão que garanta um bom salário indica uma perspectiva que compreende a inclusão via consumo, na qual os alunos são educados para serem cidadãos consumidores. Tal visão entra em conflito com a perspectiva da formação integral no momento em que não permite a esse aluno compreender a complexidade do mundo capitalista desigual e concentrador de renda. O que se pretende é incluir esse aluno na sociedade em seu sentido mais amplo, e não apenas na sociedade restrita ao consumo.

A exceção foi o aluno Félix (informação verbal) que destacou o prazer em exercer a profissão como fator determinante na escolha do curso, deixando a questão da remuneração em segundo plano. Nas palavras dele: “Eu devo tentar educação física na Unimontes, por que eu gosto da área, é a área que eu mais gosto, não vejo outra área que me deixa feliz, não quero fazer uma coisa pra ficar rico, quero fazer uma coisa pra gostar do que eu faço”⁶⁴.

⁶⁴ SILVA, Felix Mateus Oliveira. *Op Cit.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio é a etapa final do ensino básico, no qual a escola exerce a função de evidenciar a relação entre trabalho e conhecimento, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de conversão das ciências em potência material no sistema produtivo.

A última série do Ensino Médio é o momento em que o aluno se vê diante do final de um ciclo. É nesse momento que ele se vê pressionado a decidir o que fazer dali em diante: ir para o mercado de trabalho? Prosseguir com sua formação acadêmica? Trabalhar e estudar? A conclusão do ensino médio é uma fase crucial que marca o início da inserção efetiva do indivíduo nas relações produtivas, tendo sido estabelecida como um momento de incertezas, de procura, de aprendizado profissional, dentre outras características.

Nesse sentido, buscamos compreender as concepções de trabalho e educação dos alunos do 3º ano do EMITI, presentes na sua formação ao longo do curso no IFNMG – *Campus* Montes Claros. Em busca desse objetivo, analisamos as concepções de trabalho e educação segundo a perspectiva marxista e liberal, a fim de compreender quais se fazem mais presentes na formação desses alunos.

Após analisarmos a perspectiva liberal, concluímos que as mudanças engendradas pela Teoria do Capital Humano e pelo pensamento Taylorista, Fordista e Pós-fordistas, estão intimamente relacionadas com as transformações nos sistemas de ensino. Nesse contexto, direitos sociais, dentre eles a educação, se caracterizaram cada vez mais como serviços, e ao sistema educativo compete a responsabilidade de ampliar as competências determinadas pelo mercado, cultivando em cada aluno atributos que lhe permitam o ingresso e a permanência no sistema produtivo.

Para a perspectiva liberal a definição de trabalhador ideal varia em função de diversos fatores, dentre eles a forma de organização do trabalho e o patamar tecnológico vigente. Dependendo desses fatores novos atributos são adicionados à qualificação e novas hierarquizações são instituídas. Exemplo disso são os trabalhadores fortemente especializados pela “cultura fordista” substituídos pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” dos modelos de acumulação flexível. A nova configuração produtiva se caracteriza pela procura por trabalhadores portadores de capacidades cognitivas e comportamentais, criando laços psicológicos e físicos do funcionário com a empresa. O papel delegado à escola nesse

contexto é transmitir as competências mínimas para o trabalho, elevando a empregabilidade do aluno.

No contexto de reestruturação produtiva, sob a égide de modelos flexíveis de produção, a TCH se redefine por meio de conceitos como competências para o trabalho e empregabilidade. Tal movimento carrega uma concepção pobre e estreita de escola, transformando-a em um espaço de preparação aligeirada, por meio de cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados. Além disso, ao atender às demandas específicas do mercado de trabalho, acaba por formar uma pequena parcela de privilegiados para o trabalho complexo e um exército de trabalhadores para as tarefas mais simples e técnicas, reproduzindo as contradições do capital como a dicotomia entre pensamento e ação; trabalho braçal e intelectual, conhecimento útil e obsoleto.

Diante disso, mesmo que o papel da escola fosse tão simplesmente formar o indivíduo para o exercício de profissões, essa é uma tarefa complexa. Sob o contexto de mundialização do capital e precarização do trabalho, as exigências relativas ao ingresso no mercado de trabalho são dinâmicas e dependem de uma série de fatores. Além disso, muitas dessas exigências estão ligadas ao componente subjetivo do trabalhador, tais como: agir de forma intelectual, capacidade de iniciativa, saber ser, saber conviver, dentre outras competências comportamentais e cognitivas. O mercado também se comporta de forma a diminuir as exigências por qualificação diante da escassez de determinado profissional, o inverso também ocorre, quando há excesso de oferta de profissionais qualificados em uma determinada área a tendência é o aumento de requisitos para o preenchimento da vaga. Diante disso, a articulação entre escola e mercado de trabalho, proposta pela TCH, desconsidera a dinamicidade e a irracionalidade do mercado de trabalho, ou seja, dada sua dinamicidade, a escola dificilmente conseguirá ofertar um curso que ensine a tecnologia que o processo produtivo engendra.

Segundo a perspectiva marxista, o ato de trabalhar é um processo que envolve o homem e a natureza. Nesse ato, ele se utiliza da sua intelectualidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de transformar matéria, que antes não tinha utilidade, em algo útil à sua vida. Ao atuar sobre a natureza externa e modificá-la ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Portanto, trabalho não é simplesmente executar tarefas de forma metódica, neutra e sem significados, antes, o trabalho propicia elementos não só necessários à sobrevivência material, mas à vida cultural, social e afetiva. Se o trabalho possui tal importância, tal centralidade e não deve ser compreendido como algo alienante e vazio de significados, educar para o trabalho também não deve ser, afinal, um conjunto de técnicas desarticuladas do

processo histórico e ontológico a qual pertencem se tornam um fim em si mesma. Educar, muitas vezes, não permite ao aluno compreender o real, servindo apenas para atender aos interesses específicos e privados, que estão na contramão da educação como um direito social e do interesse coletivo.

O ensino médio integrado, segundo uma concepção de formação integral, trabalha na superação de formulações que fragmentam e reforçam a dicotomia entre trabalho manual/intelectual e execução/concepção. Ao separar a teoria da prática, a educação para o trabalho se reduz a um ensino automatizado, acrítico e meramente transmissivo. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem se resumem a um conjunto de operações que devem ser realizadas em determinada sequência ou através da memorização de procedimentos pré-estabelecidos. Tal abordagem limita e desconsidera a compreensão do processo, das relações que se estabelecem e da totalidade do trabalho enquanto formador do ser humano.

O projeto de formação integral pressupõe alguns princípios e concepções que discutimos ao longo desse trabalho. Vimos que a concepção marxista de educação tem como referenciais a emancipação do indivíduo, o trabalho como princípio educativo em sua dupla dimensão: ontológica e histórica, educação politécnica, estímulo a criticidade e autonomia, dentre outros. Sob essa perspectiva, objetiva-se formar o indivíduo em suas capacidades múltiplas: de viver em sociedade, de agir de forma autônoma sobre a realidade e inserir-se no sistema produtivo, colaborando para a constituição de uma sociedade mais justa. Apesar desses parâmetros, a formação integral não se restringe a metodologias e práticas específicas, além disso, todas as modalidades de ensino, e não apenas a educação profissional, precisam considerar suas diretrizes ao pensarem a formação do indivíduo.

A aplicação do grupo focal permitiu uma compreensão ampla e aprofundada do Ensino Médio Integrado. Ouvi-los nos ajudou a construir uma concepção de ensino médio integrado que parte da unicidade entre formação geral e específica, onde o aluno possa explorar suas diversas capacidades artísticas, esportivas, manuais e intelectuais, sejam elas requeridas pelo mercado de trabalho ou não. Nessa perspectiva, o processo formativo contempla a aquisição de habilidades críticas, culturais, políticas e sociais, não abrindo mão dos conhecimentos técnicos necessários ao exercício de uma profissão.

No grupo focal abordamos questões ligadas à conjugação de conteúdos da área técnica e do nível médio, práticas pedagógicas do corpo docente, expectativas desses alunos quanto ao prosseguimento dos seus estudos e o mundo do trabalho, dentre outras. No que se refere à integração entre os conteúdos de formação geral e específica, concluímos que é preciso incentivar o diálogo da área técnica com o ensino médio. É necessário que esse

diálogo ocorra, uma vez que o ensino técnico, descolado da realidade e sem uma contextualização sócio-histórica, não permite ao aluno compreender sua utilidade social, fazendo com que a tecnologia e a técnica sejam um fim em si mesma. Diante disso, privilegiar a perspectiva profissionalizante significa limitar a formação desse aluno à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, ignorando os fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular.

Quando falaram de prováveis profissões e carreiras, chegamos à conclusão que eles não sabem com clareza o que querem para o seu futuro, a maioria reproduz aquilo que disseram a eles que é bom, como ser funcionário público por exemplo. Esse contexto de tomada de decisões decorre da tendência da sociedade em criar padrões de conduta para a juventude, que, vista e representada como o futuro de sua sociedade, é pressionada a seguir modelos, ora mais, ora menos rígidos. No caso específico em análise, esse jovem vai concluir seu ensino médio com um diploma de Técnico em uma área específica, ou seja, já é um profissional certificado, o que problematiza ainda mais suas decisões quanto à inserção no mercado de trabalho, expectativas e demais projetos futuros.

Em linhas gerais, concluímos que a ênfase curricular e pedagógica para questão técnica em detrimento das disciplinas de formação geral não se alinha ao projeto de formação integral. A vocação institucional, voltada para a formação técnica/profissionalizante, compromete o referido projeto no momento em que o ensino médio trabalha visando atender às necessidades da área técnico-profissional, privilegiando a formação técnica de diversas maneiras exemplificadas pelos próprios alunos. Entretanto, por mais que o caráter profissionalizante/mercadológico ainda prevaleça, não podemos ignorar a contribuição que as disciplinas de formação geral tiveram na vida desses alunos, colaborando na reflexão crítica acerca da sua atuação como trabalhadores no contexto capitalista, cientes da sua inserção em uma realidade determinada por relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Também não podemos deixar de ressaltar que esses alunos se sentem profissionais capacitados a ingressarem no mercado de trabalho, reflexo de uma formação que foi capaz de oferecer os conhecimentos técnicos necessários. Além disso, o IFNMG – *Campus* Montes Claros é uma instituição diferenciada por diversos fatores, dentre eles estrutura física e um quadro de docentes qualificados, o que tem refletido de maneira positiva na sala de aula.

Outro aspecto evidenciado no grupo focal é com relação ao papel da escola na formação desses alunos. Os discentes, que em algum momento destacaram o papel transformador da escola em sua formação, eram os mesmos que em outros deixava

transparecer seu papel reprodutivista/mercadológico. Sendo assim, o papel da escola é dialético, contextualizado e imerso nas relações sociais, de forma que não dá para crer na ingenuidade pedagógica que atribui à escola o papel de motor da transformação sociopolítica. Da mesma forma, o pessimismo sociológico que reduz a educação a reprodução sistemática da sociedade também não abarca a totalidade social da escola no contexto capitalista.

A perspectiva integral aqui defendida compreende o EMI como um curso que vai além da necessidade de preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho, mas que oferece ao aluno um curso único e integral, em que ele possa desenvolver suas diversas capacidades artísticas, culturais e de intervenção social e política, sem, contudo, abdicar dos conhecimentos necessários ao ingresso no mercado de trabalho, de onde ela retira suas condições materiais.

Sendo assim, concebemos o Ensino Médio Integrado a partir de um projeto que não privilegie a formação para o trabalho ou para a vida, a formação geral ou específica, mas que reconheça a necessidade preparar os jovens para o trabalho e para atuação em sociedade, como um indivíduo apto a realizar uma leitura crítica da sua realidade e nela ser capaz de atuar como um sujeito autônomo. Nesse sentido, oferecer a formação para o trabalho não é uma ideia que entra em conflito com o projeto de ensino médio que integre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação unitária e integral.

Trazer para o cotidiano das escolas a proposta de formação integral implica em grandes desafios, que para serem superados, exigem um trabalho conjunto de diversas instâncias responsáveis pela educação, vontade política desses agentes e um projeto de sociedade em que a função da escola não se reduza a preparação para o mercado de trabalho. Além da existência de um projeto de sociedade, a proposta de formação integral pressupõe a adesão de gestores e professores, articulação da instituição com os alunos e os familiares, garantia de investimentos na educação e o exercício da formação integral como uma experiência democrática. Tais elementos se fazem essenciais para concretização de uma educação de fato integral, caso contrário tal proposta pode se reduzir a um modismo pedagógico sem qualquer sentido político de transformação.

Os desafios à proposta de formação integral estão para muito além da escola, perpassa pela desconstrução do imaginário das classes populares do aparato ideológico imposto pelas classes dominantes, tais como: pedagogia das competências e empregabilidade, materializado na forma de cursos preparatórios aligeirados e fragmentados. Ou seja, faz-se necessário pensar a dimensão pedagógica e política, trazendo a grande massa da população para o debate, reflexão e discussão da escola que temos e a escola que queremos, permitindo

assim que tenhamos um projeto de educação que caminhe para um novo paradigma educacional, comprometido com a superação dos nossos principais problemas.

O projeto que aqui defendemos perpassa pelo entendimento da escola como um direito social, em que todos, independente da origem de classe, tenham acesso a uma educação de qualidade, historicamente reservada a elite. As classes mais favorecidas matriculam seus filhos na educação básica e complementam o trabalho da escola por meio de atividades como natação, xadrez, pintura, teatro, canto, línguas, informática, dentre outros, pois têm consciência de que o tempo dedicado à escola é insuficiente. Conceber a escola como um direito social e não como um serviço, é defender a ideia de que a escola é um espaço onde o indivíduo possa desenvolver suas diversas capacidades esportivas, artísticas e cognitivas. Se tais atividades estivessem todas concentradas em uma mesma instituição pública, todos poderiam ter acesso independente da sua origem de classe. Entretanto, não é o que acontece, o que percebemos é uma formação fragmentada que reforça a desigualdade de classes e prejudica principalmente a grande maioria da população brasileira pobre e marginalizada.

Buscamos analisar as apropriações dos alunos do EMITI, de forma a compreender seu processo formativo e suas concepções sobre educação e trabalho. Quando fizemos essa análise, apontamos algumas críticas, aspectos favoráveis e destacamos alguns princípios norteadores e não necessariamente metodologias prontas. Traçar caminhos rígidos seria cair em contradição, visto que essa tentativa poderia reduzir o conceito a cartilhas e manuais inspirados no que se procura negar, uma perspectiva simplista, reducionista e pragmática.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Transcrição do Grupo Focal “Educação Profissional para Além da Formação Técnica.

SANTOS, Anne Caroline Pena dos; VASCONCELOS, Emanuel Crispim; SILVA, Felix Mateus Oliveira; CASTILHO, Gabriella Silva; SÁ, Kettlei Daiane Gomes de; MAGALHÃES, Leonardo Neves; SILVA, Marianna Leandra Mendes da. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica:** Entrevista. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva.

Se vocês tivessem que explicar para uma pessoa que não conhece o Ensino Médio Integrado do IFNMG, como vocês explicariam?

Gabriella: Eu falo que é um ensino médio junto com o técnico e que são horários mais misturados, não costuma ser um dia só de técnico, é misturado e o dia todo. Por que tem dia que a gente fica aqui até umas seis horas. É isso, eu não sei direito como eu explico.

Marianna: A maior dúvida deles é se o ensino vai ser separado, ai eu digo que é misturado mesmo.

Anne Caroline: As pessoas acham que segue aquela rigidez, entre o médio do técnico, acho que a dificuldade deles é entender que mistura mesmo.

Leonardo: É isso mesmo que eles falaram, às vezes me perguntam muito por que eu sai lá de casa e vim pra cá, eu falo que é por que o ensino é bom, os professores,

Felix: Geralmente as pessoas pensam que é assim, de manhã é aula do ensino médio e à tarde do ensino técnico, ai eu digo: não é assim não, tem aulas do ensino médio normal, tem aulas do ensino técnico misturado, e o curso é bom, é puxado, e tem dia que a gente tem aula o dia inteiro, e às vezes sobrecarrega.

Manuel: Ah eu falo a mesma coisa também, que nesse horário é matemática e o próximo já é horário do curso, eu explico bem simples mesmo e geralmente as pessoas entendem. O pessoal pergunta muito sobre o antigo CEFET ai eu falo que era, mas que o CEFET é mais em BH.

Kettlei: As pessoas sempre querem saber que curso que tem? Como que é? Ai eu digo que tem química e informática no ensino médio e que os horários são diferentes, geralmente a gente entra no mesmo horário, mas pra sair cada turma sai num horário diferente, e que a

grade é diferente por causa do curso técnico e que também pode participar de projetos de extensão.

Cleverson Ramom: Achei interessante isso que vocês falaram sobre a integração, vocês falaram que as vezes não tem essa coisa muito diferenciada com relação ao técnico e ao médio. Por exemplo, nas aulas de português vocês veem algo do técnico? Na aula de informática aplicada, tem muita coisa de matemática? Há essa integração das disciplinas?

Gabriella: Tem muitos professores que buscam fazer isso pra tentar deixar a aula mais dinâmica, igual mesmo, o professor nosso de história busca alguma coisa relacionada com informática ou tecnologia pra poder aplicar na matéria dele, umas vez mesmo ele pediu uma atividade falando sobre histórias em quadrinhos, por que tem a ver com tecnologia.

Anne Caroline: Wesley de química usou algoritmo pra achar as ligações, a partir dos algoritmos a gente achava que tipo de ligação que os elementos fazem.

Felix: É...mas eu acho que isso é uma iniciativa dos professores mesmo, não do curso, eu acho que o curso não propõe isso não, isso parte dos professores,

E as aulas do curso como funcionam?

Kettlei: Tem de tudo, a maioria das aulas são com slides, tem professor que não usa slide, tem professor que algumas atividades práticas no laboratório, como o professor de física que já deu aula pra gente no laboratório de eletrotécnica, as aulas de informática a maioria é no laboratório de informática, tem aula que é só no laboratório, é tudo misturado, tem aula prática, tem aula teórica, tem coisa diferente, muita coisa diferente (Ramom: Como assim diferente?). Não é só aquela que fica falando, falando, ai tem professor que traz vídeo pra mostrar, tem professor que traz vídeo-aulas que tem na internet, Valeska mesmo trouxe filme.

Felix: As vezes os professores tentam trazer até algumas tecnologias pra sala de aula, por ser um curso de informática, pra gente ficar no meio da informática, mexer com coisa de informática, eles querem que a gente só faça coisas de informática

Manuel: Algumas aulas práticas são mais assim pro dia a dia mesmo, assim, igual mesmo eu lembro que no segundo ano teve uma aula de redes sobre crimpagem⁶⁵ de cabos e eu usei isso muito, muito mesmo no estágio.

⁶⁵ Processo pelo qual o cabo de rede é ligado a um conector RJ-45.

Gabriela: Tem uma professora mesmo que faz muito isso, propõe a gente a fazer atividade mais em grupo, pra poder transferir os conhecimentos, tipo Marianna gosta muito de química e eu não sei quase nada, aí a gente vai e faz atividade junta, ela me ensina e eu consigo entender, e na hora da prova a gente consegue lembrar, e isso ajuda muito também.

Leonardo: Cida Colares, ela faz simulado, direto a gente apresenta trabalho, ela é uma das mais dinâmicas.

Gabriela: Uma vez ela trouxe uns objetos dela falando pra gente adivinhar o que era, era uns chocalhos.

Leonardo: Era pra gente aprender sobre técnicas de empirismo. Augusto também, uma vez que ele mandou a gente tirar foto da Prefeitura, da polícia, da sociedade, pra explicar as teorias de Durkheim.

Felix: e os professores tentam fazer as aulas bem dinâmicas, participando, fazendo trabalhos, formando grupos.

Gabriella: Tem uma professora de empreendedorismo que mandou a gente fazer, uma cartaz como se fosse uma propaganda de uma marca que ela escolheu lá, a gente também tinha que slides como se a gente fosse tipo um funcionário da empresa.

Marianna: Tem a professora de literatura também, que ela fez tipo um jogo de sentidos, ela pôs uma venda nos olhos pra explicar figuras de linguagem.

Há diferenças entre as aulas de formação geral (ensino médio) e as de ensino técnico?

Felix: Eu não vejo tanta relação entre as matérias de informática e do ensino médio, não vejo uma semelhança entre elas, alguma aproximação.

Leonardo: A única coisa que eu vejo de informática que tem parecido assim é com matemática e eu acho muito diferente por que quando eu cheguei aqui no primeiro ano tentando aprender esses trem de algoritmo e eu não entendia nada, nunca tinha mexido com informática, não sabia o que era programação, eu achei muito diferente, e até hoje acho muito diferente das matérias do ensino médio.

Ketlei: Eu também acho que é diferente mas eu acho que há algumas semelhanças, igual Leonardo falou, tem coisa que a gente aprende em matemática, que a gente também aprende nas aulas de informática, tem a parte de inglês também que, até o livro de inglês é voltado pra quem faz informática, então tem algumas coisas que são muito semelhantes.

Anne: Tem a diferença, mas eu acho que os professores tentam também juntar os dois, tem as diferenças e tem as semelhanças como o pessoal falou.

Gabriella: Eu acho assim que as matérias do ensino médio buscam mais integrar com a informática nas aulas, mas os do ensino técnico não buscam muito puxar as outras matérias pra ficar mais fácil de entender. Pro técnico eles buscam mais aquela formação pra gente...tem que ser assim, vai ser assim, não tenta buscar aquela dinamização, pra ficar mais fácil de entender.

Cleverson Ramom: Essa dinamização vocês percebem mais em quais áreas?

Em coro: No ensino médio

Gabriela: Que igual a gente já falou, o professor de inglês juntou com o professor de programação pra ver site em inglês, só que os professores do ensino técnico não buscam essa conexão.

Ketlei: Eu acho também que como no ensino médio os professores tentam agragar mais com o curso técnico, até por que é mais voltado pro curso técnico do que com o ensino médio.

Cleverson Ramom: Você comentou que o curso técnico costuma ter mais relevância, mais destaque. Na opinião dos outros vocês acham que isso ocorre?

Gabriella: O que tem mais peso é o técnico, ele é mais difícil de passar pois precisa de mais dedicação, de mais estudo.

Cleverson Ramom: E vocês percebem isso por parte dos professores?

Ketlei: Eu acho assim que por eles, não tem muito essa diferença, eu não sei, mas o curso privilegia mais o técnico, igual por exemplo: Se tiver algum evento, nunca vai ser no dia que tem aula do técnico, sempre vai ser no dia que tem aula do ensino médio.

Cleverson Ramom: A gente falou de ensino. E no caso da pesquisa e da extensão? Vocês percebem também essa vocação direcionada pro Ensino Técnico.

Gabriela: Acho que é bem dividido; Jonatha mesmo faz um projeto com Valeska que é sobre consciência negra.

Manuel: Eu também participei do projeto do professor Marcos, a maratona de informática.

Leonardo: Teve o papo federal também.

Gabriela: Teve o parlamento jovem também.

Ketlei: Acho que aqui os projetos são bem diferentes, entretanto, quem faz algum projeto voltado para o curso técnico, é mais privilegiado, por que ele também pode usar como estágio.

Que tipo de trabalhador ou trabalhadora esse curso forma?

Ketlei: Eu acho que o curso é bem completo. Na onde faço estágio, minha supervisora tem curso superior na área de informática, mas é contratada como técnica, e tudo que eu fazia era alguma coisa que já tinha visto aqui. Então não precisei de nada que eu não tinha visto aqui. Eu acho que o curso aqui é muito suficiente.

Manuel: Eu acho que o diferencial aqui do instituto, que faz o curso técnico, principalmente na área de informática, é a proatividade do aluno, a questão organizacional. Eu vejo, onde eu fiz estágio mesmo, muita gente muito parada, tipo tudo tá bom. A pessoa que fez o técnico não, ela já tem uma visão mais interrogativa.

Felix: Eu acho que os alunos do instituto tem uma visão mais ampla das coisas, sobre o que tá acontecendo ao redor.

Leonardo: Como o Felix falou, os alunos.. trabalhador do instituto ele vê o mundo, esses negócio da corrupção, ele pensa, é um cidadão atento às mazelas sociais, o que que acontece no trabalho, ele é ciente do capitalismo, da exploração, toda essa questão. Eu tinha uma amiga que ela tá fazendo pré-vestibular e eu falando com ela sobre a influência dos Estados Unidos, do imperialismo, até nos dias de hoje aqui no Brasil, ela mal sabia disso, sendo que no outro dia ela me falou que o professor tinha falado sobre isso. Então a gente vê que tem uma diferença, as matérias de filosofia, sociologia, elas influenciam muito no trabalhador, cidadão que vai sair daqui.

Anne: Pela nossa formação, forma um trabalhador mais crítico, com um olhar mais acentuado, a agente aprende também aqui a ter mais iniciativa, não fica tão parado, esperando as pessoas te darem alguma coisa, você corre mais atrás.

Gabriela: Eu acho que se seu sair daqui para uma profissão, eu tenho mais privilégio por ser de uma escola federal, se eu tiver disputando uma vaga com um aluno que fez um curso técnico nessas outras escolas, eu vou conseguir a vaga primeiro por causa dessa formação. Só que eu acho, pro mercado aqui em Montes Claros, seria mais de manutenção, formatação, não deu tanta ênfase no início do curso, mas como o pessoal disse aqui é muito completo, então, qualquer vaga que você conseguir, você vai saber lidar com aquilo por que você já aprendeu. A gente busca mais por que o instituto trouxe isso pra gente, a gente tem que aprender a correr atrás, por que nada é dado assim fácil. A gente já acostumado também a lidar com o tempo, a se organizar, a lidar com muita tarefa. E como o Leonardo disse, quando a formar o cidadão, isso também é muito visível, por que a gente conversa com os amigos de outras escolas e a

gente vê que a gente está num nível a mais, acho que o Instituto tras pra gente uma politização, um debate. A gente pode perceber até aqui dentro do instituto, a gente consegue entender mais o problema da política, como a greve, a gente consegue lidar melhor que muita gente

Qual foi o papel do ensino médio na sua formação como trabalhador?

Gabriella: O ensino médio ajuda mais a criticar o social, igual mesmo, no meu estágio percebi que os métodos que eles usam lá pra tentar fazer com que o trabalhador se sinta mais feliz na verdade é tudo capitalismo, que a gente viu em história, sociologia, esses trem. No social, o ensino médio ajudou bem mais a gente.

Marianna: Eu acho que o ensino médio é essa questão mais social e crítica, pra nossa formação como cidadão, acho que é isso.

Anne: Eu acho que pelo fato de ter muita tarefa, muita obrigação num curto prazo, ajuda na hora do serviço por que quando você recebe alguma tarefa já tenta fazer no mínimo espaço de tempo, por que tem esse ensinamento aqui, de pegar uma coisa e fazer logo.

Cleverson Ramom: A que vocês atribuem essa organização do tempo que vocês ressaltaram bastante?

A maioria: A carga horária do curso

Manuel: Você tem muita coisa pra fazer na escola, dai tem mais coisa pro outro dia, mais aula cansativa.

Gabriella: Aqui você trabalha muito com prioridades. Se você tem 3 provas amanhã, você acaba tendo que escolher aquela que você precisa de mais pontos.

Leonardo: No ensino médio eu acho que contribuiu como trabalhador, foi matemática, física. Acho que a matemática me ajudou no serviço quando eu tenho que resolver alguma coisa que envolve programação. No estágio quando surgia algum problema eu já ia pesquisando na internet, já sabia pesquisar e como resolver, é a proatividade que Manuel falou, eu acho que isso é bom.

Manuel: A questão do ensino médio é um pouco estranha por que, muita matéria que a gente aprende não é usada na prática, quando você pega uma matéria você fica assim, o que que eu vou usar? De certa forma desestimula o aluno se você não ver nenhuma necessidade. O ensino

médio pelo menos pra mim ele não foi muito proveitoso na parte prática foi mais o ensino técnico.

Ketlei: Eu acho que o Ensino Médio ajudou muito, principalmente lá onde eu fazia estágio, minha supervisora cobrou muito não saber somente a parte técnica, mas também entender todo o funcionamento da empresa, conversar com todos os funcionários da empresa, pra compreender cada processo. As vezes eu conversava com algumas pessoas, como uma advogada que eu tava conversando lá, e ela me falou que alguns processos, igual desapropriação de terras pra poder montar alguma coisa da empresa, e nesse momento precisou que eu entendesse muito da parte de história pra entender o que ela estava falando, então eu acho que tanto a parte de história quando filosofia me ajudou muito nessa parte, pra mim entender o que ela tava querendo dizer, como por exemplo não se dedicar tanto a processos que não dariam muito lucro.

Qual foi o papel do ensino técnico na sua formação como trabalhador?

Manuel: Como eu havia dito, o papel do técnico influencia na questão da proatividade, organização, principalmente dos alunos da informática.

Ketlei: pra mim foi redes, eu usei tudo no meu estágio. Não só isso, mas também a parte de programação por que na onde eu fiz estágio tinham vários técnicos administrativos que tinham feito curso técnico em informática, então quando eles iam mecher com alguma coisa eles acabavam criando mini programas só pra eles pra facilitar o serviço deles, então pra fazer meu trabalho eu tinha que entender tanto da parte de redes quanto de programação. Então foi o que eu aprendi aqui fazendo lá.

Felix: O técnico te prepara mais pra ser profissional, como ela disse, o que ela aprendeu em redes serviu pra profissão. O que a gente aprende aqui é uma profissão, a gente já tem o conhecimento realmente pra trabalhar na área

Leonardo: As matérias do curso técnico ajudam bastante, todas elas tem alguma aplicação. Na empresa mesmo, tive que usar banco de dados, que eu nunca pensei que fosse usar, redes também foi muito utilizado, libreoffice, as empresas hoje só usam esse pacote gratuito.

Anne: No meu estágio era mais focado para Web, mas assim, por mais que era só web, tinha uma relação com redes, banco de dados, software, então assim as matérias que a gente aprendeu aqui influenciam uma na outra de alguma forma, não é um campo separado, é tudo junto, integrado.

Marianna: O ensino técnico ajuda a gente muito a ser autodidata, comigo por exemplo, quando eu tinha algum problema no estágio antes de perguntar para o meu supervisor eu pesquisava, só se eu não soubesse mesmo aí eu ia lá e perguntava ele.

Gabriela: Tudo que eu fiz lá no meu estágio eu aprendi aqui, na questão de organização também, nas matérias, o curso técnico em informática daqui do instituto é um dos mais completos, você aprende programação, tanto a parte física quanto desenvolvimento de sites, qualquer lugar de informática que você chegar você vai saber lidar. O instituto ofereceu todas as matérias necessárias.

2º PARTE: CONCEPÇÕES DE TRABALHO

Qual o trabalho dos seus sonhos? Aquele que vocês se sentiriam plenamente realizados. (Como é esse trabalho?)

Felix: Eu não sei o que eu quero pra minha vida não, eu sei que com esse curso eu aprendi que eu não quero informática. Eu não quero tentar nenhuma faculdade na área de informática. Agora, minha meta de vida, eu quero fazer isso, eu não sei não. Eu quero alguma coisa que envolva esporte, por que eu gosto de esporte, eu não sei se há alguma outra coisa que eu goste de fazer.

Manuel: Como toda criança sonha, ser jogador, mas como não é possível. Depois que passa o tempo a gente perde essa ideia de trabalho dos sonhos, por que a gente pisa o pé no chão e vê que isso não existe. E já que não pra ser jogador de futebol, vamos tentar fazer o que dá um pouco de dinheiro pra sobreviver e ser feliz.

Ketlei: Eu pretendo ter um consultório de psicologia. Eu acho muito interessante ou vir as pessoas. Eu tava conversando com um psicólogo, e ele me falou que é uma área muito interessante também, que tá crescendo também, bem ampla, eu posso trabalhar tanto dentro de empresas quanto no consultório.

Gabriela: Eu queria mandar nos outros e ganhar dinheiro com isso e não fazer nada, mas vamos colocar o pé no chão, eu queria, eu não sei exatamente qual seria o trabalho dos meus sonhos não, mas eu queria alguma coisa que eu não fique muito presa, com muitas regras, vestir tal roupa ou coisa assim, eu não dou certo com isso não. Pretendo formar na área de psicologia, gosto de saber por que a pessoa chegou naquele estado, ajudar a resolver os problemas das pessoas me ajuda, isso me faria realizada.

Anne: Não me vejo num espaço seguindo regras, tem que usar terno, eu prefiro lugares mais livres, com o curso eu percebi que redes não é meu forte e programação também não, gosto da área de web, de design, de criação de propagandas, sites e essas coisas assim.

Leonardo: Dos meus sonhos mesmo, foi quando eu assisti Homem de Ferro, indústria de armas, não queria matar, só fazer e vender. Inventar uma armadura dentro de casa seria muito épico. Eu não queria ser aquele profissional de programação de fica 24 horas na frente do computador. Acho que seria um professor, de universidade, dar aula, um trabalho mais dinâmico.

Marianna: Eu ainda não sei qual meu trabalho dos sonhos, mas quando eu vejo o trabalho dos outros, me idêntico com trabalhos mais formais, tipo escritórios, executiva.

Neste momento, qual seria o trabalho possível? (possibilidade imediata, a curto prazo)

Gabriella: Efetivar no estágio que estou fazendo, ficar lá até ganhar dinheiro e poder fazer a faculdade que eu quero.

Marianna: Eu trabalharia em algum lugar da área,

Anne: Atuaria em manutenção ou web

Leonardo: A curto prazo eu sei que nem isso dá pra mim, talvez teria que arrumar um emprego de técnico, na autonorte ou em alguma concessionária, eles me chamaram pra trabalhar lá, pra ganhar um salário mínimo (diz com certo penar).

Felix: Eu trabalharia em uma loja de informática, consertando roteador, ou dar aula de Word, Excel. No estágio mesmo eu fiz isso.

Manuel: Meu trabalho possível a curto prazo vai se concretizar mês que vem, vou ser um dos técnicos da Funorte.

Kettlei: Eu ia procurar na empresa que eu já fiz estágio, por que eu acho que eu conseguiria de uma forma bem fácil, tentaria agregar tanto a parte de técnica quanto a parte administrativa, por que eu gosto da área administrativa, que me traria mais conhecimentos, caso a parte de informática não tivesse tanta demanda.

Qual o caminho que pretende seguir ao concluir ensino médio integrado? Trabalhar, estudar ou ambos?

Felix: Como eu não vou passar no vestibular, vou tentar SENAI, por que lá tem um curso de aprendizagem e você ainda ganha pra estudar, se eu passar na prova.

Gabriella: Eu to bem na dúvida com essa questão, por que eu joguei um curso no PAES que eu não quero fazer, eu não vou ter como passar na UFMG e morar em BH, e eu não sei se vou ser contratada no estágio por causa da greve que tem que repor aula, então eu acho que vou ficar em casa. (risos). Se nada der certo eu vou trabalhar ano que vem, pagar minhas contas.

Manuel: Como eu disse, talvez mês que vem eu seja contratado no estágio, quando as aulas voltarem vou tentar estudar, de verdade, continuar o estágio, trabalhando e estudando, pretendo passar em algum concurso ai, até eu decidir o que eu realmente quero na faculdade, visto que eu não vou passar esse ano.

Leonardo: Ah eu acho que eu vou fazer faculdade, pretendo trabalhar um pouco pra depois fazer faculdade, mas acho que vou fazer faculdade, eu queria passar num concurso ai da polícia civil ou federal.

Anne: Eu acho que faculdade vai ficar um pouco difícil, mas é minha pretensão é fazer os ambos, trabalhar e estudar.

Marianna: Eu também pretendo fazer os dois, mas como eu acho que não vou passar esse ano.

Ketlei: Eu pretendo passar no vestibular em outra cidade se Deus quiser, não por que eu não goste daqui, mas é o jeito mesmo. EU pretendo passar, se eu não passar, vou estudar mais pra passar no meio do ano, por que se eu não passar agora passo no meio do ano. SE eu não passar vou fazer cursinho,

Para aqueles que pretendem tentar vestibular: Quais os cursos que vocês tentaram no final do ano? Quais os fatores que influenciaram nessa escolha?

Felix: Eu devo tentar educação física na Unimontes, por que eu gosto da área, é a área que eu mais gosto, não vejo outra área que me deixa feliz, não quero fazer uma coisa pra ficar rico, quero fazer uma coisa pra gostar do que eu faço. Pode ser que eu trabalhe numa academia, pode ser que eu tenha uma academia.

Manuel: O que me influencia na escolha do curso são três coisas: primeiro é remuneração, qualidade de serviço, eu quero um serviço que eu termine o serviço e não leve pra casa, por que isso é chato, eu tenho que descansar, isso é um direito do trabalhador, e por último, o que eu gosto também. Quanto ao curso, não tem um curso específico. Já o vestibular pra mim é muito mecanizado, são matérias que você joga lá, então você tem que saber de acordo com o que foi estudado na sala e mais um pouco.

Kettlei: eu pretendo tentar psicologia, e ir pra área de psiquiatria.

Leonardo: eu queria alguma coisa com exatas, calcular, mas eu gosto de medicina, mas eu acho que prefiro mais exatas, e eu gosto desse negócio de exatas depois que eu assistir o filme lá. Alguma engenharia não sei. Depois que eu passei a mexer com algoritmos, eu achei massa, e depois que eu vi que a plataforma robótica usava muita física pra calcular tipo uns tanquinhos de guerra. Eu gosto desses negócios de tiro.

Anne: Como no estágio, tinhas as propagandas, eu queria designer digital como não tem aqui, vou tentar ou engenharia da computação ou sistemas.

Marianna: Na Unimontes vou tentar sistemas, vou tentar ciências aqui também. Como eu já to na área vou seguir.

Gabriella: Na Unimontes eu joguei letras. Por eu tenho mais afinidade com português, pensei em história também, mas eu pensei na questão da remuneração e letras tem mais campo. Pensei em publicidade mas tem que ter muita sorte pra ser bem sucedido, e trabalha muito como freelancer, ou seja, não tem uma coisa certa. Pensei em psicologia por que eu gosto mesmo, é bem remunerado. E como o Manuel disse o vestibular é muito mecanizado, tem que ficar com aquele cabresto, tipo eu tenho que aprender isso, isso e isso. Eu vou ter que decorar isso e não vou tirar pra minha vida. Eles não avaliam a capacidade crítica da pessoa, tem que ter muita dedicação pra passar, e o instituto visa muito à formação técnica, não joga muito pro vestibular.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho**. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/11/2014.
- ANTUNES, R. [Entrevista]. **Congresso Internacional Karl Marx**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gqZmAN4dHtM>. Acesso: 10/05/2009.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. In: 36º Reunião Anual – ANPED. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORIAT, Benjamin. **Ciência, técnica y capital**. Madrid, H.Blume, 1976, p. 107.
- BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. **Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos político-pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração**. In: 36º Reunião Anual – ANPED. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Chamada Pública nº 002/2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. MEC/SETEC, Brasília, 12 de dezembro de 2007b.
- _____. Portaria nº 646, MEC, 1997.
- _____. Histórico da educação profissional, MEC, 2008.
- _____. Lei 11.892, 2008.
- _____. Lei nº 9.394, 1996.
- _____. Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos> Acesso em 22/09/2015
- _____. Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2008
- BRUNO, Lúcia. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: uma introdução**. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CAON, Ana Rogéria Vitório; MAGALHÃES, Maria Regina Alvares; MOREIRA, Mário Cesar Rocha. **Situação da Pobreza em Minas Gerais**. Revista do Legislativo n° 44, Minas Gerais, 2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação da formação integral dos estudantes**. In: 35° Reunião Anual – ANPED. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO, Adalson. **Organização do acervo histórico do CEFET-MG: fontes para história da educação profissional no Brasil**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação Cuiabá – MT. 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/> Acesso em: 18/09/2015

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. CEDES [online]. 2006, vol.26, n.70, pp. 329-352.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10° ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

_____. **Métodos para determinar essa função**. In: **A divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Solidariedade mecânica ou por similitudes**. In: **A divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica**. In: **A divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGUIITA, Fernandez Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

EVANGELISTA, Luiz Gonzaga Quintino. **O ensino técnico no Brasil e a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET – Januária)**. Dissertação de Mestrado. 2007. PPGDS, Unimontes.

FERNANDES, Maria Clara A. C. **Uma educação para além do capital é uma educação para além do trabalho?** Princípio educativo em Gramsci e Mészáros. In: VII Colóquio Internacional Marx Engels. Rio de Janeiro. Anais. 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Maria%20Fernandes.pdf

FILLOUX, Jean-Claude. **Pedagogia e Sociologia da Educação em Émile Durkheim**. 1ª ed. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores: Émile Durkheim – MEC)

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Brand, s.d

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. DP&A e SEPE: Rio de Janeiro, 2005.

_____. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. DP&A e SEPE: Rio de Janeiro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Revista Educação e Sociedade, v.32, n.116, Campinas, jul./set. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 1º Edição. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GAMA, Ruy. **O ensino técnico profissional**. In: GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1986, p. 120-167.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Thais Nogueira. **Análise de um projeto da educação profissional voltado para inclusão social**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/gt09-2198-int.pdf>. Acesso em: 07/10/2012

GONDIM, S. M., BRAIN, F., CHAVES, M. **Perfil profissional, formação escolar e mercado de trabalho segundo a perspectiva de profissionais de recursos humanos**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/viewFile/7234/6675>. Acesso em 04/03/2014.

GOHN, M. G. M. **Educação, Trabalho e Lutas Sociais**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRESPLAN, Jorge. **Marx, crítico da teoria clássica do valor**. Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 12, 2001, p. 59-76.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna** (uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural). Trad. de Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. São Paulo, Edições Loyola, 1992, p. 140-143.

IANNI, Octavio. **O mundo do trabalho**. Revista São Paulo em perspectiva/ v.08/ nº.1, São Paulo, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS. Proposta de Implantação IFET Norte de Minas, 2008.

_____. Relatório de Gestão, 2013.

_____. Relatório de Gestão, 2015.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2013.

_____. EDITAL Nº 215, DE 21 DE SETEMBRO DE 2015. 1º Processo Seletivo de 2015 do IFNMG para Cursos Técnicos à Distância de Nível Médio na Modalidade Subsequente/Concomitante.

JONES, Charles L., **Introdução à teoria do crescimento econômico**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Campus. 2000.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

KUENZER, Acácia. **A Relação entre Educação e Trabalho: Pressupostos Teóricos**. In: _____. **Ensino de 2º Grau o trabalho como princípio educativo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LANGONI, Carlos Geraldo. **Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil**. 3º ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LIMA, Marcelo. **Problemas da educação profissional do governo Dilma: Pronatec, PNE, e DCNEMs**. Revista Trabalho & Educação, v.21, n.2, Belo Horizonte. 2012

LIMA, F.B.G., SILVA, K.A.C.P.C. **A consolidação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. In: 36º Reunião Anual – ANPED. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.

LIMA, M. **Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: Educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC).** In: 35º Reunião Anual – ANPED. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

_____. **Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: Educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC).** In: 35º Reunião Anual – ANPED. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A consolidação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política.** In: 36º Reunião Anual – ANPED. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.

LOJKINE, J. **A classe operária em Mutações.** Trad. de José de Paulo Netto. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1990, p.18

LOPES, Paula Cristina. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber.** (s.d.) Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em 06/04/2015.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.** In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANFREDI, Silvia. **Trabalho, profissão e escolarização: revisitando conceitos.** In: **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARON, Neura Maria Weber; GERMANO, Marcilei Serafim. **Perspectivas e desafios para a formação profissional no atual contexto da educação e do mundo do trabalho no Brasil.** Revista Trabalho & Educação, v.19, n.2, Belo Horizonte, mai./ago.2010.

MARSHAL, Alfred. **Principles of Economics.** Amherst, New York, 1ª edição, 1997.

MARX, K. **Processo de trabalho e processo de produzir mais valia.** In: **O capital.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **O Capital.** São Paulo: Abril, v. I, 1983. p.149.

MAXIMO, Luciano. **Brasil avança na educação técnica, mas foco é curso rápido.** Revista Valor Econômico, 25/03/2013
Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/3055938/brasil-avanca-na-educacao-tecnica-mas-foco-e-curso-rapido-ixzz2OHvfJmJx>. Acesso em 23/09/2015.

MELO, Sérgio Gaudêncio Portela. **As políticas de democratização das formas de acesso nas instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica como contribuição para a redução das desigualdades sociais no Brasil.** CIENTEC, Revista de

Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE, Vol. 02. IFPE, 2010. Disponível em: <http://reitoria.ifpe.edu.br/cientec/userfiles/file/CIENTEC%202/artigo%209.pdf>. Acesso em: 29/09/12

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, Rio de Janeiro. 2015.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. **O século XX e a teoria marxista do processo de trabalho**. Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v. 1, n. 15, 2002, p. 71-84.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 30, 2008, p. 275-291.

NASCIMENTO, Werber Batista; QUIRINO, Raquel. **A Educação Profissional e Tecnológica após o processo de “Ifetização”**: da identidade institucional à autonomia administrativa. 2012. III Smininário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - SENEPT. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-033.pdf. Acesso em 17/09/2015

NETO, Lauro Pires Xavier. **O Processo de “IFETIZAÇÃO” da Rede Federal de educação Tecnológica: Avanço Neoliberal e Ações de Resistência**. 2009. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lauropiresxavierneto.pdf>. Acesso em 17/09/2015

OLIVEIRA, Denise Lima de. **IFTO – Campus Palmas: da “Ifetização” à busca de uma nova identidade**. In: 35º Reunião Anual – ANPED. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; VIANA, Isabel Carvalho. **Políticas de educação profissional no mundo globalizado: o caso brasileiro – abordagem comentada**. Revista Trabalho & Educação, v.21, n.2, Belo Horizonte. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PÁDUA, Isabel Campos Araújo. **A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso?** In: Política e Administração em Educação/III Encontro ANPAE/ES, 2000, Vitória/ES. Política e Administração da Educação, 2000. v. 1. p. 1-23. Disponível em: http://www.gematec.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Isabel_A_reforma.pdf. Acesso em 17/09/2015

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo Cefet-x**. In: 24º Reunião Anual ANPED. 2001. Caxambu-MG. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 18/09/2015

PACHECO, Eliezer. **Bases para uma política de EPT**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em: 14/10/2012.

PELEGRINI, Thiago; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975)**. 2006. Disponível em: <http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>. Acesso em: 16/09/2015

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon. **Ensino Médio Integrado: A materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: 36º Reunião Anual – ANPED. Porto de Galinhas. Anais. Pernambuco: ANPED, 2012.

POPKEWITZ, Thomas. S. **Poder e Conhecimento em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RATTNER, Henrique. **Sobre exclusão social e políticas de inclusão**. Revista Espaço Acadêmico. Ano II, n. 18, novembro de 2002.

ROMER, Paul M. **Increasing returns and long-run growth**. Journal of Political Economy, v. 94, n. 5, 1986.

SANTOS, Anne Caroline Pena dos; VASCONCELOS, Emanuel Crispim; SILVA, Felix Mateus Oliveira; CASTILHO, Gabriella Silva; SÁ, Kettlei Daiane Gomes de; MAGALHÃES, Leonardo Neves; SILVA, Marianna Leandra Mendes da. **Grupo Focal Educação Profissional para além da Formação Técnica: Entrevista**. [Out. 2014]. Montes Claros, MG: IFNMG – *Campus* Montes Claros, 2015. 1 arquivo de vídeo (76 min.). Entrevista concedida ao autor Cleverson Ramom Carvalho Silva.

SANTOS, Maurício Ivan dos; RORIGUES, Romir de Oliveira. **Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.2, 2012. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65/41>. Acesso em: 23/09/2015

SAVIANI, Dermeval. **Perspectivas do PNE tendo como referência a relação educação e trabalho**. In: 35º Reunião Anual – ANPED. Porto de Galinhas. Anais. Pernambuco: ANPED, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8º ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996, (Coleção "Os economistas").

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUMPETER, J. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SETEC/MEC. **Um Novo Modelo Para a Educação Profissional e Tecnológica** – Concepção e Diretrizes. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691>. Acesso em: 14/10/2012.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: As etapas históricas da educação profissional no Brasil. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 08/03/2015.

TAVARES, Adilson Gil. I. **IFET**: o dilema da adesão: Disponível em <http://asufpel.blogspot.com.br/2009/12/o-dilema-da-adesao.html>. Acesso em 17 set. 2015.

TAYLOR, Frederick. **Princípios da administração científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1980